

COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

EDUCAÇÃO, ENSINO JURÍDICO E INCLUSÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

FABRÍCIO VEIGA COSTA
IVAN DIAS DA MOTTA
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS

Fomento à pesquisa



IDM
EDITORA



FABRÍCIO VEIGA COSTA
IVAN DIAS DA MOTTA
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS

Organização

**COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS
DO DIREITO**

**EDUCAÇÃO, ENSINO JURÍDICO E INCLUSÃO
NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO**

PRIMEIRA EDIÇÃO

IDDM
E D I T O R A

IDDM

Maringá – PR

2017

Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E24

Educação, ensino jurídico e inclusão no estado democrático de direito. / organizadores, Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta, Sérgio Henriques Zandona Freitas. - 1. ed. - e-book - Maringá, Pr: IDDM, 2017.
551 p.; (Coleção caminhos metodológicos do direito)

Modo de Acesso: World Wide Web:
<<http://www.uit.br/mestrado/>
ISBN: 978-85-66789-55-3

1. Direito educacional - docência. 2. Ensino jurídico. 3. Exclusão social. 4. Educação a distância. 5. Direito animal. 6. Patrimônio cultural.

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.

Copyright 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>

Prof^{sa} Dr^a Sônia Mari Shima Barroco, Professora da
Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Lattes: lattes.cnpq.br/0910185283511592

Prof^{sa} Dr^a Viviane Coelho de Sellos-Knoerr, Coordenadora do
Programa de Mestrado em Direito da Unicuritiba.

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

Prof^o Dr^o Fabrício Veiga Costa, Pós-Doutor em Educação.
Professor de Direito da PUC-MG

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

APRESENTAÇÃO

A pesquisa científica é o recinto da dialogicidade e construção discursiva do conhecimento mediante a participação efetiva de docentes e discentes. Por meio da escola o professor aprende ensinando e o aluno trás para a sala de aula suas vivencias e experiências consideradas muito úteis ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Não há docencia, sem discência; ensinar exige rigorosidade metódica no âmbito da licenciatura; ensinar exige consciência do inacabamento; certeza de que a mudança é possível, nos dizeres de Paulo Freire. É no espaço escolar que podemos refletir criticamente sobre todas as questões que permeiam as demandas plurais da sociedade contemporânea, marcada pela diversidade. É na escola que construímos a socialidade e a sociabilidade; desenvolvemos o senso de solidariedade e eticidade; aprendemos que o mundo é desigual e adquirimos consciência de que é preciso aprender a conviver com a diferença e respeitá-la.

No Estado Democrático de Direito o professor conduz o processo de aprendizagem de modo a permitir

que os discentes participem ativamente da construção do conhecimento, deixando de ser mero coadjuvante e passando a ser protagonista de todas as reflexões científicas e debates realizados na sala de aula.

O texto da Constituição brasileira de 1988 garante em seu artigo 5., inciso IX a liberdade de pensamento científico; no artigo 206, incisos II e III estabelece como um dos princípios do ensino brasileiro a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Ou seja, no âmbito da constitucionalidade democrática é assegurado o direito à liberdade de cátedra, ressaltando-se que o conhecimento é uma ferramenta hábil a garantir a inclusão dos marginalizados e a igualdade dos excluídos.

Por meio da formação escolar reduzimos a desigualdade social, garantimos a inclusão, conferimos visibilidade aos invisíveis e tornamos viáveis a mobilidade social. Nesse sentido, a ciência do Direito deixa de ser mero instrumento de controle social e limitação do poder para tornar-se um instrumento hábil a permitir através da educação a efetivação dos Direitos

Fundamentais expressamente previstos no plano constituinte e instituinte.

A obra intitulada “EDUCAÇÃO, ENSINO JURÍDICO E INCLUSÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO” é resultado de pesquisas desenvolvidas na área do Direito e da Educação, sendo 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 Henriques 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).

Nesse livro encontramos trabalhos escritos por doutores, doutorandos, mestres e mestrandos em Direito diretamente envolvidos com pesquisas jurídicas na área que engloba o Direito, a Educação e o Ensino Jurídico, ressaltando-se o apoio da Fapemig (Fundação

de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais) pontualmente nos estudos orientados e conduzidos pelo pesquisador e professor Sérgio Zandoná. A edição contou ainda com o apoio financeiro das três Universidades acima mencionadas.

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 Zandoná 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

O Direito é uma ciência construída e criada pelo homem com dois propósitos iniciais: servir de instrumento de controle social, limitando o exercício das liberdades individuais de modo a tornar viável a convivência do homem em sociedade; segundo, estabelecer critérios racionais para o exercício do poder, limitando o arbítrio dos dépostas e monarcas, restringindo o exercício abusivo da subjetividade como parâmetro regente de tomada de decisões que afetavam toda a coletividade.

Com o advento do Estado Constitucional, a lei positivada passou a ser o critério racional para a tomada de decisões dos detentores do poder, buscando amenizar seu pessoalismo e subjetividade. Essa lei, produto da racionalidade legislativa, voltou-se para a proteção da propriedade privada, dos direitos e relações jurídicas de cunho individual, não privilegiando a dignidade humana e o patrimônio imaterial dos indivíduos. Somente em momento histórico posterior, já na primeira metade do século XX, com o advento do

Estado Social, que a ciência jurídica voltou seu foco para a proteção dos direitos sociais, metaindividuais, coletivos e difusos. Rompe-se com o liberalismo clássico, que privilegiava o direito individual, passando-se a priorizar os direitos que ultrapassam a esfera tipicamente individual dos sujeitos. Porém, o cidadão ainda continua alheio e impossibilitado de participar das decisões estatais que versam sobre os interesses de toda a coletividade, haja vista que tais decisões continuam sendo unilateralmente tomadas pelos detentores do poder.

A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 1.º, foi categórica ao estabelecer como paradigma de Estado o Democrático de Direito, que dentre seus fundamentos encontramos a cidadania, dignidade humana e pluralismo político. Nesse contexto passamos a conviver com a despatrimonialização do direito, ou seja, a propriedade deixa de ser o bem jurídico mais relevante do direito, que passa a priorizar a ampla proteção da pessoa humana. O cidadão passa a ter instrumentos mais eficazes de controlar os atos da administração pública, podendo participar ativamente da construção discursiva dos provimentos estatais.

O texto constitucional democrático trouxe proposições voltadas à sistematização e efetivação de Direitos Fundamentais, considerados corolários à inclusão dos invisíveis, marginalizados e excluídos. Por meio do direito democrático, especialmente através da educação, tornou-se possível garantir maior mobilidade social; permitir que mais pessoas pudessem ter acesso ao ensino gratuito e de qualidade; que o conhecimento científico fosse utilizado como fundamento para a preparação e o exercício da cidadania; que a educação básica e superior sejam espaços de preparação dos cidadão para o mercado de trabalho. Ou seja, os indivíduos que até então eram ignorados pelo Estado passam a ter visibilidade jurídica com as proposições legislativas trazidas pelo texto constitucional.

Dessa forma, a escola e as instituições de ensino superior passam a ser espaços onde o conhecimento é discursiva e democraticamente construído; o conhecimento passa a ser a ferramenta para a preparação das pessoas para o exercício de atividades laborativas; através da formação escolar mais pessoas tomam conhecimento de seus direitos e se tornam mais aptas ao exercício da cidadania; por meio

da escola temos mão-de-obra mais especializada e qualificada, gerando automaticamente melhor renda à todos indistintamente. Ou seja, através da escola, ensino e conhecimento alcançamos a inclusão e a visibilidade das pessoas mediante a implementação daqueles direitos fundamentais expressamente previstos no plano constituinte e instituinte.

Nessa obra abordaremos temas que dialogam com a temática central da obra, qual seja, a inclusão social a partir da educação e do ensino. Por isso, será discutida a violência na escola; educação à distância e a proteção dos direitos trabalhistas dos docentes; educação ambiental; direito à educação de crianças quanto ao ingresso no ensino fundamental; educação de jovens e adultos; educação em direitos humanos; uso do nome social no âmbito escolar, dentre outras questões cientificamente relevantes à comunidade acadêmica e à sociedade civil.

Por meio de temas instigantes, relevantes sob o aspecto teórico e social, pretende-se, a partir das proposições acadêmico-científicas apresentadas, estimular a reflexão científica na perspectiva crítico-epistemológica da constitucionalidade democrática.

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>

*"O conhecimento exige uma presença curiosa do
sujeito em face do mundo. Requer uma ação
transformadora sobre a realidade. Demanda uma
busca constante. Implica em invenção e em
reinvenção".*

Paulo Freire

SUMÁRIO

1. Horácio Wanderlei Rodrigues. **O DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A LIBERDADE DOCENTE DE ENSINAR.....19**
2. Frederico de Andrade Gabrich. Luiza Machado Farhat Benedito. **MAPA MENTAL NO ENSINO JURÍDICO.....69**
3. Ivan Dias da Motta. Fernando Nabão Lopes Ferreira. **VIOLÊNCIA NA ESCOLA E REFERÊNCIAS DEMOCRÁTICOS BRASILEIROS: aproximações e correlações jurídico-educacionais.....112**
4. Leonardo Alexandre Tadeu Constant de Oliveira - **A PROPOSTA ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS CONDIÇÕES CONTRATUAIS DOS DOCENTES.....162**
5. Líliliana Maria Gomes. Fabrício Veiga Costa. **EDUCANDO A CONSCIÊNCIA PARA A**

- SENCIÊNCIA:** o uso de animais no ensino superior.....207
6. Luciana Andréa França Silva - **A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS E A LEGITIMIDADE DO CORTE ETÁRIO COMO CRITÉRIO PARA O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL**.....251
7. Maria Teresinha de Castro - **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA E A INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS SOCIOCULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**.....284
8. Mariel Rodrigues Pelet - **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL SEGUNDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS**.....330
9. Patrick Juliano Casagrande Trindade. Fabrício Veiga Costa. **PROTEÇÃO JURÍDICA DOS DIREITOS DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL:** uma abordagem da

jornada do trabalho, dos direitos autorais e o direito de imagem.....367

10. Stéphanie Nathanael Lemos. Deilton Ribeiro Brasil. - **O DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA ASSUMIDA POR MEIO DA EC Nº. 95/2016**.....414

11. Welber Chaves Pereira de Sousa. Edilene Lobo. - **PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM APLICADO AOS CURSOS DE FORMAÇÃO PELA ACADEMIA DE POLICIA MILITAR DE MINAS GERAIS**.....466

12. Poliana Cristina Gonçalves. Fabrício Veiga Costa. Sérgio Henriques Zandona Freitas. **O DIREITO AO USO DO NOME SOCIAL NO ÂMBITO ESCOLAR**.....505

O DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A LIBERDADE “DOCENTE” DE ENSINAR*

THE BRAZILIAN EDUCATIONAL LAW AND "TEACHER" FREEDOM TO TEACH

Horácio Wanderlei Rodrigues **

* Este texto possui uma versão ampliada publicada anteriormente em co-autoria com Andréa de Almeida Leite Marocco. A versão ora publicada é constituída pelo texto inicial que deu origem ao outro, e que é de minha autoria individual; foi ele, para esta publicação, devidamente atualizado, revisado e corrigido. A outra versão foi publicada como: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. *Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente*. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premium, 2014. v. 2. p. 213-238.

** 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

Resumo.

O objeto deste trabalho é a análise, no âmbito constitucional e infraconstitucional, do princípio da liberdade docente de ensinar (denominada indevidamente de liberdade de cátedra), indicando as suas possibilidades e limites do frente ao direito fundamental à educação, ao direito de aprender atribuído ao corpo discente e à exigência de preservação do pluralismo de ideias. Considerando essas questões o artigo caminha no sentido de propor a adoção do termo liberdade acadêmica, em contraposição ao termo liberdade de cátedra, como mais adequado e representativo do que deva ser efetivamente a liberdade de ensinar atribuída aos professores.

Palavras-chave: Liberdade docente de ensinar. Liberdade de cátedra. Liberdade de ensinar. Liberdade de aprender. Liberdade acadêmica.

Abstract

The purpose of this work is to analyze, within the constitutional and infraconstitutional framework, the principle of the freedom to teach (wrongly called in portuguese "liberdade de cátedra"), indicating its possibilities and limits in front of the fundamental right to education, of the right to learn attributed to the students and of the preservation of plural ideas. Considering these questions, the article goes on to propose the adoption of the term academic freedom, as opposed to the term in portuguese "liberdade de cátedra", as more appropriate and representative of what should be the freedom of teaching attributed to the teachers.

Keywords: Freedom of teaching; Freedom to teach; Freedom to learn; Academic freedom

1. Introdução

Neste momento da história brasileira, em que está na pauta de discussão o *projeto Escola sem Partidos*, é necessário analisar de forma objetiva o que é efetivamente a liberdade *docente* de ensinar e quais

os limites que lhe podem ser impostos. O presente artigo parte do pressuposto que o direito principal é o direito à educação e de que há a necessidade de compatibilizar a liberdade de ensinar (do docente) com a liberdade de aprender (do aluno).

O texto enfatiza uma reflexão sobre a necessidade de garantir ao professor a liberdade de ensinar, mas também sobre a necessidade de garantir que a mesma não seja utilizada como instrumento de limitação do direito fundamental à educação e da liberdade de aprender que possuem os estudantes, bem como de cerceamento do pluralismo de ideias.

O artigo inicia mostrando o direito à educação como direito fundamental e situando a liberdade de ensinar no âmbito da Constituição Federal. Posteriormente, é analisada a liberdade de ensinar e sua relação com a liberdade de aprender, também garantida constitucionalmente, e com o planejamento educacional. Finalmente, destaca-se a questão relação entre liberdade acadêmica, tolerância e debate crítico apreciativo.

2. Direito à Educação e Liberdade de Ensinar

A educação, como direito social fundamental¹, está incluída no artigo 6º da Constituição Federal². O texto constitucional indica também, em seu artigo 205³, que a educação não é um fim em si mesmo, mas um meio para que os cidadãos se desenvolvam como pessoas, exerçam de fato a sua cidadania, bem como qualifiquem-se para o trabalho.⁴

¹ Sobre o direito à educação ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. **Sequência**, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVI, n. 52, p. 201-216, jul. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15207/13832>>. Acesso em 7 jul. 2017

² Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

³ 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.

⁴ No mesmo sentido é a previsão infraconstitucional contida no artigo 2º da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, nos seguintes termos: 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. E, segundo o artigo 1º dessa mesma Lei: Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições

A amplitude e a forma pela qual ocorre a inscrição desse direito no texto constitucional demonstra o valor que se lhe atribui: um direito fundamental que deve ser assegurado a todos os brasileiros, de forma indiscriminada e universal.

No que diz respeito especificamente à liberdade de ensinar⁵, a Constituição Federal trata dessa matéria no âmbito do direito à educação, mais especificamente no título VIII, capítulo III, seção I, artigos 206, 207 e 209.

É o artigo 206 da Constituição Federal que traz no seu bojo os princípios gerais segundo os quais o processo educacional deve ser desenvolvido, sendo que para os fins deste trabalho guardam importância em especial os incisos II e III:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: ⁶

educacionais e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

⁵ O texto constitucional brasileiro, em seu artigo 5º, inclui a liberdade – em sentido amplo – entre os direitos fundamentais. Isso não significa que ela seja um direito desprovido de limites, visto que alguns lhe podem ser interpostos a fim de que se garantam outros direitos, também fundamentais. Neste artigo tratarei especificamente da liberdade de ensinar e seus limites e não do direito à liberdade de forma geral.

⁶ A Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 3º, reafirma essas liberdades garantidas pela Constituição, e mesmo as amplia: Art. 3º. 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 idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
[...].

Já a leitura do artigo 207 da Constituição Federal permite observar a liberdade de ensinar em uma de suas perspectivas específicas, a autonomia universitária: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

O terceiro dispositivo que diz respeito à liberdade de ensinar é o artigo 209 da Constituição Federal de 1988:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

[...]; 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; [...].

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Embora esse dispositivo faça referência expressa às instituições privadas, as condições que contém são também obrigatórias para as instituições públicas. Essa última é implícita, pois é necessário considerar que o que o Estado exige da iniciativa privada no âmbito educacional é equivalente ao que ele exige de si mesmo, tendo em vista que a educação possui natureza pública.

Sendo as instituições educacionais obrigadas a cumprir as normas gerais da educação nacional e impondo essas normas a elaboração dos PDIs, PPIs e PPCs, bem como o cumprimento de diretrizes curriculares editadas pelo CNE, seus professores também têm sua liberdade de ensinar limitada por essas mesmas normas, planos e diretrizes.

A liberdade de ensinar, nesse viés, garante às instituições educacionais que, cumpridas as normas gerais da educação e as diretrizes curriculares, possam livremente construir seus projetos pedagógicos, estando, entretanto, submetidas a processos avaliativos

por parte do poder público. E, nesse sentido, também os critérios adotados para aferir a qualidade vinculam tanto as instituições como seus docentes.⁷

A despeito da aparente clareza dos mandamentos constitucionais no que se refere à liberdade docente para ministrar e difundir o *conhecimento* sem amarras ideológicas ou religiosas (artigo 206), à abrangência da autonomia universitária (artigo 207), e à liberdade de atuação da iniciativa privada (artigo 209), pode-se afirmar que se mantém ainda um importante debate sobre esses temas.

Resumidamente pode-se afirmar que a liberdade de ensinar aparece no texto constitucional como liberdade institucional e como liberdade docente. Em ambos os casos ela é limitada por um conjunto de outros princípios, liberdades e garantias constitucionais

⁷ Sobre a liberdade de ensinar das Instituições de Educação Superior (IES) ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Controle público da educação e liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988. In: BONAVIDES, Paulo; LIMA, Francisco Gérson Marques de; BEDÊ, Fayga. (Coord.). **Constituição e Democracia**: estudos em homenagem ao Professor J.J. Canotilho. São Paulo: Malheiros, 2006. Também: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar. In: FERREIRA, Dâmares (coord.). **Direito Educacional**: temas educacionais contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-148.

e pela estrutura do sistema educacional brasileiro. Mas em ambos os casos ela é suficiente para garantir o pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas e de expressão de pontos de vista acadêmicos, mantendo assim a sua finalidade.

Destaque-se que os limites colocados ao exercício da liberdade docente de ensinar, como será visto, impedem que ela se confunda com a liberdade de expressão prevista no artigo 5º, inciso IX da Constituição Federal, também conhecida como liberdade de opinião. É importante deixar desde logo claro que a liberdade de ensinar tem seus próprios contornos e contextos, decorrente do fato de ser uma liberdade vinculada a um direito fundamental ao qual serve de instrumento, o direito à educação. Já a liberdade de expressão, assim como a liberdade de consciência (CF, art. 5º, inc. VI), são liberdades amplas e praticamente irrestritas.

3. Liberdade Docente de Ensinar *versus* Liberdade de Aprender

Pode-se dizer que *liberdade de cátedra*⁸ é a denominação mais tradicional que se confere à liberdade de ensinar enquanto liberdade docente, em especial nas atividades de ensino. Será a análise desse aspecto da liberdade de ensinar que será privilegiado nesta seção e no restante do artigo.

Antes de entrar em uma análise mais detida do tema, é importante verificar como a liberdade docente de ensinar, com a denominação liberdade de cátedra, já esteve presente no ordenamento jurídico brasileiro de forma expressa: “Constituição Federal de 1934 foi a primeira a prevê-la textualmente, em seu artigo 155, de forma bastante objetiva: Art. 155. É garantida a *liberdade de cátedra*. (grifei)”.

Em 1946 o texto constitucional a trouxe inserida dentre os princípios a serem adotados pela legislação de ensino, especificamente no inciso VII do artigo 168:

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

⁸ Sobre a liberdade de cátedra ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premius, 2014. v. 2. p. 213-238.

[...];

VII - é garantida a *liberdade de cátedra*. (grifei).

Já o diploma constitucional do ano de 1967 situou a liberdade de cátedra no contexto mais amplo do direito à educação, inserindo-a no inciso VI do parágrafo 3º do artigo 168:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

[...].

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

[...];

VI - é garantida a *liberdade de cátedra*. (grifei).

Na Constituição de 1988 a liberdade de cátedra não possui previsão expressa. Pode, dependendo da interpretação adotada, ser vista como decorrente de outras liberdades literalmente previstas no texto constitucional. Uma possibilidade seria vê-la como espécie do gênero *liberdade de expressão*, previsto no artigo 5º, inciso IX da Constituição Federal, que declara

ser livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença. Como já colocado anteriormente, não é essa a posição adotada neste texto.

É possível visualizar a liberdade de cátedra também dentro do artigo 206, que dispõe acerca dos princípios orientadores do ensino e da liberdade de transmissão e recepção do conhecimento, especificamente no inciso II no qual está contida a *liberdade de ensinar*, ao lado da liberdade de aprender e de pesquisar e divulgar o saber, o pensamento e a arte. Esse dispositivo é complementado com o conteúdo do inciso III que contém o pluralismo de ideias e o pluralismo de concepções pedagógicas.

Essa segunda perspectiva é a aqui adotada, sendo que a partir de agora será utilizado a expressão *liberdade docente de ensinar* para indicar a liberdade atribuída aos professores no âmbito de suas atividades de ensino. Dessa forma se quer deixar claro que a liberdade de cátedra – não mais prevista de forma expressa no texto constitucional – equivale especificamente à liberdade de ensinar do docente, com os limites que lhe impõe os demais princípios, liberdades

e garantias vinculados ao direito fundamental à educação, não podendo em nenhum momento ser confundida com a liberdade ampla de expressão.

Esses princípios, liberdades e garantias, inseridos no texto do artigo 206 e seus incisos, devem ser contextualizados no âmbito do direito maior, que é o direito à educação (artigo 6º da Constituição Federal). Uma educação que, de acordo com o texto constitucional, em seu artigo 205, garanta o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse sentido, o exercício da liberdade de ensinar que não garanta esse direito do aluno extrapola os limites da autonomia universitária e institucional e também os limites da liberdade de ensinar dos docentes. A liberdade de ensinar expressa no artigo 206 é, de um lado, uma liberdade que divide espaço com a liberdade de aprender dos alunos e que, de outro, convive com as garantias mais amplas de pluralismo de ideias e de abordagens pedagógicas, integrando todas, o direito maior que é o direito à educação.

Esses princípios constitucionais possuem a finalidade de garantir o pluralismo de ideias e concepções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Também buscam garantir a autonomia didático-científica dos professores, sem desconhecer o direito de aprender dos alunos. Permitem, nesse sentido, que os professores manifestem, com relação ao conteúdo sob sua responsabilidade, seus próprios pontos de vista acadêmicos, quando haja vários reconhecidos na área de conhecimento específica.

A liberdade de ensinar também autoriza o professor a utilizar métodos, metodologias, estratégias e instrumentos à sua escolha, dentre aqueles legalmente e pedagogicamente autorizados e reconhecidos (é o pluralismo de concepções pedagógicas presente no bojo do inciso III do artigo 206 da Constituição, anteriormente transcrito).⁹

⁹ Essa, entretanto, pode ser bastante limitada em situações em que o projeto pedagógico do curso contenha em si mesmo um modelo metodológico, como acontece na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Sobre a ABP em versão adaptada para os Cursos de Direito ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>>.

Nesse contexto, além das escolhas mais propriamente ligadas à didática – tipo de aula e de atividades, recursos tecnológicos, etc. –, está também incluída a liberdade de escolha de textos e obras, desde que contenham o conteúdo a ser ministrado e, no seu conjunto, permitam o acesso ao pluralismo de ideias presente no campo específico do conhecimento, e que não contenham material que endosse preconceitos e discriminações.

De outro lado, é necessário analisar se a liberdade de ensinar protege as manifestações valorativas, ideológicas e religiosas que não possuam correlação com a matéria ensinada, bem como aquelas que professem preconceitos e discriminações vedadas pela nossa ordem constitucional e legal.

A Constituição Federal de 1988 garante, ao lado da liberdade de ensinar (do professor), a liberdade de aprender (do aluno); textualmente essa inclusive a precede. Tais liberdades, de forma alguma podem ser compreendidas ou interpretadas separadamente, tendo

Acesso em 07 jul. 2017. Também: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

em vista que se tratam de dois direitos e liberdades umbilicalmente ligados.

Não se pode, portanto, tratar de forma separada os dois princípios constitucionais, tanto que o próprio texto constitucional optou por colocá-los dentro do mesmo inciso, o que reforça a ideia de que ambos devem ser sempre analisados conjuntamente; um não pode ser pensado sem o outro.

Se as liberdades de ensinar e de aprender fossem absolutas, uma anularia a outra. Como princípios constitucionais é necessário buscar a sua harmonização, atribuindo-lhes interpretações que mantenham ambos e que permitam que o direito principal e originário, o direito à educação, ocorra de forma efetiva, plural e atingindo seus objetivos no campo da formação do aluno.

Ou seja, ao lado da liberdade de ensinar está, em patamar de igualdade, a igualdade de aprender, liberdade que pertence, na relação pedagógica, ao outro polo do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, se de um lado a liberdade de ensinar autoriza o professor a expor seus próprios pontos de vista acadêmicos, a liberdade de aprender dos alunos impõe ao professor

que também exponha os demais pontos de vista e teorias sobre o conteúdo específico, bem como seus fundamentos. Impõe também que, sendo teórica e cientificamente aceitas, as demais teorias e posições possam ser adotadas pelos alunos em detrimento daquelas por ele esposadas – do artigo 206 da Constituição Federal, onde estão situadas as liberdades de ensinar e aprender, consta expressamente, como princípio para que o ensino seja ministrado, o pluralismo de ideias.

Nesse sentido, a liberdade de ensinar não ampara as manifestações valorativas, ideológicas e religiosas impositivas e unilaterais, que desrespeitem a liberdade de aprender dos alunos e não tenham correlação com o conteúdo a ser ensinado. Espera-se do professor que ele exponha todos os pontos de vista – ou pelo menos os principais – relativos ao conteúdo sob sua responsabilidade, propondo sempre uma perspectiva crítica. E se lhe garante também a possibilidade de expor livremente suas próprias posições acadêmicas sobre essa mesma matéria.

Portanto, respeitado o direito à educação, a liberdade de aprender do aluno e o pluralismo de ideias,

a liberdade de ensinar garante ao professor, na perspectiva do exercício de sua atividade, a manifestação das suas escolhas acadêmicas, devendo, entretanto, propiciar aos seus alunos o acesso também às demais posições e teorias aceitas pela respectiva área do conhecimento.

A liberdade de ensinar – vista em sentido amplo e como liberdade docente – manifesta-se no âmbito de um conjunto mais amplo de direitos e garantias, diretrizes e planejamentos, dele recebendo condições objetivas a serem preenchidas no seu exercício. Se de um lado não se deve descuidar de situações em que o Estado, sob a justificativa do controle de qualidade, passe a promover interferências indevidas, também é necessário não descuidar, por outro lado, das situações em que as instituições e os professores, em nome da liberdade de ensinar, atinjam o direito à educação, a liberdade de aprender e todos os demais direitos e garantias inerentes ao estado democrático de direito e a uma sociedade plural em seus valores, ideologias e crenças.

Importante salientar ainda que, em um contexto de muitas mudanças, a liberdade de escolha do que será

ministrado exige do professor a compreensão de que ensinar é muito mais que transmitir conhecimento, é também construí-lo.

Considerando tudo que foi exposto é possível afirmar que a *liberdade de ensinar*, enquanto *liberdade atribuída aos professores*, deve ser compreendida e interpretada na sua relação com o direito fundamental à educação e com os demais princípios constitucionais, em especial os que dizem respeito à liberdade de aprender do aluno e ao pluralismo de ideias, e não de forma isolada.

A enunciação independente do termo liberdade de ensinar pode gerar uma ideia equivocada sobre seu alcance. A liberdade de ensinar atribuída aos membros do corpo docente deve ser vista como uma garantia do professor de expressar livremente seus pontos de vista acadêmicos (de forma fundamentada) sobre os conteúdos sob sua responsabilidade (não lhe sendo permitido, entretanto, sonegar aos alunos o acesso aos demais pontos de vista). Não deve, em sentido oposto, ser vista como a plena liberdade no direcionamento das disciplinas e conteúdos sob sua responsabilidade.

E, destaque-se, a atividade acadêmica não pode se confundir com atividades associativas, partidárias e religiosas que o docente eventualmente mantenha em sua vida pessoal. A atividade acadêmica possui diretrizes e critérios próprios – a busca da verdade, o debate crítico apreciativo, etc. –, como será visto em seção específica deste artigo.

A liberdade de ensinar, contemporaneamente, é indissociável do contexto constitucional de 1988: permite que os docentes expressem, com relação à matéria ensinada, seus próprios pontos de vista acadêmicos, mas não lhe permite omitir aos estudantes as informações sobre as demais formas de compreender o mundo e, em especial, os conteúdos sob sua responsabilidade.

4. Liberdade “Docente” de Ensinar e Planejamento Educacional

É importante destacar, considerando a importância das liberdades de ensinar e de aprender no âmbito do processo ensino-aprendizagem, que em cada instituição educacional o professor deve,

necessariamente, considerar quando do planejamento de um determinado conteúdo ou atividade (inseridos ou não em disciplinas ou matérias), suas especificidades e o contexto em que ele se encontra (curso, área, projeto pedagógico, etc.).

Segundo o artigo 211 da Constituição Federal há no país sistemas educacionais organizados. E segundo o artigo 214 há um plano nacional de educação, que entre outros objetivos, visa melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e promover o país nos níveis humanístico, científico e tecnológico.

A existência de sistemas educacionais e de um planejamento nacional implica a fixação de diretrizes comuns; e dentro dessas diretrizes, conteúdos, competências e habilidades mínimos a serem buscados na formação dos egressos.

Se a Constituição determina que haja um planejamento que leve à melhoria do ensino, deve haver um diagnóstico do que existe e do que precisa ser melhorado, o que inclui a adoção de critérios do que é o *melhor*.

Se a Constituição estabelece que haja um planejamento que leve à formação profissional, deve

haver um diagnóstico de que profissionais o sistema está formando e de que profissionais o país efetivamente necessita, o que inclui a adoção de perfis profissionais a serem buscados.

Se a Constituição define a necessária promoção humanística, científica e tecnológica do país, deve haver um diagnóstico das políticas públicas e privadas existentes nessas áreas e do que deve ser implementado para o futuro, o que inclui a adoção de parâmetros para o que são formação humanística, científica e tecnológica.

Há, portanto, a definição, considerando esses objetivos dos sistemas educacionais, do que deve ser objeto do processo de ensino-aprendizagem. A liberdade de ensinar existe como instrumento do direito à educação – é uma liberdade meio –, o que implica que deve ser garantida para permitir que se alcance os objetivos fixados. Se ela surgir como um entrave é porque está sendo desvirtuada.

A liberdade de ensinar, antes de se configurar em um direito individual do docente, configura-se como uma liberdade compartilhada por todos os docentes e

divide espaço com o direito de aprender compartilhado por todos os discentes.

O planejamento educacional, que busca realizar os objetivos estabelecidos na Constituição Federal, é um planejamento estruturado em instâncias. A definição de conteúdos e estratégias ocorre desde o nível macro, no âmbito das políticas públicas, passando pelos sistemas e instituições educacionais e pelos cursos específicos, até desembocar nas atividades docentes. Resumidamente é possível afirmar que compete:

- a) ao *Estado*, estabelecer as normas gerais de educação e estruturar seus sistemas de ensino, de forma a cumprir seu papel no campo específico da educação; também editar resoluções e orientações através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs); em matéria de planejamento, em sentido próprio, esse se dá, em especial, através do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual devem ser estabelecidas as metas e

estratégias a serem alcanças em um determinado espaço de tempo, cumprindo o que dispõe a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);¹⁰

b) às *Instituições de Educação Superior* (IES) cumprirem sua missão e desenvolverem suas atividades em atendimento às Normas Gerais da Educação Nacional e ao PNE, cumprindo a exigência constitucional de manutenção e elevação de qualidade;¹¹ esse planejamento se dá, em especial, através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve conter os objetivos e

¹⁰ Pode-se afirmar, de certa forma, que o primeiro planejamento é o que está inscrito na CF; quando o Estado define os grandes princípios que irão nortear os seus sistemas educacionais já está planejando; o mesmo ocorre quando edita a LDB e demais normas gerais da educação nacional.

¹¹ Sobre a liberdade de ensinar das Instituições de Educação Superior ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Controle público da educação e liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988. In: BONAVIDES, Paulo; LIMA, Francisco Gérson Marques de; BEDÊ, Fayga. (Coord.). *Constituição e Democracia: estudos em homenagem ao Professor J.J. Canotilho*. São Paulo: Malheiros, 2006. p. 252-277.

- estratégias para um período de 5 anos, e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI); e
- c) aos diversos *cursos* de cada IES estruturarem seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), que deverão conter a clara concepção do curso, suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização;
 - d) aos *professores* ¹², dentro desse contexto, se coloca o planejamento de cada disciplina específica.

As liberdades de ensinar (institucional e docente) e de aprender existem nesse contexto, com os limites que o mesmo lhes impõe. Ou seja, ambas as liberdades existem e são reconhecidas constitucionalmente. Mas são liberdades que ocorrem

¹² Sobre ser professor ver: 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 7 jul. 2017.

dentro dos limites de um contexto pré-definido, liberdades compartilhadas e contextualizadas.

O planejamento educacional não é limitador da liberdade de ensinar do docente; é sim instrumento de garantia da liberdade de aprender que possuem os alunos. Existe para que seja garantida a efetivação dos objetivos educacionais constitucionalmente definidos e seja cumprida a legislação infraconstitucional que materializa as diretrizes vigentes para os sistemas educacionais.

O plano e o programa de ensino a serem desenvolvidos pelo docente não devem ser planejamentos isolados¹³, como se buscassem realizar a sua satisfação pessoal. Eles devem ser planejamentos específicos de um momento do processo educacional e, como tal, devem estar efetivamente integrados no planejamento mais amplo do Curso e da Instituição.

¹³ Sobre o planejamento educacional docente ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Planejando atividades de ensino-aprendizagem para Cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). **Educação jurídica: temas contemporâneos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 253-268. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819>. Acesso em 07 jul. 2017.

Além disso, o planejamento da atividade docente deve partir de um diagnóstico da realidade, que considere as necessidades e as expectativas dos alunos. Por isso, embora o professor deva elaborar previamente o seu plano de ensino, é fundamental conversar sobre ele com os alunos, escutá-los, refazendo, se necessário, o planejamento inicial.

Quando as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação e se garante, através da utilização de estratégias adequadas¹⁴, uma maior probabilidade de atingir os objetivos propostos. Também se utiliza melhor o tempo, consome menos energia e realiza-se o trabalho com maior segurança.

O planejamento também inibe o imprevisto, garantindo de forma mais eficaz as liberdades de ensinar e de aprender e, em especial, garantindo aquele que é o principal direito em matéria educacional na Constituição Federal de 1988, qual seja, o próprio direito à educação.

¹⁴ Sobre opções no plano didático-pedagógico ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico**: os desafios da compreensão do Direito. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

5. Indo além da Liberdade de Ensinar: a Liberdade Acadêmica¹⁵

Para Popper há dois grandes grupos de obstáculos ao progresso da ciência, ambos de natureza social: os obstáculos econômicos e os obstáculos ideológicos. Entre todos os obstáculos ideológicos aponta como o maior a “intolerância ideológica ou religiosa, usualmente combinada com dogmatismo e falta de imaginação”. (1978, p. 71).

Popper alerta ainda para o perigo que configura o ensino que considera apenas o que é moda intelectual:

Mas existe um perigo até maior: uma teoria, mesmo uma teoria científica, pode tornar-se uma moda intelectual, um substituto para a religião, uma ideologia entrincheirada.

¹⁵ Para compreender melhor as relações entre liberdade, racionalidade e crítica presentes nesta seção do artigo sugere-se as seguintes leituras: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Conhecer Direito I: a teoria do conhecimento no século XX e a Ciência do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819> e RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O processo como espaço de objetivação do Direito. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 34, jul.-dez. 2010, p. 75-96. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/1811/1230>>. Acesso em 7 jul. 2017.

[...].

Acho que é problema sério em uma época em que os intelectuais, incluindo os cientistas, estão propensos a apaixonar-se por ideologias e modas intelectuais. (1978, p. 74).

Segundo Popper e Lorenz (19--), nosso universo está biológica e intelectualmente aberto. Não é um universo de verdade ou certeza, mas de refutação de erros. Para Popper (197-a, 2006) o desenvolver-se livremente é típico do debate científico, sendo necessário não estabelecer proibições que coloquem limites às possibilidades de pesquisa. A discussão livre é a base do livre pensamento, e sem ela não há formação de opiniões livres. A evolução do conhecimento pressupõe essa liberdade, pois ocorre pela eliminação de teorias concorrentes dentro de um processo de seleção crítica.

Sobre essa liberdade necessária na produção do conhecimento, que se pode denominar de *liberdade acadêmica*, assim se expressa Einstein:

Por 'liberdade acadêmica', entendo o direito de realizar pesquisas visando

conhecer a verdade, o direito que tem o intelectual de publicar e de ensinar o que considera como verdade. Esse direito implica também, por parte do intelectual, que ele não busque dissimular nenhum aspecto do que considera como verdadeiro. Toda restrição à liberdade acadêmica impede a boa difusão dos conhecimentos e constitui, dessa forma, obstáculos à elaboração de um julgamento que possa levar a ações racionais. (1994, p. 206).

Na visão de Popper (197-a, 2006) tolerância, em especial política, religiosa e acadêmica, é fundamental para a existência e a preservação dessa liberdade; de outro lado, é também necessária a *responsabilidade intelectual*. A tolerância se relaciona diretamente com a ética, e a ética pressupõe a liberdade, mas também a consciência e a responsabilidade.

Essa relação presente entre liberdade e tolerância de um lado, e a produção do conhecimento de outro, evidencia a proximidade existente entre política, ética e ciência. Para que se tenha uma sociedade democrática é necessário que se tenha liberdade e tolerância, os mesmos requisitos necessários para a produção científica.

Parece não haver maiores divergências – em sociedades democráticas e que reconheçam o pluralismo valorativo e científico – sobre a necessidade de garantir a liberdade acadêmica e, nesse âmbito, também a liberdade docente. E é nesse sentido que se entende ter caminhado a Constituição Federal: ela garante não a liberdade de ensinar como liberdade de expressão, ampla e irrestrita, mas sim como liberdade acadêmica, uma liberdade meio, que se apresenta mais como uma liberdade compartilhada do que como uma liberdade puramente individual.

E a liberdade acadêmica não pode ser vista como liberdade de mera opinião ou de crença. A academia é o espaço privilegiado da Ciência e da Filosofia, dos processos de conhecimento que buscam a verdade, que se submetem à crítica, que são passíveis de refutação porque estruturados com base em argumentos lógicos e, sempre que possível, em fatos empiricamente verificáveis. Bachelard destaca que a ciência se opõe à opinião:

A ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião. Se, em determinada questão, ela legitimar

a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre errada. A opinião *pensa mal*; não *pensa*: *traduz* necessidades em conhecimentos. As designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhece-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo [epistemológico] a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. (1996, p.18).

Nosso espírito tem a tendência irresistível de considerar como mais clara a idéia que costuma utilizar com frequência'. A idéia ganha assim uma clareza intrínseca abusiva. Com o uso, as idéias se *valorizam* indevidamente. (1996, p.19, grifos do autor).

O que a Constituição Federal de 1988 garante ao docente não é o direito de expor sua opinião não fundamentada ou sua crença desarrazoada. O que lhe é garantido é o direito de expor suas posições de forma

fundamentada, de forma a poderem ser questionadas e mesmo refutadas. Se assim não for, o espaço acadêmico pouco se diferenciará de espaços festivos, de palanques partidários e de templos religiosos, onde proliferam a mera opinião e a crença com base apenas na fé ideológica ou sobrenatural.

A liberdade acadêmica tem em uma de suas faces a liberdade do cientista, do pesquisador, do professor; na outra face possui a liberdade de crítica por parte da comunidade científica e acadêmica, aí incluídos necessariamente os alunos. Ela somente tem sentido havendo a possibilidade do Debate Crítico Apreciativo.

O instrumento de progresso e expansão do conhecimento é a crítica – a atitude crítica como processo de escolha, de decisão. Através da crítica – autocrítica e crítica intersubjetiva – analisa-se a validade ou não dos argumentos. O Debate Crítico Apreciativo (DCA) – denominação utilizada por Popper (1975; 2002) – permite decidir quais explicações e soluções devem ser inteiramente eliminadas, quais devem ser parcialmente eliminadas e quais sobrevivem, mesmo que provisoriamente. Em oposição à atitude crítica, há a

atitude dogmática¹⁶, que se caracteriza por buscar confirmar sempre a hipótese já aceita e afastar todas as tentativas de refutá-la.

Embora reconheça que o ponto de partida possa ser o senso comum, Popper (1975) defende que o instrumento de progresso e expansão do conhecimento é a crítica – a atitude crítica como processo de escolha, de decisão. E a discussão crítica é regida por ideias reguladoras, dentre as quais é necessário destacar: (a)

¹⁶ Popper (1975), referindo-se especificamente ao conhecimento científico, destaca que é necessário não descartar integralmente a atitude dogmática; sem a defesa da velha teoria não haveria como testar adequadamente a força explicativa da teoria apresentada em sua substituição. Nesse sentido, uma dose moderada de atitude dogmática é fundamental, pois permite o aprofundamento do Debate Crítico Apreciativo e uma maior aproximação da verdade – uma maior objetivação do conhecimento. Segundo ele:

“A atitude dogmática de aderir a uma teoria enquanto é possível é muito significativa. Sem ela nunca poderíamos descobrir o que existe numa teoria – precisaríamos abandoná-la antes de ter tido uma oportunidade real de verificar sua força; em consequência, nenhuma teoria poderia jamais funcionar no sentido da ordenação do mundo, preparando-nos para eventos futuros, chamando nossa atenção para acontecimentos que de outro modo nunca observaríamos.” (POPPER, 197-b, p. 343).

“[...] um montante limitado de dogmatismo é necessário ao progresso; sem um esforço sério pela sobrevivência no qual as velhas teorias são defendidas tenazmente, nenhuma das teorias concorrentes podem mostrar seu vigor, isto é, seu poder explanatório e seu conteúdo de verdade. O dogmatismo intolerante, porém, é um dos principais obstáculos à ciência.” (POPPER, 1978, p. 73-74)

a ideia de verdade¹⁷; (b) a ideia de conteúdo lógico¹⁸ e empírico¹⁹; e (c) a ideia de conteúdo de verdade de uma teoria e sua aproximação à verdade²⁰. (POPPER, 2001).

O Debate Crítico Apreciativo exige objetividade no processo de produção do conhecimento, evitando a tentativa de justificá-lo ou provar a sua *verdade* com base em experiências pessoais. Experiências subjetivas, convicções, crenças, sentimentos, não podem em nenhuma circunstância justificar um

¹⁷ “Que a idéia de verdade rege a discussão crítica pode ver-se no facto de se discutir criticamente uma teoria na esperança de eliminar teorias *falsas*. Isto prova que somos guiados pela idéia de procurar teorias *verdadeiras*.” (POPPER, 2001, p. 36, grifos do autor).

¹⁸ “O conteúdo lógico de uma teoria é a *classe das suas consequências*, ou seja o conjunto ou classe de todas as proposições que podem *derivar logicamente* da teoria em questão – que será tanto mais elevado quanto maior for o número de consequências.” (POPPER, 2001, p. 36-37, grifos do autor).

¹⁹ “O conteúdo empírico de uma teoria pode pois ser descrito como o conjunto ou classe de proposições empíricas excluídas pela teoria – o que quer dizer, o conjunto ou classe de proposições empíricas que contradizem a teoria.” (POPPER, 2001, p. 37).

²⁰ “A idéia de aproximação à verdade – tal como a idéia de verdade enquanto princípio regulador – pressupõe uma *visão realista de mundo*. Não pressupõe que a realidade seja como as nossas teorias científicas a descrevem, mas pressupõe que existe uma realidade e que nós e as nossas teorias – que são idéias que nós próprios criamos e por isso são sempre idealizações – nos podemos aproximar cada vez mais de uma descrição adequada da realidade, se empregarmos o modelo de quatro fases de tentativa e erro.” (POPPER, 2001, p. 39, grifo do autor).

enunciado, as relações lógicas existentes dentro de cada sistema de enunciados, ou aquelas existentes entre vários sistemas de enunciados. (197-a). Não há critérios de verdade, não há uma operação que permita descobrir se uma coisa é verdade ou não.

Para Popper “a *objetividade* dos enunciados científicos reside na circunstância de eles poderem ser *intersubjetivamente submetidos a teste*”. (197-a, p. 46, grifos do autor). Ou seja, é fundamental que qualquer experiência científica possa ser reproduzida por qualquer outro cientista que realize o experimento na forma descrita por quem o realizou inicialmente. Não havendo essa possibilidade – que pressupõe a publicidade do conhecimento produzido –, não há conhecimento objetivo e não há ciência.²¹

A objetividade e a racionalidade da ciência não decorrem da objetividade e da racionalidade dos cientistas, que são seres humanos, e como tais, munidos de subjetividade e mesmo passionalidade, mas

²¹ “[...] ocorrências particulares não suscetíveis de reprodução carecem de significado para a Ciência. Assim, uns poucos enunciados básicos dispersos, e que contradigam uma teoria, dificilmente nos induzirão a rejeitá-la como falseada. Só a diremos falseada se descobrimos um *efeito suscetível de reprodução* que refute a teoria.” (197-a, p. 91, grifo do autor)

sim da racionalidade, identificada na atitude crítica face aos problemas – a busca da eliminação de erros através da crítica intersubjetiva é que permite a gradativa construção do conhecimento objetivo²².

Mas, tal como todos os racionalistas pensantes, não afirmo que o homem *seja racional*. É óbvio, pelo contrário, que mesmo o homem mais racional é altamente irracional em muitos aspectos. A racionalidade não é patrimônio do homem nem um facto acerca dele. Trata-se de uma *tarefa que o homem tem de realizar*, uma tarefa dificultosa e cheia de restrições; mesmo que parcial, será difícil conseguir a racionalidade. (POPPER, 2002, p. 156, grifos do autor).

Para Popper, existindo objetividade, poderá ocorrer uma crítica racional. Em toda *discussão racional* (tanto das Ciências como da Filosofia), segundo Popper, o método que deve ser utilizado “é o de enunciar claramente o problema e examinar, *criticamente*, as várias soluções propostas”. (197-a, p. 536, grifo do autor). Além disso, a crítica será possível e frutífera se

²² “Deve ser óbvio que a objetividade e a racionalidade do progresso da ciência não se deva à objetividade e à racionalidade pessoais do cientista. A grande ciência e os grandes , como os grande poetas, são geralmente inspirados por intuições não racionais.” (POPPER, 1978, p. 69-70).

enunciarmos o problema de maneira tão precisa quanto possível, “colocando a solução por nós proposta em forma suficientemente definida – forma suscetível de ser criticamente examinada”. (POPPER, 197-a, p. 536).

Os princípios que subjazem a qualquer discussão racional, quer dizer, a qualquer discussão ao serviço da busca da verdade, são propriamente princípios *éticos*. Gostaria de apresentar três desses princípios: 1) O princípio da falibilidade: Talvez eu não tenha razão e talvez tu não tenhas razão. Mas também é possível que nenhum tenha razão. 2) O princípio da discussão sensata: Queremos tentar apresentar, o mais impessoalmente possível, as nossas razões pró e contra uma certa, e criticável, teoria. 3) O princípio da aproximação à verdade. Por meio de uma discussão objectiva aproximamo-nos quase sempre da verdade e chegamos a um melhor entendimento; mesmo quando não chegamos a acordo. (POPPER, 1995, p. 106-107).

Esses três princípios são, no pensamento de Popper (1995, p. 107), ao mesmo tempo, princípios da teoria do conhecimento e princípios da ética, pois que implicam, dentre outras coisas, a tolerância. Em outras palavras:

Se posso aprender contigo e quero fazê-lo no interesse da busca da verdade, então tenho não só de te tolerar, mas também de te reconhecer como potencialmente portador dos mesmos direitos; a potencial unidade e igualdade de direitos de todos os homens é um pressuposto da nossa disposição para discutirmos racionalmente. É também importante o princípio de que podemos aprender muito pela discussão; mesmo quando ela não conduz à união. Pois a discussão pode ensinar-nos a compreender alguns dos pontos fracos da nossa posição. [...] A busca da verdade e a aproximação à verdade são outros princípios éticos; tal como a ideia da honestidade intelectual e da falibilidade que nos conduz a uma posição de autocrítica e à tolerância. (POPPER, 1995, p. 108-110).

Popperianamente, pode-se afirmar que, enquanto a ética antiga se fundava na ideia do saber pessoal e seguro, a nova ética se fundamenta da ideia do saber objetivo e inseguro. Assim, se a ética antiga proibia os erros, culminando no não reconhecimento dos erros, ela era intelectualmente desonesta. Por sua vez, a nova ética impõe a noção da inexistência do argumento de autoridade, da impossibilidade de se

evitar os erros. Nesse sentido, a tarefa consiste precisamente em evitar os erros, mas também em identificá-los e aprender com eles, mantendo uma posição de autocrítica e de crítica racional e objetiva.

Segundo Popper, a objetividade científica só pode ser explicada segundo categorias sociais como competição, tradição, instituições sociais, publicações plurais, tolerância política e liberdade de expressão.²³ De outro lado, um cientista imparcial, sem valores, seria um cientista desumano; e sem paixão não há a busca da verdade, portanto não há ciência²⁴. (1978, 2006).

²³ “[...] competição (tanto de cientistas individuais como também de diferentes escolas); tradição (a saber, a tradição crítica); instituição social (como, por exemplo, publicações em diferentes periódicos e por diferentes editoras concorrentes, discussões em congressos); o Poder do Estado (a saber, a tolerância política da discussão livre).

Desse modo, detalhes menores como, por exemplo, o meio social ou ideológico do pesquisador se eliminam por si sós com o tempo, embora evidentemente sempre desempenhem seu papel a curto prazo.” (POPPER, 2006, p. 104).

²⁴ “[...] não podemos privar o cientista de sua parcialidade, sem também privá-lo de sua humanidade. Tampouco podemos proibir ou destruir suas valorações, sem destruí-lo como homem e *como cientista*. [...]. O cientista objetivo e livre de valores não é o cientista ideal. Sem paixão nada é possível – muito menos na ciência pura. A expressão ‘*amor pela verdade*’ não é pura metáfora.” (POPPER, 2006, p. 106, grifos do autor).

Considerando a crítica como pressuposto inarredável de uma busca séria da verdade, a liberdade de ensinar como liberdade ilimitada de expressão – mera liberdade individual de manifestação da opinião do professor – precisa ser superada. É necessário pensar hoje a liberdade acadêmica, baseada na tolerância e no debate crítico apreciativo. É preciso superar a visão individualista e colocar em seu lugar uma nova perspectiva, de liberdade compartilhada (professores, pesquisadores e alunos) e contextualizada (sistemas e planejamentos educacionais, realidade social), consentânea com contemporânea ideia de solidariedade.

A liberdade acadêmica deve ser a liberdade consciente de que o ser humano apenas é humano enquanto vive em relação com o outro. É uma liberdade que adquire sentido na relação com o outro, na tolerância em relação ao outro e na abertura para a crítica. Se for apenas liberdade individual de um dos polos da relação, não tem sentido; se for intolerante não tem sentido; se for fechada à crítica não tem sentido.

6. Considerações Finais

Consideradas todas as questões expostas neste artigo, é possível afirmar que a liberdade de ensinar é uma garantia constitucional de duplo direcionamento. De um lado, garante a liberdade de ensinar às instituições educacionais, que cumpridas as normas gerais da educação (Plano Nacional de Educação, LDB, Diretrizes Curriculares, Sistema Nacional de Avaliação, etc.) podem livremente construir seus projetos pedagógicos. De outro, garante a liberdade de ensinar do professor, que:

- a) no âmbito do conteúdo sob sua responsabilidade, mesmo no contexto de um projeto pedagógico específico, mantém o espaço de manifestação das suas posições e convicções, devendo, entretanto, em respeito ao direito à educação, à liberdade de aprender do aluno e ao pluralismo de ideias, também propiciar aos discentes o acesso às demais posições e teorias aceitas pela respectiva área do conhecimento; ou seja, o docente possui liberdade de ensinar,

mas possui também o compromisso de cumprir o conteúdo programático definido para a disciplina ou módulo e de propiciar aos alunos acesso à pluralidade de posições existentes sobre o conteúdo sob sua responsabilidade pedagógica; e

- b) no âmbito didático-pedagógico, mantém autonomia de escolha, respeitada a necessária adequação entre meio e fim; as opções tem de ser as adequadas para os conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados.

É nesse segundo sentido, da liberdade de ensinar do professor, que normalmente é identificada a tradicional liberdade de cátedra. Ela convive no texto constitucional com um conjunto de outros princípios constitucionais, em especial a liberdade de aprender e o pluralismo de ideias. E está situada, como princípio, no âmbito da normatização de um direito fundamental, o direito à educação, a luz do qual necessita ser interpretada e efetivada.

Entende-se, nesse sentido, que a Constituição Federal de 1988 avançou na direção de superar a liberdade de ensinar como liberdade de expressão, meramente individual, substituindo-a pela liberdade acadêmica, compartilhada e contextualizada. E essa pressupõe o Debate Crítico Apreciativo, não transigindo, nos meios acadêmicos, como a manifestação de mera opinião ou crença. Essa liberdade inclui as liberdades de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o saber, o pensamento e a arte, expressamente indicadas pela Constituição Federal em seu artigo 206, inciso II.

O conhecimento acadêmico, que possui ampla liberdade de circulação nas atividades de ensino, precisa ser fundamentado e possuir coerência lógica. A liberdade de ensinar não se sustenta quando for mero instrumento de divulgação de *verdades pessoais* (opiniões) em razão de crenças ou convicções religiosas ou ideológicas. O espaço para essa espécie de liberdade existe e é amplo, mas não é o espaço acadêmico.

7. Referências

BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1946*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. *Emenda Constitucional n.º 1 de 1969*.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Acesso em: 7 jul. 2017.

EINSTEIN, Albert. *O poder nu: reflexões sobre a guerra e a paz 1914-1955*. São Paulo: Rotterdam, 1994.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 197-a.

_____. *Conjecturas e refutações*. Brasília: UnB, 197-b.

_____. *Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; 1975.

_____. *A lógica das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: UnB; 1978.

_____. *Sociedade aberta, universo aberto*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *A vida é aprendizagem*. Epistemologia evolutiva e sociedade aberta. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. *O conhecimento e o problema corpo-mente*. Lisboa: Edições 70, 2002.

_____. *Em busca de um mundo melhor*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

POPPER, Karl; LORENZ, Konrad. *O futuro está aberto*. Lisboa: Editorial fragmentos. 19--.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*.

Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. *Sequência*, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVI, n. 52, p. 201-216, jul. 2006. Disponível em:

<<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15207/13832>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. Controle público da educação e liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988. In: BONAVIDES, Paulo; LIMA, Francisco Gérson Marques de; BEDÊ, Fayga. (Coord.). *Constituição e Democracia: estudos em homenagem ao Professor J.J. Canotilho*. São Paulo: Malheiros, 2006.

_____. 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: 7 jul. 2017.

_____. O processo como espaço de objetivação do Direito. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 34, jul.-dez. 2010, p. 75-96. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/File/1811/1230>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. *Revista Direito GV*, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar. In: FERREIRA, Dâmares (coord.). *Direito Educacional: temas educacionais contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-148.

_____. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. *Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito*. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

_____. Planejando atividades de ensino-aprendizagem para Cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). *Educação jurídica: temas contemporâneos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 365-386. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. *Conhecer Direito I: a teoria do conhecimento no século XX e a Ciência do Direito*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819>. Acesso em: 7 jul. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. *Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: Premium, 2014. v. 2. p. 213-238.

MAPA MENTAL NO ENSINO JURÍDICO²⁵

MIND MAP IN LEGAL EDUCATION

Frederico de Andrade Gabrich²⁶

Luiza Machado Farhat Benedito²⁷

Resumo

Há significativa mudança da sociedade no século XXI, isso tem reflexo no perfil dos atuais discentes dos cursos jurídicos. As metodologias de ensino usadas nos cursos de Direito continuam baseadas no saber do professor e dos livros, na comunicação por meio de palavras, na dogmática e no império da lei (e não da norma jurídica). É preciso o desenvolvimento e a aplicação de novas

²⁵ 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.

²⁶ Doutor, Mestre e Especialista em Direito Empresarial/Comercial pela UFMG. Professor da Universidade FUMEC. Coordenador do projeto de pesquisa *Design Instrucional e Inovação das Metodologias de Ensino Jurídico* (FAPEMIG).

²⁷ Mestranda em Direito na Universidade FUMEC. Pesquisadora no projeto de pesquisa *Design Instrucional e Inovação das Metodologias de Ensino Jurídico* (FAPEMIG). Advogada.

metodologias de ensino, que favoreçam a mudança do modelo mental dominante, o pensamento sistêmico, a comunicação imagética e significativa. O Mapa Mental cumpre essas funções e precisa ser compreendido e utilizado pelos profissionais do Direito.

Palavras-Chave: Mapa mental; Ensino jurídico; Metodologia de ensino.

Abstract

There is a significant change in society in the twenty-first century, this is reflected in the profile of current students of legal courses. The teaching methodologies used in law schools continued to follow the teacher's knowledge and books, communication through words, in the dogmatic and the legal text (and not the rule of law). It takes the development and application of new teaching methodologies that favor the change of the dominant mental model, systems thinking, imagery and meaningful communication. The Mind Map fulfills these functions and needs to be understood and used by legal professional.

Keywords: Mind map; Legal education; Teaching methodology.

1. Introdução

As metodologias tradicionais do ensino jurídico encontram-se em xeque nessas primeiras décadas do século XXI, especialmente em virtude da mudança significativa do perfil médio dos alunos dos cursos de direito ocorrida no Brasil desde os anos 1980, que é fato notório, sentido por todos os professores dos cursos jurídicos no dia a dia, independentemente de qualquer comprovação documental.

A mudança do perfil dos alunos, contudo, é resultado do aumento significativo de oferta de cursos de direito no Brasil, mas também das mudanças importantes ocorridas no mundo a partir da queda do Muro de Berlim, que aconteceu em 09/11/1989, quando, psicologicamente, começou o século XXI.

O fim da Guerra Fria, do dualismo político e filosófico do mundo ocorrido a partir de então, determinou o início dos tempos atuais e da era da informação, que foi cada vez mais difundida a partir do

início dos anos 1990, quando a internet começou a se impor como principal plataforma para o fluxo contínuo e crescente da informação. E essa realidade foi potencializada ainda mais com o surgimento do Napster²⁸, da iTunes Music Store²⁹, da web 2.0³⁰, da

²⁸ O *Napster*, criado por Shawn Fanning e seu co-fundador Sean Parker, foi o programa de compartilhamento de arquivos em rede P2P criado em 1999, que protagonizou o primeiro grande episódio na luta jurídica entre a indústria fonográfica e as redes de compartilhamento de música na Internet. Compartilhando, principalmente, arquivos de música no formato MP3, o Napster permitia que os usuários fizessem o *download* de um determinado arquivo diretamente do computador de um ou mais usuários de maneira descentralizada, uma vez que cada computador conectado à sua rede desempenhava tanto as funções de servidor quanto as de cliente. <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Napster>>. Acesso em 12 jul. 2015.

²⁹ A *iTunes Store* (conhecida por *iTunes Music Store* até 12 de setembro de 2006) é um serviço online de música e vídeo operado pela Apple Inc. dentro do programa iTunes. Introduzida em 28 de abril de 2003, a loja provou a viabilidade de vendas online de música. Até setembro de 2006, a loja já havia vendido mais de 1,5 bilhão de músicas, responsável por mais de 80% das vendas mundiais de música online. https://pt.wikipedia.org/wiki/iTunes_Store. Acesso em 12 jul. 2015.

³⁰ *Web 2.0* é um termo popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O'Reilly Media¹ para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web como plataforma", envolvendo wikis, aplicativos baseados em *folksonomia*, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações. https://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0. Acesso em 12 jul. 2015.

Amazon, do Google, do Youtube, das redes sociais, dos smartphones e dos tablets. Tudo isso permitiu (e permite) não apenas o compartilhamento (quase) gratuito e instantâneo de ideias e de informações, mas de entretenimento e de conhecimento.

Os livros impressos, a universidade e o professor, que eram até o início dos anos 1990 as principais referências de informação e de conhecimento, passaram a conviver com a liberdade exponencial de criação, de expressão e de informação permitidas pela internet, pelas redes sociais, pelo Google, pela relativização prática da lógica restritiva da propriedade intelectual.

A geração e a transmissão das ideias e das informações, que baseava-se, fundamentalmente, na lógica quase absoluta do pensamento racional, por meio de palavras escritas (impressas) e faladas (presencialmente), passou em poucas décadas, desde os anos 1990, a conviver com outras formas subliminares de ideação, de informação e de conhecimento, assentadas na interação entre razão e emoção, entre ciência e arte, entre a descrição simples dos fatos e o *storytelling*, entre o texto e a imagem

(estática e/ou em movimento), entre a teoria pura e a prática real.

Diante desse contexto, no âmbito específico do ensino do direito, as metodologias de ensino jurídico precisam não apenas evoluir, mas agregar múltiplas (e novas) experiências e possibilidades de informação, de formação e de encantamento dos alunos, como também mecanismos que promovam a produção de novas ideias que determinem a organização jurídica e eficiente dos objetivos das pessoas (que devem, no fim, serem realizados com o menor custo possível de desgaste psicológico, de tempo, de recursos financeiros e, preferencialmente, sem a existência de conflito e/ou de um processo judicial).

O problema é que o ensino jurídico ainda não é orientado para isso e as metodologias tradicionais usadas no Brasil valorizam quase que exclusivamente o método dedutivo e escolástico, desenvolvido principalmente por meio de aulas expositivas formais (repetitivas) e com fundamento significativo no texto expresso da lei. Esse é o problema que esta pesquisa procura solucionar, por meio da combinação da metodologia tradicional (supostamente linear, “racional”

e baseada quase que totalmente no uso da palavra escrita e/ou falada), com outra inovadora, baseada no desenho, na comunicação imagética e na lógica do pensamento radiante (não linear e marcadamente emocional).

Tudo isso, para que o discente dos cursos jurídicos seja instigado, cada vez mais, a pensar de maneira sistêmica (holística) e estratégica, o que exige não apenas a mudança ou o aprimoramento das metodologias de ensino usadas nas salas de aula, mas também a completa mudança do modelo mental ainda dominante na academia entre professores e alunos, que enxergam quase sempre o Direito como uma ciência normativa voltada para a determinação daquilo que é certo ou errado em um determinado lugar e/ou momento, para a solução dos conflitos decorrentes da interação entre as pessoas, quase sempre por meio do uso do processo judicial.

Nesse sentido, o desenho, a comunicação imagética e os mapas mentais podem representar novas e instigantes possibilidades para o aprimoramento e/ou para a renovação das metodologias de ensino jurídico usadas pelos antigos, pelos atuais e pelos futuros

professores e alunos dos cursos jurídicos. E esta pesquisa propõe isso com a utilização do método lógico dedutivo e especialmente a partir dos referenciais teóricos estabelecidos por Dan Roam, na obra *Desenhando Negócios* [The Back of the Napkin] e por Tony Buzan, no livro *Mapas Mentais: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro*.

2. A importância do desenho para a explicitação das ideias e para o ensino

Como demonstra Edgar Morin:

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades, suas tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (MORIN, 2013)

De fato, as pessoas podem pensar e expressar as suas ideias e sentimentos de diversas maneiras: por meio de palavras faladas e escritas, por meio de

imagens estáticas ou em movimento, por meio da música, do teatro, do cinema. Todavia, tradicionalmente, no ocidente, o pensamento, a expressão de ideias e a transmissão do conhecimento são realizados, fundamentalmente, por meio de palavras escritas, especialmente a partir do momento em que a pessoa aprende a ler e a escrever.

Entretanto, nem sempre foi assim, pois na antiguidade mais remota, no tempo das cavernas, o ser humano se comunicava com as futuras gerações por meio de histórias contadas e repassadas oralmente, bem como por meio de desenhos, que, inclusive, permitiram a descrição e a transmissão do modo de vida daquela época até os tempos atuais, o que hoje pode ser comprovado por meio das imagens rupestres.

Não obstante, atualmente, antes da alfabetização, as crianças ainda se comunicam muito por meio de desenhos. Por isso, nessa etapa do desenvolvimento da criança, é relativamente comum encontrar o estímulo escolar que leva as crianças à comunicação por meio dos desenhos. Infelizmente, depois do processo de alfabetização e durante quase todo o processo de educação formal, a prática do

desenho é, pouco a pouco, não apenas deixada de lado, mas taxativamente reprimida e até, em alguns casos, proibida, especialmente no ensino acadêmico e essencialmente instrutivista e formal, que ainda prevalece não apenas no meio escolar, mas também no meio universitário. Na realidade, há uma equivocada percepção de que recalçando a afetividade no ensino e na ciência (que pode ser representada muito mais facilmente por meio de desenhos e de imagens), poder-se-ia eliminar o risco de erro.

Mas, como Morin esclarece:

[...] no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo *déficit* de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. (MORIN, 2013)

Não há, pois, que se falar na impossibilidade do ensino formal ocorrer no Direito ou em qualquer outra ciência, por meio da combinação de palavras e imagens (desenhos), de razão com emoção (afetividade). Ao contrário: o conhecimento humano acontece e é maximizado exatamente quando se obtém a combinação exata entre razão e sensibilidade, o justo meio entre o raciocínio lógico abstrato e a emoção da vida, da prática. Assim, não há como desconsiderar que o ser humano pensa, se comunica, ensina e aprende por meio da combinação entre imagens e palavras.

Não obstante, vale ressaltar que, segundo Sibbet (2013), a maior habilidade natural do ser humano para se comunicar ocorre por meio do desenho, pois:

Os pesquisadores em aprendizado e inteligência cognitiva sabem agora que seres humanos processam informação de formas diferentes, e que o pensamento visual é uma parte grande do que fazemos. Parece que nossos cérebros são maciçamente desenvolvidos para processar informação visual, e alguns sugerem que até 80% de nossas células cerebrais estão envolvidas nisso. (SIBBET, 2013, p. xvi).

Por isso, conforme Dan Roam, não há maneira mais poderosa de provar que conhecemos algo do que fazer um desenho simples dele. Também não há maneira mais eficaz de enxergar soluções ocultas do que pegar uma caneta e desenhar as peças do problema.” (ROAM, 2012, p. xiii).

Todavia, o mesmo Roam observa o seguinte:

Como os desenhos podem representar conceitos complexos e resumir vastos conjuntos de informações de forma fácil de aplicar e compreender, são úteis para esclarecer e resolver problemas de todos os tipos: questões relativas a negócios, conflitos políticos, complexidades técnicas, dilemas organizacionais, conflito de programações e até mesmo desafios pessoais. (ROAM, 2012, p. 13).

Nesse sentido, como será demonstrado a seguir com fundamento em Buzan, os desenhos podem (e devem) ser também utilizados, por meio do mapa mental, não apenas para ensinar Direito, mas para resolver problemas jurídicos complexos, para estruturar do ponto de vista jurídico e da maneira mais eficiente possível os objetivos das pessoas, bem como para

organizar e facilitar o exercício profissional das diversas profissões inerentes à ciência do Direito.

3. O Mapa Mental

O mapa mental, tal como é principalmente conhecido e usado atualmente para os mais diversos fins, é uma metodologia ou uma ferramenta de aprendizagem, de planejamento e de organização das ideias, que foi desenvolvida por Tony Buzan.

Nesse sentido, conforme dispõe Sibbet:

Ferramenta é obviamente uma metáfora. É usada para indicar coisas tangíveis que você pode fazer para conseguir os resultados desejados. Toda ferramenta é um produto de alguma intenção de fazer algo. Com o uso repetido, uma ferramenta evoluirá e se tornará refinada. Uma boa ferramenta tem um uso central, mas também é utilizável para outras coisas além das indicadas. Por exemplo, um bom martelo pode ser usado para abrir uma porta. (SIBBET, 2014, p. 4).

Não obstante, da mesma maneira como Sibbet pensa, para Buzan, a principal linguagem usada pelo

cérebro humano não é constituída nem por palavras faladas, nem tampouco por palavras escritas, pois “esse órgão trabalha por meio dos sentidos, criando associações entre imagens, cores, palavras-chave e ideias.” (BUZAN, 2009, p.25). De acordo com este autor, o pensamento humano desenvolve-se, sobretudo, por meio da associação entre imagem-chave, palavra-chave e os seus respectivos significados, que são enviados ao cérebro para resgatar a lembrança não apenas de uma única palavra ou frase, mas de uma série de informações, emoções e sentimentos pretéritos da pessoa, relacionadas a um modo de pensar multidimensional, não linear e radiante.

Nesse sentido, como Buzan também esclarece:

As pesquisas mostram que o cérebro é um órgão multidimensional, capaz de absorver, interpretar e recuperar informações por meio de recursos que são muito mais sensitivos, criativos, multifacetados e instantâneos do que as palavras escritas e faladas. A mente é capaz de entender uma informação não-linear, pois é projetada para essa função. E ela faz isso o tempo todo, seja quando vemos fotografias e figuras, seja quando

interpretamos outras imagens que estão ao nosso redor.

Quando o cérebro ouve uma série de frases, ele não absorve a informação palavra a palavra, linha a linha – ele a considera como um todo. Ele a classifica, interpreta e assimila de diversas maneiras. Ouvimos as palavras e as situamos no contexto do conhecimento que já possuímos. Não temos necessidade de escutar todo um conjunto de frases antes de elaborarmos uma resposta.” (BUZAN, 2009, p. 17-18).

Assim, de fato, quando uma pessoa é instada a pensar, por exemplo, em um carro, certamente ela não imagina em sua mente no primeiro instante em que ouve o som da palavra as letras C, A, R, R, O, mas a imagem que lhe é mais familiar de um automóvel, promovendo a associação da sonoridade da palavra, com as imagens e cores correspondentes ao contexto que lhe é dado e à experiência pretérita de sua vida.

O problema, todavia, é que o ser humano está tão acostumado a se comunicar por meio de palavras faladas e escritas, que acaba por acreditar que o cérebro funciona principalmente por meio delas, ordenadas racionalmente, tal como são escritas, em linhas, da

esquerda para a direita (no mundo ocidental), e em tópicos (numerados) de cima para baixo.

De fato, como Buzan observa (2009, p.22), é preciso saber mais sobre como o cérebro recebe, processa, analisa, retém (armazena) e recupera informações, pois isso é absolutamente fundamental tanto para a criação, para o compartilhamento e para o desenvolvimento das ideias, quanto para o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem, entre as quais podem ser destacados os mapas mentais.

Nesse sentido, o cérebro, para Buzan:

[...] não raciocina de forma linear e monótona. Ao contrário, ele pensa em várias direções ao mesmo tempo – partindo de ativadores centrais presentes em Imagens-chave ou em Palavras-chave. Chamo isso de *Pensamento Radiante*.

Como o termo sugere, os pensamentos se irradiam de dentro para fora, como os galhos de uma árvore, as nervuras de uma folha ou os vasos sanguíneos, que se propagam a partir do coração.”(BUZAN, 2009, p. 22).

E é exatamente assim, a exemplo dos galhos de uma árvore, de forma não linear e radiante, que Buzan projeta e estrutura o Mapa Mental, visando reproduzir nele a mesma lógica de funcionamento do cérebro humano, o que acaba melhorando e intensificando o processo cerebral natural do pensamento radiante, por meio de um círculo virtuoso.

Para Buzan, inclusive, “quanto mais você conseguir armazenar informações de uma forma que se assemelhe à maneira como o cérebro funciona naturalmente, mais facilidade ele terá para se recordar de fatos importantes e memórias pessoais.” (BUZAN, 2009, p. 23).

De acordo com Buzan, contudo, antes de a pessoa elaborar um mapa mental, ela deve estabelecer claramente qual é o objetivo a ser alcançado com ele, o que deve ser feito com antecedência. “É importante tomar essa decisão porque um Mapa Mental bem-sucedido tem, em essência, uma imagem central que representa seu objetivo.” (BUZAN, 2009, p. 31).

Mas Buzan também observa que, depois de definir o objetivo central do Mapa Mental, a pessoa deve

editar e ordenar as ideias, para que as mesmas sejam melhor estruturadas. Assim,

O primeiro passo nesse sentido é definir quais são suas Ideias de Ordenação Básica (IOBs). Elas são assuntos-chave essenciais em torno dos quais todos os outros conceitos podem ser organizados. Eles são “ganchos” ou “cabides”, os quais penduramos todas as ideias associadas (exatamente como os títulos dos capítulos de um livro representam o conteúdo temático dessas seções) (BUZAN, 2009, p. 32).

Após a definição do objetivo principal e das Ideias de Ordenação Básicas (IOBs), o Mapa Mental deve ser criado, considerando as seguintes recomendações de Buzan:

1. Desenhos objetivos e claros, que permitam o desenvolvimento do próprio estilo da pessoa que elabora o Mapa Mental;
2. Uso (sem medo) de imagens em perspectiva em todo o Mapa Mental;

3. Uso de uma imagem central no meio de uma folha em branco posicionada horizontalmente. A imagem deve ser, preferencialmente incomum, atrativa, colorida e destacada, e deve ter relação direta com o objetivo principal do Mapa Mental. E, se eventualmente uma palavra for usada como imagem central, ela deve ser desenhada de forma diferenciada, preferencialmente em três dimensões e colorida;
4. A partir da imagem central, e com linhas grossas e tortas, deve-se desenhar ramificações (ou “galhos”), que devem terminar em outros desenhos, que correspondem às demais Ideias de Ordenação Básicas (IOBs) decorrentes do objetivo central;
5. Deve-se escrever em letra de fôrma uma palavra-chave para cada ramificação – que deve também corresponder aos pensamentos principais relacionados a uma Ideia de Ordenação Básica (IOB), com o

- cuidado necessário para que a palavra tenha o tamanho da ramificação correspondente;
6. Novas ramificações secundárias devem ser criadas a partir de cada um dos desenhos também secundários, com novas palavras-chave e derivações/soluções decorrentes do pensamento radiante relativo ao tema-problema descrito no Mapa Mental;
 7. Deve-se usar três ou mais cores por imagem, pois elas estimulam a memória e a criatividade, e também podem ser usadas para criar uma lógica hierárquica das informações lançadas no Mapa Mental;
 8. O autor do Mapa Mental deve criar o seu próprio código e/ou a sua própria hierarquia, pois isso poupa tempo e facilita as conexões instantâneas;
 9. Deve-se também usar os sentidos, pois quanto mais o Mapa Mental for capaz de ativar as memórias sensoriais (visão, audição, tato, paladar, olfato e percepção espacial), mais eficiente ele será;

10. São recomendáveis as variações de fonte e de tamanho de letras e números, visando estabelecer, facilitar e/ou transmitir a ideia de hierarquia;
11. A aparência das ramificações ou dos “galhos” que derivam (tortos) da imagem central e das demais ideias ordenadas (e que também são representadas por outras imagens) devem ser organizadas de maneira uniforme em todo o Mapa Mental;
12. Deve-se usar um espaçamento adequado, deixando um espaço livre entre cada item do Mapa Mental;
13. Recomenda-se também o uso de setas para que sejam feitas as conexões entre as ramificações que decorrem de cada imagem.

Mesmo com todas essas recomendações objetivas e que podem ser usadas como um verdadeiro método ou roteiro para elaboração de qualquer mapa mental, Buzan destaca que:

Todo criador de Mapas Mentais enfrenta quatro fatores de risco: A elaboração de Mapas Mentais que, na verdade, não são Mapas Mentais; O uso de frases em vez de palavras únicas; A preocupação desnecessária com o fato de criar um Mapa Mental “bagunçado”; Uma reação emocional negativa em relação ao Mapa Mental.” (BUZAN, 2009, p. 45) .

De fato, é muito comum as pessoas dizerem que não sabem desenhar e que, por isso, não pretendem criar e usar um Mapa Mental. Da mesma maneira, em muitos casos, depois de o mapa pronto o(a) autor(a) o rejeita, sob os argumentos de que ficou feio, mal distribuído ou bagunçado, o que acaba determinando uma reação emocional negativa relativamente ao uso da metodologia.

É importante observar, contudo, que a maioria absoluta das pessoas (professores ou alunos) não sabem ou não encontram-se treinadas para promover a comunicação de ideias por meio de seus próprios desenhos. Por isso, o uso de desenhos toscos, rudimentares e ruins na elaboração dos Mapas Mentais, pode significar um importante elemento de conexão do autor com o seu interlocutor (que, certamente, também

não sabe desenhar com primor), ao contrário do que se pode normalmente imaginar. Mas, evidentemente, o treino e o uso frequente dos Mapas Mentais acabam por permitir um aprimoramento dos desenhos e dessa forma de comunicação (especialmente no caso dos professores).

Vale observar, contudo, que o Mapa Mental, tal como sugerido por Buzan (2009), não se confunde com um “esquema”, que normalmente é elaborado somente com (muitas) palavras, frases e até trechos inteiros, sem nenhuma imagem, monocromático e distribuído ordenadamente por meio de linhas absolutamente retas e finas. Quanto a isso, inclusive, é importante observar que alguns livros, inclusive de Direito, que se autodenominam como livros de mapas mentais, na verdade, não passam de esquemas resumidos e (quase) monocromáticos, repetitivos, repletos de linhas retas, de muitas palavras e de nenhuma imagem.

4. O Ensino Jurídico.

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.

Antes de qualquer abordagem específica, é importante observar que a forma de pensar adotada pela maioria dos professores e demais profissionais do Direito, tem uma influência significativa não apenas na mencionada crise do ensino jurídico, mas também na própria crise das profissões jurídicas, comprovada pelo excesso de processos judiciais, pela demora e muitas vezes inconsistência da prestação jurisdicional, que corroboram o deficiente funcionamento do Poder Judiciário em muitos casos da prática.

Segundo Peter Senge, “nossos *modelos mentais* determinam não apenas a forma como entendemos o mundo, mas também como agimos.” (SENGE, 2008, p. 201).

O mesmo autor ressalta, ainda, que:

Os modelos mentais podem ser generalizações simples, como “não se pode confiar nas pessoas”, ou podem

ser teorias complexas, como minhas premissas sobre os motivos pelos quais os membros da minha família interagem de uma determinada forma. Mas o mais importante é compreender que os modelos mentais são *ativos* – moldam nossa forma de agir. Se temos a crença de que não se pode confiar nas pessoas, agimos de forma diferente do que agiríamos se acreditássemos que as pessoas são dignas de confiança. (SENGE, 2008, p. 202).

Nesse sentido, o ensino e a prática jurídica brasileiros são desenvolvidas, quase sempre, a partir de uma mesma forma de pensar, de um modelo mental dominante e já destacado acima. De acordo com esse modelo mental que ainda prevalece como forma de pensar da maioria dos profissionais do Direito (inclusive professores e alunos dos cursos jurídicos), todas as ideias devem ser desenvolvidas a partir da análise de um fato único e isolado dos demais fatos e pessoas.

Além disso, de acordo com essa forma de pensar ainda dominante, o Direito é sempre considerada uma ciência normativa voltada para a determinação daquilo que é certo ou errado em um determinado lugar e/ou momento. Nesse modelo, o Direito é compreendido

também como a ciência da (suposta) solução de conflitos (sempre pressupostos por quem ensina, interpreta e aplica o Direito), quase sempre por meio da intervenção estatal e de um processo judicial. Além disso, de acordo com esse modelo dominante de pensamento, a fonte primária, mais importante e (quase) única do Direito é a lei formal, já que, de acordo com a máxima positivista expressa no texto constitucional, “ninguém é obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude de lei” (art. 5º, II, da Constituição da República).

Esse modelo mental que ainda domina, acaba valorizando um ensino jurídico calcado quase totalmente no método científico dedutivo, nas metodologias escolásticas centradas fundamentalmente no saber do professor, desenvolvidas principalmente por meio de aulas faladas, expositivas (repetitivas) e com fundamento na baliza primordial do texto legal. E mais: essa forma de pensar acaba valorizando a superespecialização disciplinar e desvalorizando o pensamento sistêmico, a inter, multi e transdisciplinaridade, bem como a contextualização no Direito.

E, baseado no pensamento de Peter Senge (2008), pode-se concluir que é justamente o pensamento sistêmico que permite o desenvolvimento de possíveis soluções para os problemas contemporâneos da humanidade, inclusive no âmbito jurídico, pois há uma interdependência latente em todas as relações existentes entre o universo, o planeta Terra, o meio ambiente, as pessoas, a organização e o funcionamento do Estado e das empresas, os fatos e os atos jurídicos.

Nesse sentido, segundo Peter Senge:

O pensamento sistêmico é uma disciplina para ver o todo. É um quadro referencial para ver inter-relacionamentos, ao invés de eventos; para ver os padrões de mudança, em vez de “fotos instantâneas”. É um conjunto de princípios gerais – destilados ao longo do século 20, abrangendo campos tão diversos quanto as ciências físicas e sociais, a engenharia e a administração. [...]

Hoje, o pensamento sistêmico é mais necessário do que nunca, pois nos tornamos cada vez mais desamparados diante de tanta complexidade. Talvez, pela primeira vez na história, a humanidade tenha a

capacidade de criar muito mais informações do que o homem pode absorver, de gerar uma interdependência muito maior do que o homem pode administrar e de acelerar as mudanças com uma velocidade muito maior do que o homem pode acompanhar. Certamente a escala de complexidade é sem precedentes. Tudo à nossa volta é exemplo de “colapsos sistêmicos” – problemas como o aquecimento global, a diminuição da camada de ozônio, o tráfico internacional de drogas e o déficit comercial e orçamentário norte-americano –, problemas que não possuem uma simples causa local. [...]

A complexidade pode facilmente minar a confiança e a responsabilidade – como no frequente refrão, “É tudo muito complexo para mim” ou “Não posso fazer nada. É o sistema”. O pensamento sistêmico é o antídoto para essa sensação de impotência que muitas pessoas sentem ao entrar na “era da interdependência”. O pensamento sistêmico é uma disciplina para ver as “estruturas” subjacentes às situações complexas e para discernir entre mudanças de alta e de baixa alavancagem. Ou seja, ao ver o todo (*whole*), aprendemos a fomentar a saúde (*health*). Para fazer isso, o pensamento sistêmico oferece uma

linguagem que começa com a estruturação do modo como pensamos. (SENGE, 2008, p. 99-100).

Assim, como, infelizmente, o modelo mental dominante no ensino e na prática jurídica valoriza quase que exclusivamente a solução de conflitos por meio da lei e do processo judicial, são raros os casos em que o método indutivo, o pensamento sistêmico (gestáltico³¹) e as metodologias que valorizem o pensamento divergente, radiante e criativo dos alunos e dos profissionais do Direito são utilizadas ou mesmo desenvolvidas no âmbito teórico e/ou prático. E isso acaba promovendo, cada vez mais, em um círculo vicioso, o desinteresse e o despreparo dos alunos para uma atuação profissional renovada, baseada em um modelo mental diferente do tradicional e ainda dominante, contemporâneo (e até, em certos momentos, vanguardista), conectado com as necessidades e com os desafios do século atual.

³¹ Conforme Noble e Bestley, “extraída do ramo da psicologia que lida com a mente humana e com o comportamento em relação à percepção, a teoria de Gestalt pode ser entendida como sendo baseada na noção de que o todo é maior do que a soma das partes individuais.” (NOBLE et BESTLEY, 2013, p. 16).

Um desses novos modelos mentais é conhecido como Análise Estratégica do Direito (GABRICH, 2010), segundo o qual o pensamento deve ser necessariamente sistêmico (holístico) e o Direito deve ser compreendido como uma das (muitas) ciências usadas pelas pessoas (naturais e jurídicas) para a estruturação eficiente dos seus objetivos (com o menor desgaste psicológico, de tempo e de dinheiro possíveis), preferencialmente sem conflitos, com a máxima felicidade e, certamente, sem os pressupostos do processo judicial e/ou da solução não consensual de eventuais divergências que decorrem (naturalmente) do relacionamento humano. De acordo com esse paradigma, se a estruturação jurídica for bem realizada, não haverá conflito, não haverá processo judicial e, no plano ideal (utópico), não haverá infelicidade.

Em outras palavras, de acordo com a perspectiva da Análise Estratégica do Direito, no plano absolutamente ideal, se existe conflito e/ou se existe a necessidade de um processo judicial para dirimi-lo, há um importante indicativo de falha no planejamento jurídico dos objetivos das pessoas (naturais e jurídicas) envolvidas no caso. Daí, portanto, o motivo pelo qual, na

Análise Estratégica do Direito não há o pressuposto do conflito e do processo judicial na formulação de ideias e, sobretudo, no ensino do Direito.

De acordo com essa teoria, o Direito existe para estruturar sistematicamente os objetivos das pessoas, para que eles sejam realizados com a maior eficiência possível, com a maior satisfação e felicidade possíveis de todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente.

É preciso, todavia, que a mudança de paradigma e de modelo mental comecem no plano teórico e prático. E a combinação das metodologias tradicionais, com o uso de outras mais inovadoras, como é o caso dos Mapas Mentais, certamente podem representar um excelente caminho nessa direção, especialmente porque valorizam a identificação e realização mais eficiente dos objetivos das pessoas, com o desenvolvimento de soluções sistêmicas e sustentáveis.

5. O mapa mental no ensino e na prática jurídica

De fato, os Mapas Mentais podem, devem e já estão sendo usados na educação, como metodologia

inovadora de ensino e de aprendizagem. (BUZAN, 2009).

Buzan esclarece, todavia, que “as tradicionais “normas” da educação dizem que a elaboração de listas e anotações monocromáticas é boa, enquanto desenhos, rabiscos e recursos imaginativos são naturalmente errados.”. Mas o mesmo autor conclui, que “a anotação tradicional limita o pensamento, enquanto a fantasia e o desenho intensificam o Pensamento Radiante.” (BUZAN, 2009, p. 76).

Na realidade, independentemente da idade ou do curso realizado pelo aluno (criança, jovem ou adulto), em virtude do Pensamento Radiante, da imaginação imagética e das associações realizadas pelo cérebro, o uso da metodologia do Mapa Mental favorece a comunicação (inclusive permitindo ao professor desenhar o Mapa Mental enquanto também estimula os alunos por meio do *storytelling*), a criação de ideias, o pensamento sistêmico, reflexivo e estratégico, bem como o ensino e a aprendizagem de qualquer conhecimento, em qualquer ramo do saber ou ciência. Além disso, o uso dos Mapas Mentais torna o ensino e

a aprendizagem mais fácil e prazerosa. (BUZAN, 2009, p. 77).

Nesse sentido, não há dúvida de que a metodologia dos Mapas Mentais pode e deve ser usada no ensino jurídico de graduação, bem como nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, para que os mestrandos, futuros professores, possam estudar, entender e reconhecer essa metodologia como uma daquelas que realmente podem subverter a ordem tradicionalmente estabelecida e favorecer o florescer de um novo modelo (mental) de ensino, de pesquisa, de extensão, de interpretação e de aplicação do Direito.

Basicamente, com fundamento em Buzan (2009), pode-se concluir que os Mapas Mentais podem ser usados também no ensino jurídico, das seguintes maneiras, dentre outras:

1. Na preparação de aulas e palestras (mesmo quando são fundamentalmente expositivas), pois os Mapas Mentais permitem ao professor/palestrante organizar todas as ideias correspondentes a cada aula/palestra, em um único plano, de forma geral e

sistêmica, deixando-o livre dos textos e das anotações lineares no momento da aula/palestra, o que favorece um processo mais natural, mas fluente e eficiente de comunicação com os alunos, baseado na troca de conhecimento e de experiências (e histórias) entre todas as partes envolvidas no processo educacional;

2. No desenvolvimento da narrativa de uma aula, pois quando o professor desenha e elabora o mapa mental enquanto discorre sobre um tema, sobre um objetivo que precisa ser juridicamente estruturado, ou mesmo sobre um conflito ou processo judicial, ele acaba favorecendo a “ligação” racional e emocional com os alunos, que dificilmente se dispersam (especialmente quando os desenhos são ruins, inovadores, significativos ou até engraçados);
3. Na preparação para as provas, pois os alunos podem estudar com o desenvolvimento de um Mapa Mental para cada tópico do conteúdo programático ou

disciplina, concentrando tudo o que sabem e/ou que precisam saber em uma única referência visual, o que também facilita os processos mentais de compreensão (pontual e sistêmica), de reflexão, de memorização e de revisão;

4. Na leitura e na compreensão de livros, que podem ser representados por Mapas Mentais, nos quais cada capítulo pode corresponder a um desenho secundário e/ou a uma Ideia de Ordenação Básica (IOB);
5. No acompanhamento de aulas e palestras pelos alunos, que podem desenvolver os seus próprios Mapas Mentais durante as aulas expositivas, o que facilita os processos de compreensão e de memorização daquilo que foi transmitido pelo professor/palestrante;
6. Na leitura e na verdadeira compreensão dos textos normativos estabelecidos pelas diversas fontes do Direito: Constituição, leis, jurisprudência, atos administrativos, contratos;

7. Na elaboração de projetos de trabalhos de conclusão dos cursos de graduação, dos artigos científicos, das dissertações de mestrado e das teses de doutorado, especialmente em virtude da valorização do pensamento sistêmico e holístico acerca do tema-problema e de suas eventuais respostas e soluções teórico-práticas;
8. Para formulação de questões de uma prova, o que podem ser respondidas por meio de Mapas Mentais construídos, individual ou conjuntamente pelo alunos, o que favorece enormemente a interação entre eles, a avaliação individualizada e sistêmica dos discentes.

Em todas essas situações, sem dúvida, o uso da metodologia dos Mapas Mentais permite a abrangência sistêmica dos fatos, temas e dos assuntos tratados, bem como o aprofundamento teórico-prático de todos os temas, a inclusão de ideias próprias criadas tanto pelo professor, quanto pelo aluno, a flexibilidade na mudança do conteúdo das aulas (de acordo com as necessidades

dos alunos), a adoção de técnicas que facilitam sobremaneira o ensino e a aprendizagem.

Como se não bastasse, os Mapas Mentais podem ser usados também na prática jurídica extrajudicial e judicial.

Nesse sentido, os profissionais do Direito podem usar os Mapas Mentais, dentre outras situações, nas seguintes:

1. Na elaboração do *briefing*, por meio do qual o profissional do Direito pesquisa todas as informações relativas à pessoa, ao fato, ao contexto, às normas inerentes a um objetivo que precisa ser juridicamente estruturado, ou de um problema ou conflito que precisa ser resolvido ou dirimido. Nesses casos, o Mapa Mental permite o conhecimento profundo da pessoa, além da compreensão exata do fato e dos interesses envolvidos, bem como de todas as suas conexões com outras pessoas, fatos e interesses.
2. Na elaboração e/ou na interpretação de um contrato, pois o Mapa Mental permite mais

facilmente a ordenação das ideias e das cláusulas necessárias ao contrato;

3. Na elaboração dos capítulos ou relatórios correspondentes aos fatos que dão origem ao direito de uma pessoa e que são obrigatórios em qualquer petição inicial, contestação, sentença, recurso ou acórdão;
4. Na investigação policial de um crime e na formulação da denúncia;
5. No desenvolvimento do trabalho de conciliação e/ou de mediação, posto que a elaboração conjunta do Mapa Mental com a participação das partes, pode constituir elemento fundamental de compreensão de todos os interesses envolvidos e das principais consequências das soluções sugeridas pelo conciliador ou mediadas entre as partes;
6. No julgamento de questão submetida à arbitragem, ou de uma sentença proferida em um processo administrativo ou judicial (cível ou criminal).

Inquestionavelmente, em todas essas situações jurídicas profissionais e práticas, o uso dos Mapas Mentais certamente irá permitir uma atuação profissional mais eficiente e verdadeiramente mais conectada com a finalidade social das profissões jurídicas.

6. Considerações Finais

Apesar de o ser humano ser psicologicamente refratário às mudanças, elas acontecem naturalmente, pois são inerentes à vida biológica. Além disso, a mudança é absolutamente necessária à inovação e à sobrevivência econômica, o que é absolutamente essencial em uma sociedade cada vez mais marcada pela lógica (normalmente cruel) do mercado e da eficiência. As pessoas, as instituições, as empresas e a história da humanidade estão marcadas por diversos momentos em que essas alterações de fato e de direito foram significativas e determinaram uma mudança de paradigma ideológico, científico (teórico) ou prático.

Tudo isso é absolutamente natural também no ensino, na pesquisa, na interpretação e na utilização (profissional) do Direito.

É muito evidente que os atuais alunos dos cursos jurídicos, pensam, convivem, interagem e se comunicam de uma forma diferente daquela que acontecia no início do século XIX, quando foram instalados os primeiros cursos jurídicos no Brasil. É fácil chegar à essa conclusão, porque todas as pessoas de hoje também vivem, convivem e pensam de uma forma diferente daquelas pessoas que viveram e conviveram nos anos 1800.

No caso específico do ensino jurídico, o problema é que praticamente as mesmas metodologias usadas no século XIX são dominantes até os dias atuais. No Brasil, o ensino jurídico ainda está fundamentalmente calcado no pressuposto do conflito, da lei como a principal (ou única) fonte do Direito e do processo judicial como a mais importante (ou única) forma de determinação da paz social e da (suposta) felicidade das pessoas. As metodologias de ensino tradicionais usadas no Brasil reforçam esse modelo mental e valorizam quase que exclusivamente o método dedutivo e escolástico, desenvolvido principalmente por meio de aulas expositivas formais (repetitivas) e com fundamento significativo no texto legal.

Como restou demonstrado nesta pesquisa, é possível uma evolução metodológica no ensino do Direito, que facilite o desenvolvimento do pensamento sistêmico, a conexão (emocional e racional) entre docentes e discentes, a imposição de um novo modelo mental baseado na estruturação (jurídica) eficiente dos objetivos das pessoas (Análise Estratégica do Direito), sem o pressuposto necessário do conflito e da necessidade do processo judicial.

Tudo isso é possível de ser alcançado pelo uso de diversas metodologias diferentes, como são os casos do *storytelling*, do estudo baseado na solução de problemas, da sala de aula invertida, do construtivismo, do construcionismo, dentre outras.

A metodologia dos Mapas Mentais também pode e deve ser inserida nessa lista de novas possibilidades, não apenas voltadas para o ensino jurídico, mas também para a ideação, para a pesquisa e para utilização prática do Direito.

7. Referências

BUZAN, Tony. *Mapas Mentais: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro*. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

BUZAN, Tony. *Mapas mentais e sua elaboração: um sistema definitivo de pensamento que transformará a sua vida*. São Paulo: Cultrix, 2005.

ROAM, Dan. *Desenhando Negócios: como desenvolver ideias com o pensamento visual e vencer nos negócios*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

ROAM, Dan. *Show and tell: how everybody can make extraordinary presentations*. New York: Penguin, 2014.

GABRICH, Frederico de Andrade. *Análise Estratégica do Direito*. Belo Horizonte: Universidade Fumec, 2010.

LEITE, Marcelo. STRAUSS, Thiago. *Direito Civil em Mapas Mentais*. Niterói: Impetus, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2013.

NOBLE, Ian. BESTLEY, Russel. *Pesquisa visual: introdução às metodologias de pesquisa em design gráfico*. Porto Alegre: 2013.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. 24. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

SIBBET, David. *Reuniões Visuais: como gráficos, lembretes autoadesivos, e mapeamento de ideias podem transformar a produtividade de um grupo*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2013.

SIBBET, David. *Líderes Visuais: novas ferramentas para visualizar e gerir mudanças organizacionais*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014.

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA E REFERENCIAIS
DEMOCRÁTICOS BRASILEIROS: aproximações e
correlações jurídico-educacionais**

**VIOLENCE IN THE SCHOOL AND BRAZILIAN
DEMOCRATIC REFERENCES: juridical-educational
approximations and correlations**

Ivan Dias da Motta³²

Fernando Nabão Lopes Ferreira³³

Resumo

As contradições da democracia brasileira no campo da cultura de modo geral e da educação em específico, permitem investigar a correlação dos aspectos caracterizadores da exclusão social de grandes contingentes populacionais com a violência que vem se

³²Docente Permanente do Programa de Mestrado em Ciências Jurídicas do Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1508111127815799>.

³³Discente do programa de Mestrado em Ciências Jurídicas com ênfase em Direitos da Personalidade do Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4741661056991858>.

alastrando no ambiente escolar. A violência, no cenário escolar como espaço institucionalizado e, ainda, pouco democrático, decorre das diferenças de sexos e raças, de vivências, expectativas, sonhos, valores, hábitos e cultura. No âmbito jurídico das relações educacionais, os sujeitos responsáveis mais se destacam pela omissão geracional. Neste cenário de conflitos, a violação de direitos da personalidade, direitos fundamentais e direitos humanos é frequente e acumula dúvidas sobre ser a educação um caminho para a pacificação social e para a cidadania.

Palavras-Chave: Democracia; Exclusão Social; Aspecto Exógeno; Violência Escolar.

Abstract

The contradictions of Brazilian democracy in the field of culture in general and specifically education, allow investigate the correlation of the characterizing aspects of the social exclusion of large populational contingent with the violence spreading in the school environment. The violence, in the school scene as an institutionalized and undemocratic space, result from the differences of

sexes and races, from experiences, expectations, dreams, values, habits and culture. In the juridical context of educational relations, the responsible subjects are more distinguished by the generational omission. In this setting of conflicts, the violation of personality rights, fundamental rights and human rights is often and accumulates doubts about being the education a way for the social pacification and for the citizenship.

Keywords: Democracy; Social exclusion; Exogenous Aspect; School Violence.

1. Considerações Iniciais

A percepção do fenômeno da violência na escola resulta das histórias vividas e recolhidas pelos diversos pesquisadores que convivem no ambiente escolar e das relações que estabelecem entre si. Nessa medida, as violências são percebidas como um fenômeno corriqueiro no cotidiano daqueles que já vivenciaram situações ligadas a roubos, ameaças, assalto, discriminação, vandalismo, atitudes autoritárias,

brigas etc. Para evitar a continuidade dessa situação, é indiscutível a necessidade de se identificar medidas para que os estabelecimentos de ensino se apresentem como espaço seguro para seus integrantes, uma vez que a violência afeta a integridade física, emocional e psicológica de alunos, professores, funcionários e pais (ABRAMOVAY; AVANCINI, p. 52).

Nesse contexto, ensina Flávia Shilling que o ponto de partida essencial é o trabalho de diagnóstico, detectando as várias dimensões da violência: a socioeconômica, a familiar, a institucional. Reconhecer que estas acontecem em vários lugares, com atores diversos. Que muitas delas se relacionam entre si, apoiam-se e provocam-se mutuamente. Com base nesse reconhecimento, é possível criar respostas que serão, necessariamente, diversas. O ponto de partida é esse exercício construído, a partir de uma diversidade de interlocutores: professores, pais, alunos, equipe técnica, líderes comunitários. Dessa verificação inicial é que deverão sair as linhas de ações, as prioridades, as possibilidades de novas alianças e redes de apoio (SHILLING, 2004, p. 98).

A aproximação do tema no viés jurídico-político contextualiza as indagações no campo da democracia brasileira de forma geral na cultura e de forma específica na educação. A aproximação deste tema pelo viés do Direito Educacional em sua caracterização como direito fundamental e da personalidade, destaca como foco da investigação a “proteção integral da pessoa” em especial os elementos que a distingue como indivíduo em uma sociedade, que se pretende democrática.

Desta forma, o presente artigo tem o objetivo de enfrentar as seguintes indagações: A democracia participativa é efetivamente exercida na sociedade e nas relações escolares? O que é violência escolar e exclusão social? Há correlação entre características da sociedade democrática brasileira (violenta) com os efeitos violentos na escola?

Para responder e entender esses questionamentos permitiu-se no presente artigo a realização de um estudo dialético com a doutrina que aborda o tema sobre as diversas perspectivas.

2. A sociedade e a democracia participativa.

Ensina José Afonso da Silva que o regime brasileiro da Constituição de 1988 funda-se no princípio democrático. O preâmbulo e o artigo 1º o enunciam de maneira insofismável segundo o autor. A Constituição institui um Estado Democrático de Direito, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a **igualdade** (grifo nosso) e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, livre, justa e solidária e **sem preconceitos (artigo 3º, II e IV)** (grifo nosso), com fundamento na soberania, na cidadania, na dignidade da pessoa humana, nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e no pluralismo político. Trata-se assim de um regime democrático fundado no princípio da soberania popular, segundo o qual todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes ou diretamente (parágrafo único do artigo 1º) (SILVA, 1999, p. 129)

Segundo o Autor, a democracia é conceito histórico, não sendo por si um valor-fim, mas meio e instrumento de realização de valores essenciais de convivência humana, que se traduzem basicamente nos direitos fundamentais do homem, compreende-se que a

historicidade destes a envolva na mesma medida, enriquecendo-lhe o conteúdo a cada etapa do envolver social, mantido sempre o principio básico de que ela revela um regime político em que o poder repousa na vontade do povo. Sob esse aspecto, José Afonso da Silva leciona que a democracia não é um mero conceito político abstrato e estático, mas é um processo de afirmação do povo e de garantia dos direitos fundamentais que o povo vai conquistando no correr da história (SILVA, 1999, p. 130).

Marilena Chauí critica ao examinar o modo como tradicionalmente o Estado opera no Brasil, pode-se dizer que, no tratamento específico da cultura, sua tendência foi antidemocrática. Observa ainda que, não por ser o Estado ocupado por este ou aquele grupo dirigente, mas pelo modo como o Estado visou à cultura. Tradicionalmente, sempre procurou capturar toda a criação social da cultura sob o pretexto de ampliar o campo cultural publica, transformando a criação social em cultura oficial, para fazê-la operar como doutrina e irradiá-la para toda a sociedade. Assim, o Estado se apresenta como produtor de cultura, conferindo a ela generalidade nacional ao retirar das classes sociais

antagônicas o lugar onde a cultura efetivamente se realiza. O Estado não pode ser produtora de cultura, observa a autora, pode concebê-la como um direito do cidadão e, portanto, assegurar o direito de acesso às obras culturais produzidas, particularmente o direito de fruí-las, o direito de criar as obras, isto é, produzi-las, e o direito de participar das decisões sobre políticas culturais (CHAUI, 2008, p. 65).

O direito à participação nas decisões de política cultural é o direito dos cidadãos de intervir na definição de diretrizes culturais e dos orçamentos públicos, a fim de garantir tanto o acesso quanto à produção de cultura pelos cidadãos. Segundo Chauí, essa concepção da democratização da cultura pressupõe uma concepção nova da democracia. Pode-se ainda, em traços breves e gerais, caracterizar a democracia como ultrapassando a simples ideia de um regime político identificado à forma do governo, tomando-a como forma geral de uma sociedade e, assim, considerá-la como: forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público),

tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque são livres, isto é, ninguém está sob o poder de outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa). Conclui a autora, donde o maior problema da democracia numa sociedade de classes, ser o da manutenção de seus princípios, igualdade e liberdade, sob os efeitos da desigualdade real (CHAUI, 2008, p.66-67).

Na forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. Observa Chauí que a democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos. Na forma sociopolítica que busca enfrentar as dificuldades conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a ideia dos direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais). Segundo a autora, graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço

político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para criar novos direitos (CHAUI, 2008, p. 68).

Leciona que estes são novos, não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade. Pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto as mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade como constitutiva de seu modo de ser. Por isso mesmo, a democracia é aquela forma da vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver, porque a cada solução que encontra, reabre o seu próprio problema, qual seja, a questão da participação (CHAUI, 2008, p. 69).

Porém, observa Flávia Shelling que a sucessão sem-fim de casos que se apresentam no cenário urbano cria a sensação profunda de insegurança e medo, provocando um retraimento generalizado das pessoas, que se cercam em suas casas, abandonando em maior

ou menor medida os espaços públicos. O cidadão está atemorizado, com fraca participação pública, minando assim, os esforços pela ocupação de espaços na política e na gestão da coisa pública, imprescindíveis para a construção democrática mencionada por Marilena Chauí. É um efeito similar ao da sucessão de denúncias de casos de corrupção que constroem a imagem da política como sendo um lugar “sujo”, reservado, portanto, para os desonestos, e além de tudo conformando, deste modo, cidadãos avessos à política. Novamente, um problema central na luta pela construção da democracia, que exige cidadãos participantes (SHILLING, 2004, p. 47-48).

Sob o viés sociopolítico, Marilena Chauí defende que a única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas, tendem a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna brasileira, permitindo sua passagem de democracia liberal á democracia social, encontra-se no

fato de que somente as classes populares e os excluídos (as “minorias”) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos (CHAUI, 2008, p.69).

Conclui a autora que, diante desse quadro, pode-se dizer que as políticas sociais de afirmação dos direitos econômicos e sociais, contra o privilégio, as políticas culturais de afirmação do direito à cultura contra a exclusão cultural, constituem uma verdadeira revolução democrática no Brasil (CHAUI, 2008, p. 75).

Quanto à política que favorece a classe dominante, mencionada por Marilena Chauí, Pierre Bourdieu ensina que a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. São como instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política

de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, para domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1989, p. 10-11).

Ensina ainda Pierre Bourdieu, que a classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização. Segundo o autor, as “fracções dominantes”, cujo poder assenta no capital econômico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes “por acréscimo”, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação a “fracção dominada” (letrados, intelectuais ou artistas segundo a época) tendo sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Sobre a “violência simbólica”, Jessé Souza explica que é aquele tipo de violência que não “aparece” como violência, que torna possível a naturalização de uma desigualdade social abissal como a brasileira. Na realidade, a “legitimação da desigualdade” no Brasil contemporâneo, que é o que permite a sua reprodução cotidiana indefinidamente, nada tem a ver com esse passado longínquo. Ela é reproduzida cotidianamente por meios “modernos”, especificamente “simbólicos”, muito diferentes do chicote do senhor de escravos ou do poder pessoal do dono de terra e gente, seja esta gente escrava ou livre, gente negra ou branca. Quando não se fala dessas formas “novas” e “modernas” de se legitimar a dominação cotidiana injusta e se apela a uma suposta e vaga continuidade com o passado distante é porque não se sabe do que se está falando, ainda que não se tenha coragem de admitir (SOUZA, 2009, p.15). Dessa forma, a desigualdade se mantém e se legitima no cotidiano pelas ações de quem as impõe e as de quem as aceitam como natural.

O que é preciso perceber também, segundo Jessé Souza, é que a invisibilidade da classe social compreendida não no seu mero resultado econômico,

mas no seu processo obscurecido de construção sociocultural, é o fundamento tanto da “culpabilização da vítima” entre nós quanto da “idealização do oprimido”, oprimido este que, poderia, por um ato de vontade, ou por um “passe de mágica”, pleitear, com alguma chance de sucesso efetivo, alguma forma de “integração não subordinada”. Ainda que a perspectiva “politicamente correta” inverta a culpabilização do oprimido, típica da posição liberal-conservador, em “piedade” e identificação afetiva com o oprimido, os resultados são muito parecidos: a não percepção da construção sociocultural objetiva dos desclassificados sociais entre nós (SOUZA, 2009, p. 99-100).

Observa ainda que, de forma política, se no caso do liberalismo - conservador o efeito é a naturalização da desigualdade e o contínuo abandono dos desclassificados sociais, no caso da postura “politicamente correta”, o efeito é a prisão nas perspectivas do assistencialismo míope e de curto prazo. Como se pode ver, o acesso a uma perspectiva verdadeiramente crítica não tem a ver com a “vontade política” percebida difusamente como mais “humana” ou “correta”. Como ambas as abordagens partilham dos

mesmos fundamentos básicos – personalismo, patrimonialismo, subjetivismo e/ou culturalismo (um é a imagem refletida do outro), não percepção da dimensão institucional, fragmentação indevida do objeto de estudo, essa é a razão profunda e decisiva da impotência crítica das posições dominantes à “direita” e à “esquerda” entre nós, finaliza Jesse (SOUZA, 2009, p.100).

O descaso do Estado com a população carente pode ser compreendido se perceber que as classes médias foram os “suportes sociais” das políticas de promoção do bem estar do Estado, pois, uma vez que elas já estavam integradas ao mundo do trabalho e por isso eram úteis e valorizadas, foram as únicas que puderam reivindicar a intervenção do Estado nas questões “sociais”. Como essas classes reivindicadoras já possuíam os pré-requisitos necessários (as disposições que caracterizam o sujeito “digno”) que garantiram sua integração na sociedade capitalista competitiva, todo o aparato institucional constituído contou com esses requisitos como se eles fossem algo “natural” a resultados de um processo de socialização específico a certas classes. Pode-se compreender a

grande seletividade das escolas públicas a partir da sua constituição como instituição que pressupõe esses requisitos, mas que, assim como todas as outras instituições modernas, também não percebe que eles não são “naturais” a todos os seres humanos, mas que exigem um tipo de socialização familiar específica para que sejam construídos (SOUZA, 2009, p. 298-299).

3. A Exclusão Social como forma de Violência Escolar.

A escola pode ser considerada como uma reunião de indivíduos com objetivos comuns, num processo de interação contínua. Tratando-se de um grupo social, mas é vista também como uma instituição, um conjunto de normas e procedimentos padronizados, altamente valorizados pela sociedade, cujo objetivo principal é a socialização dos conhecimentos, a transmissão de conceitos científicos determinados e produzidos historicamente pela cultura (OLIVEIRA, 1998, p. 167).

A escola é uma intervenção democrática no sentido de que “cria” tempo livre para todos,

independentemente de antecedentes ou origem, e por essas razões, instala a igualdade. A escola é uma invenção que transforma todos em um aluno, coloca todos numa situação inicial equivalente. O mundo é tornado público pela escola. Ela não consiste, portanto, na iniciação em uma cultura ou estilo de vida, de um grupo específico (posição social, classe, etc.). Com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação (MASSCHELEIN, 2014, p. 105).

O processo de socialização proposta por Pêrsio Santos de Oliveira e de igualdade por Masschelein e Simons tem “esbarrado” no obstáculo da violência escolar. A violência é um problema a que todos estão expostos, mas que atinge de maneira mais preocupante o jovem, principalmente aquele que ainda sofre os efeitos da velha exclusão e encontra-se na periferia das grandes cidades, achando-se pressionado, de um lado, pela falta de oportunidade do mercado de trabalho e, de outro, pelos apelos de uma sociedade monetizada e consumista (BITTAR, 2004, p. 48).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como “o uso intencional da força física ou

poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010, p. 41-42).

A violência sofrida fora das escolas pelos alunos é reproduzida dentro das Escolas. As diferentes formas de violência são também classificadas pela OMS segundo a “natureza” dos atos cometidos, que é imperfeita, não traduzindo completamente a complexidade do tema, mas, todavia fornece uma estrutura útil para se compreender os complexos padrões de violência que ocorrem no mundo e reproduzidas no ambiente escolar. Destacam-se (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010, p.43 *apud* DEBARBIEUX, 2001, p. 163-193):

- Violência física: uso de força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades;
- Violência psicológica: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, **rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social** (grifo nosso);

- Violência sexual: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hetero ou homossexuais e visa a estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência ou ameaça;
- Negligencia ou abandono: ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados;

No contexto da violência psicológica destacada pela OMS, as discriminações são violências cometidas contra alunos, professores, membros da equipe da direção e demais indivíduos presentes no ambiente escolar, por motivos os mais diversos (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 188)

Nelson Joaquim ensina que o termo discriminação abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino (JOAQUIM. 2009, p. 258).

Observa Flávia Schilling que a definição de violência é ampla e moderna. Segundo a autora, incorpora como violência, indo além da violência física, a violência psíquica contra alguém. Ações que comportam humilhação, vergonha, discriminação, são consideradas hoje condutas violentas. Além da violência interpessoal ou intersubjetiva, incorpora a violência social, supondo toda a dimensão estrutural da violência, própria da ameaça do desemprego ou do próprio desemprego, da violência da fome e da miséria, da exclusão, propõe que existe violência quando, segundo a autora, trata-se sujeito, seres livres, racionais e sensíveis, como coisas (SHILLING, 2004, p. 39).

Miriam Abramovay ratifica o mesmo posicionamento quando defende que o fenômeno da violência no cenário escolar é mais antigo do que se pensa. Prova disso é o fato dele ser tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950. Porém, com o passar do tempo ele foi ganhando traços mais graves e transformando-se em um problema social realmente preocupante. Hoje, relaciona-se com a disseminação do uso de drogas, o movimento de formação de gangues – eventualmente ligadas ao narcotráfico – e com a

facilidade de portar armas, inclusive as de fogo. Tudo isso tendo como pano de fundo o fato de que as escolas perderam o vínculo com a comunidade e acabaram incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Enfim, deixaram de ser o porto seguro para os jovens estudantes (ABRAMOVAY, p. 30)³⁴.

Segundo alguns autores, como o educador Eric Debarbieux, um dos fundadores do Observatório Europeu de Violência Escolar na Universidade de Bordeaux, a escola está mais vulnerável a fatores e problemas externos, como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres. No livro *“La Violence à l’École: Aproches Européenes”* ele menciona ainda o impacto da massificação do acesso à escola, que passa a receber jovens afetados por experiências de exclusão e de participação em gangues. Esses fatores externos de vulnerabilidade se somam àqueles decorrentes do aumento das condutas inadequadas ou não usuais na escola (ABRAMOVAY; AVANCINI; p. 31)³⁵.

³⁴ Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf. Acesso em 01 abr. 2017.

³⁵ Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf. Acesso em 01.abr. 2017.

Sob o viés das experiências humanas, John Locke ensina que ao conceber a alma humana, no momento do nascimento, como uma "tábula rasa", uma espécie de papel em branco, no qual inicialmente nada se encontra escrito. Chega, então, à conclusão de que, se o homem adulto possui conhecimento, se sua alma é um "papel impresso", outros deverão ser os seus conteúdos: as ideias provenientes, todas da experiência. No livro II do Ensaio sobre o Entendimento Humano, Locke começa por afirmar que as fontes de todo conhecimento são as experiências sensíveis e a reflexões. Em si mesmas, a experiência sensível e a reflexão não constituiriam propriamente conhecimento; seriam, antes, processos que suprem a mente com os materiais do conhecimento (LOCKE, 1999, p. 10-11).

Nos últimos anos, chama a atenção o aumento, ou o registro, de atos delituosos e de pequenas e grandes "incivildades"³⁶ nas escolas, o que justifica o

³⁶A incivildade, por Eric Debarbieux, entende ser uma grande gama de fatos indo desde a indelicadeza, da má educação até o vandalismo. Segundo o Autor, as incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, o código de boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são então necessariamente

sentimento de insegurança dos que a frequentam. Tornam-se mais visíveis as transgressões, os atos agressivos, os incidentes mais ou menos graves que tem como palco técnico-pedagógico, pais e agentes de segurança sentem-se vítimas em potencial. Esse angustiante sentimento de vulnerabilidade, segundo Debarbieux, expressa a existência de uma tensão social, que desencadeia insegurança no cotidiano das pessoas, mesmo não sendo elas vítimas diretas de crimes e delitos – reflexão corrente no acervo da literatura internacional sobre o tema (ABRAMOVAY, 2002, p. 93).

Sob o viés do “poder simbólico”, ensina Pierre Bourdieu que se trata de um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem, o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que, Durkaim chama o conformismo

comportamentos ilegais em seu sentido jurídico, mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana. Elas são, ao parafrasear Roche, “o elo que falta e que explica a insegurança sentida pelas pessoas, mesmo que elas não foram vítimas de crimes e delitos; mas a vida cotidiana se degrada efetivamente e não imaginariamente.” Acrescenta que as incivildades, pela impressão de desordem que geram, são para os que as sofre a ocasião de um compromisso, uma defesa em causa da organização do mundo. Através delas a violência se torna uma crise de sentido e contra sentido. Elas abrem a “ideia do caos.” (DEBARBIEUX, 1960).

lógico, quer dizer uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. A discriminação traz consigo um forte componente ao qual Bourdieu conceituou como violência simbólica, ou seja, “a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (BOURDIEU, 1989, p. 9-10). Nesse sentido, é notável o poder do preconceito sofrido, de influência na conformação das identidades individuais, especialmente quando se trata de alunos, ou seja, crianças adolescentes e jovens, inclusive no âmbito das relações escolares.

4. A exclusão social como aspecto exógeno das relações escolares.

Masschelein e Simons entendem que a escola desativa temporariamente o tempo comum, também significa que ela desempenha um papel específico na questão da (des)igualdade social, não há nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola. O professor como agentes capazes de

ajudar os alunos a escaparem de seu mundo da vida e de seu (aparentemente predestinado) lugar e posição na ordem social. Os espaços escolares surgem como um espaço onde a igualdade para todos é averiguada considerando que todo mundo é capaz, não havendo motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade ou a experiência de “ser capaz de” (MASSCHELEIN, 2014, p. 67-69).

A escola era formada por uma determinada categoria de aluno, os grupos de estudantes apresentavam perfis muito próximos. Com a massificação, alunos de diferentes sexos e raças, bem como diferentes vivências, expectativas, sonhos, valores, hábitos e cultura, passaram a coexistir num mesmo espaço. Este conjunto de diferenças tem sido um dos grandes causadores de conflitos. Assim, quando maior a diversificação (social, cultural e econômica), maior a divergência de opiniões e a quantidade de conflitos. Dessa forma, a escola que deveria ser vista, tão somente, como uma via de acesso ao exercício da cidadania, tem sido espaço de discriminação, estigmatização e marginalização (LAGO, 2013, p. 119).

O que é caracterizado como violência escolar varia em função do estabelecimento, de quem fala (professores, diretores, alunos etc.), da idade e provavelmente do sexo. Não existe consenso em torno do seu significado. Para entender o fenômeno da violência nas escolas, é preciso levar em conta fatores externos e internos à instituição do ensino. No aspecto externo, influem as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social no qual a escola está inserida. Entre os fatores internos, deve-se levar em consideração a idade e a série o nível de escolaridade dos estudantes, as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições e o comportamento dos professores em relação aos alunos (vice-versa) e a prática educacional em geral (ABRAMOVAY; AVANCINI)³⁷.

Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua³⁸ explicam que para compreender o fenômeno da

³⁷Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf. Acesso em 01 abr. 2017; p. 31.

³⁸Miriam Abramovay é formada em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora da Universidade Católica de Brasília, consultora do Banco Mundial

violência na escola é preciso analisar os aspectos que geram o desenvolvimento agressivo da pessoa. Os agentes exógenos ou externos são definidos pela autora como sendo os aspectos que estão fora do contexto escolar, e que embora não sejam condicionantes, por vezes, acabam se tornando decisivos na formação da personalidade dos alunos, pois estimulam estes, a agir dentro da escola da mesma maneira que o fazem na rua ou dentro do próprio lar (ABRAMOVAY; RUA; 2002, p. 76).

No cotidiano escolar, Miriam Abramovay esclarece que as diversas situações de pobreza remetem à ausência de condições materiais que propiciassem um estilo de vida digno e um efetivo processo de ensino-aprendizagem. As manifestações

para assuntos relacionados à juventude e vice-coordenadora do Observatório de Violência nas Escolas. Realiza diversas pesquisas sobre violência escolar nas escolares de ensino fundamental e médio das redes municipal, estadual e particular em 14 grandes cidades brasileiras, de diferentes unidades da federação, onde entrevistou 33.655 alunos, 3.099 professores e 10.255 pais. Maria das Graças Rua é professora da Universidade de Brasília e consultora da UNESCO em pesquisas e avaliações, principalmente para questões de gênero, juventude e violência. Bacharel em Ciências Sociais fez pós-graduação em Ciência Política no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Grande parte da pesquisa encontra-se no trabalho das autoras.

mais dramáticas de injustiça social e pobreza eventualmente recairiam na falta de certas condições sociais mínimas exigidas para o aprendizado (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 219-220).

Em entrevista com diretores de diversas escolas, mais especificamente do Distrito Federal, Abramovay revelou que boa parte da “clientela” das escolas da rede pública é formada justamente por alunos que sofrem dentro da sociedade todas as mazelas que existem, que é a fome, a discriminação, a falta de família (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 221).

A exclusão social é conceituada pela UNESCO como a falta ou a insuficiência da incorporação de parte da população à comunidade política e social. Ou seja, ao situar sujeitos à margem do contrato social³⁹ negam-se, formal ou informalmente, os seus direitos de

³⁹O Contrato Social ao qual Jean Jacques Rousseau se refere em sua obra “Do Contrato Social”, em resumo, trata-se de um pacto celebrado entre os cidadãos que compõe a sociedade com o objetivo de submeter esses indivíduos às leis por eles próprios elaboradas pra regularem suas vidas e assegurarem a paz social. Segundo Rousseau, para se estabelecer um governo, é preciso que todos se unam em torno de seus ideais comuns e de forma conjunta cheguem a um fim: o bem comum (ROUSSEAU, 2002).

cidadania, como a igualdade perante a lei e as instituições públicas, a proteção do Estado, e o seu acesso às oportunidades diversas, quais sejam, de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização (ABRAMOVAY, 2002, p. 191). Em outras palavras, a ideia de exclusão social assinala também um estado de carência ou privação material de segregação, de discriminação, de vulnerabilidade em alguma esfera (FEIJÓ, 2004, p. 158).

Diogo Coutinho leciona que há uma forte tendência de incidência de problemas sociais e de saúde em sociedades mais desiguais. Quanto maior a desigualdade, maior é o índice de problemas sociais. Explica que, inversamente, quanto menores os níveis de desigualdade, menor é a incidência de problemas de saúde, violência, depressão, vícios e outros (COUTINHO, 2013, p. 54).

Segundo Coutinho, a origem da desigualdade está ligada a fatores relacionados ao trabalho e à apropriação desigual de sua renda, à distribuição da propriedade rural e urbana, à educação e questões de raça, gênero e cultura, bem como aspectos relativos às

preferências por risco, lazer e trabalho, além de padrões históricos de desenvolvimento de cada sociedade são referidos com fontes presentes, passadas e potencialmente futuras de desigualdade (COUTINHO, 2013, p. 54).

Defende ainda que o mercado de trabalho é uma das principais causas de desigualdade, que pode, por isso, ser parcialmente explicada em economias de mercado como o resultado de interação de curvas de oferta e demanda por postos de trabalho muito distintos. Outro fator claramente relacionado à desigualdade é o acesso aos trabalhadores. Pessoas que têm acesso à educação são, como regra, aquelas que se apropriarão de parcelas mais significativas da riqueza e pessoas que não tiveram acesso à educação não somente tendem a ficar com parcelas reduzidas da renda, como também tendem, se isso não for revertido por políticas redistributivas, a transmitir a situação desprivilegiada para seus descendentes, num ciclo vicioso de reprodução de elite e mitigada mobilidade social. Conclui Coutinho que pessoas com mais anos de educação tendem a se envolver menos em atividade criminosas (COUTINHO, 2013, p. 54-55).

Para Jessé Souza, a violência é o reflexo da reprodução da desigualdade e da exclusão social. Em sua obra “Ralé Brasileira: Quem é e Como Vive”, o autor realiza diversas críticas sobre autores que discorrem a cececa do tema, e defende que não se trata de uma questão tão simples. Em um dado momento de sua obra, explica o autor, que o estigma e o preconceito social de toda espécie é percebido como experiência individualizada, ainda que socialmente compartilhada. Jessé questiona os efeitos agregados das experiências subjetivas de milhares ou milhões de pessoas. “Ter-se-ia então, “explicada” a proliferação de preconceitos, de medos trazendo o seu preço em violência!”. Ensina que um fosso entre pessoas, montado por ideias preconcebidas em um sentido que é infenso à crítica da experiência concreta. Percebe o Autor que a força do estigma e do preconceito, é toda afetiva, e nunca apenas cognitiva (SOUZA, 2009, p. 95).

Observa ainda, que muitos nascem filhos de pais (apenas de mães quase sempre) miseráveis não só economicamente, mas carentes de autoconfiança, de autoestima e sem ter internalizadas as precondições psicossociais para ganhar a vida numa sociedade

competitiva. Critica o autor que ações de arte e cultura, muitas vezes utilizadas por políticas públicas, podem ajudar, mas não tocam na autoconfiança e do reconhecimento social moderno, que são ligados à “noção de trabalho produtivo útil”, mas não é suficiente para explicar ou remediar a exclusão e nem representa, sequer de longe, seu aspecto fundamental e decisivo (SOUZA, 2009, p. 99)

Para ficar mais claro, lembra Jessé Souza que todas as sociedades possuem metas sociais para seus indivíduos, que estes aprendem desde criança a julgar como boas, justas e corretas. Por isso somos o tempo todo avaliados pelas outras pessoas de acordo com nossa capacidade de alcançar essas metas. Assim, não é difícil entender porque famílias derrotadas nessa busca sentem que a única “opção” é tentar se afastar dos últimos lugares da “fila moral” de vencedores e derrotados. Em poucas palavras, tais metas sociais resumem-se ao sucesso pessoal no mundo do trabalho (SOUZA, 2009, p. 245).

Em uma visão crítica proposta por Flávia Schilling, questiona o que de fato vemos no mundo, esclarece que as promessas de que o desenvolvimento

técnico e científico que nos livraria das guerras revelasse falsa. O progresso material parece não tender ao fim da fome e da criação de condições de vida dignas para todos (SHILLING, 2004, p. 11).

Essa dinâmica depende do funcionamento de instituições modernas, como a família e a escola, para a reprodução tanto de objetivos sociais considerados bons, justos, honestos e dignos, quanto para o desenvolvimento de pessoas capazes de trilhar tal caminho. Trata-se de uma capacidade de autocontrole e cálculo sobre o futuro indispensável para o sucesso no mercado. É assim que “funcionamos” na sociedade do mérito. O que se precisa entender é por que “um certo” tipo de gente (a ralé como um todo) não se enquadra no perfil privilegiado pela lógica da competitividade. Bem como um “outro tipo”, que coincide em grande parte com o primeiro (a ralé delinquente), não se enquadra nos padrões do que é considerado honesto, moralmente limpo e digno. Nestes últimos casos, os considerados “delinquentes” de nossa sociedade são os ladrões, os traficantes, os vagabundos e as prostitutas. A narrativa do que “não ser” é reproduzida na repulsa e no distanciamento deles. De modo que a pergunta

inevitável é: que “limbo moral” é esse, vivido por pessoas cuja trajetória consiste em uma luta constante contra um “rebaixamento”, numa metáfora do futebol, mas jamais saindo da “zona de perigo”? Tal é a condição social de trabalhadores desqualificados, que ocupam o último lugar na fila do que é considerado digno em nossa sociedade do trabalho (SOUZA, 2009, p. 246).

A discriminação é a violência que acontece estruturalmente nas instituições, em seu exercício de excluir, de criar aqueles que fracassarão, que serão “despejados”. “Ele é pobre mesmo, não precisa de estudo!”, “É favelado, não tem família... não tem futuro!” Essas são condenações precoces que ocorrem na escola. A discriminação acontece com aqueles que moram em determinados lugares, que têm determinado tipo físico, que exercem (ou pertencem a famílias) determinadas profissões, que vêm de determinada região do País (SHILLING, 2004, p. 84).

Em um determinado momento da vida, que geralmente chega cedo, essas pessoas (a ralé) sentem na pele que sua realidade de classe oferece apenas duas opções: o caminho “torto” do crime e da violência, ou a fuga constante desse caminho pela trilha do

trabalho desqualificado, “último da fila” da dignidade. O motivo, explica Jessé, que a sociabilidade familiar não permitiu a aquisição das habilidades emocionais e cognitivas necessárias ao sucesso na escola e no trabalho (SOUZA, 2009, p. 246).

Acrescenta que, quando estudar se torna para nós um dever ou uma reponsabilidade moral, estudamos não apenas pelo proveito que podemos retirar do estudo, mas porque acreditamos em seu valor e isso nos motiva a estudar ainda mais porque estamos convencidos de estar realizando uma ação boa em si, que nos tornará melhor pelo fato de a realizarmos. Isso mostra que os seres humanos são orientados não só segundo seu proveito próprio e pessoal, mas também pela necessidade que sentem sempre de cumprir obrigações morais. São, portanto, seres morais, ou, em outras palavras, seres que não se regem somente pelos interesses utilitários, mas que se orientam, e têm que se orientar, pelo valor próprio da coisa. Toda ação moral fundamenta-se em algo que o indivíduo impõe a si mesmo: nesse caso, fazemos uma coisa pela razão da coisa em si e ao agirmos assim temos de nos sobrepor à nossa própria natureza (SOUZA, 2009, p. 284).

Defende o Autor, que o fato do indivíduo possuir uma família organizada é o fator definitivo para uma vida menos miserável tanto econômica, quanto moralmente (SOUZA, 2009, p. 286).

O desenvolvimento da autonomia se dará de modo crescente, mas o indivíduo, em diversos momentos, precisará recorrer tanto a fontes sociais que lhe sirvam de referência (educadores, colegas e outras) quanto à referência e à segurança do ambiente familiar. A segurança sentida na convivência familiar e comunitária oferecerá as bases necessárias para o amadurecimento e para a constituição de uma vida saudável (BRASIL)⁴⁰.

Dessa forma, a ausência de identidade e raízes afetivas, seja no seio familiar, comunitário ou escolar, poderá ocasionar o nascimento da violência escolar. Desprovido de qualquer apego ou sentimento de estima pelos entes que o cercam, as probabilidades de vir a agredir aumentam. Dessa forma, indissociável a

⁴⁰ BRASIL. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. p. 31.

apreciação do convívio doméstico atrelado aos fatores comunitário (GOMES; SANZOVO, 2013, p. 93).

Nesse contexto de enfrentamento de desigualdades, o Plano Nacional de Ensino, em seu “dever ser”, determina que o apoio às famílias deva se pautada pelo respeito à diversidade dos arranjos familiares, às diferenças étnico-raciais e socioculturais bem como à equidade de gênero, de acordo com a Constituição Federal. A defesa dos direitos de cidadania deve ter cunho universalista, considerando todos os atores sociais envolvidos no complexo das relações familiares e sociais e tendo impacto emancipatório nas desigualdades sociais. Associado à reflexão das famílias sobre suas bases culturais, ao combate aos estigmas sociais, à promoção dos direitos humanos e ao incentivo aos laços de solidariedade social, o respeito à diversidade deve estar em consonância com uma ética capaz de ir além de padrões culturais arraigados que violam direitos, incentivando mudanças nesse sentido e a construção participativa de novas práticas (BRASIL, p. 70-71)⁴¹.

⁴¹BRASIL. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e

Nelson Pedro Silva vai além e, em uma visão utópica defende “uma possibilidade”, que segundo o próprio Autor é muito difícil de ser realizada, que é a própria abolição de qualquer forma de humilhação. A prática do rebaixamento moral pode levar a, pelo menos, duas consequências, ambas condenáveis, antipedagógicas e, como tal, produtoras de mais indisciplina e violência. Ensina o Autor que a primeira relaciona-se ao fato de que o aluno menosprezado construirá uma relação com o mundo de mera subserviência, isto é, será capaz somente de cumprir deveres e de jamais reivindicar seus direitos; portanto, um tipo de homem distante do objetivado pela educação (formar cidadão). O segundo, o sujeito menosprezado poderá sentir-se com sua autoimagem diminuída ou desfigurada. Como forma de recompô-la, poderá cometer atos de indisciplina e de mais violência, sobretudo se estiverem em jogo valores importantes para eles, como beleza, riqueza, força física e prestígio social (SILVA, 2004, p. 194-195).

No âmbito escolar, sob o viés da democratização nas relações escolares, a conscientização da comunidade em geral acerca do fato de a instituição escolar ser pública só é possível com a democratização dessas relações, tanto as internas, quanto as externas (SILVA, 2004, p. 164-165).

Miriam Abramovay entende que a aproximação dos familiares com a instituição escolar pode derivar no fortalecimento de uma ação conjunta para tratar das eventualidades cotidianas, as quais muitas vezes atingem as duas esferas e a elas imprime uma série de dificuldades. Entende a autora que abordar essas múltiplas agências é assim uma condição necessária para se estabelecer um canal efetivo de comunicação e diálogo. A escola batalha muito pela presença da família, sempre e cada dia mais, e nada melhor do que educar e orientar os alunos com as duas parceiras: com a família e escola trabalhando juntas. A conversa com o aluno não é o suficiente, os genitores também são partes importantes neste processo (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF; 2009, p. 153). Observa-se que a participação democrática não se restringe apenas ao “além-muro”

das instituições escolares, ela é cada vez mais demandada nas escolas e em suas relações.

Os alunos também se beneficiam de um senso de comunidade criado pela relação entre seus pais, funcionários e corpo docente. Esse relacionamento ajuda a entrelaçar aspectos significativos da vida dos alunos que, de outra forma, não estariam vinculados; permite a eles enxergarem seus pais através dos olhos dos professores e dos outros alunos, dando-lhes um espaço livre para refletir a respeito do valor dos cuidados que recebem de seus pais; transforma a jornada educacional em um esforço em família, no qual todos estão interessados e envolvidos no aprendizado (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p. 133).

Leciona Jessé de Souza que esse componente afetivo que os pais direcionam a vida escolar dos filhos é decisivo para a grande maioria dos processos de aprendizagem bem-sucedidos. Percebe o autor que a dinâmica da aprendizagem está pautada no seguinte processo: quando tem bom desempenho, a criança sente que é recompensada com o amor e a aprovação dos pais. Se ela sente que isso é algo tão importante para eles, passará a pautar progressivamente suas

ações no sentido de receber essa aprovação sempre e mais. Em uma visão mais fraterna, o autor ensina que a criança que recebe reconhecimento e amor por ser bom aluno passará a ter os estudos como uma fonte fundamental para a sua autoestima, pois sabe e sente que as pessoas mais importantes de sua vida valorizam-na e reconhecem-na de forma especial por levar a sério sua vida escolar. Sente que essas mesmas pessoas se entristecem e sofrem quando ela não se dedica o suficiente. Esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda. É graças a essa carga afetiva, observa o autor, que os pais transmitem aos filhos juntamente com a vigilância e os incentivos (principalmente aqueles que eles transmitem espontaneamente através de seus exemplos vivos) a favor dos estudos que faz com que, pouco a pouco, essas crianças transformem os desejos dos outros – que elas amam e com os quais por conta disso se identificam em seus próprios desejos (SOUZA, 2009, p. 283-284).

O entendimento de Jessé Souza segue exatamente o que dispõe o artigo 4º do Estatuto da

Criança e do Adolescente quando expõe que é dever da família também assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL)⁴².

Nesse viés, a cultura da paz pressupõe o combate às desigualdades e às exclusões sociais, assim como o respeito aos direitos de cidadania. A escola pode ser um local privilegiado de combate à violência. Para se vacinar contra a violência, a escola deve transformar-se em lugar de encontro de diversidade cultural, habilitado para formas criativas de solidariedade. Precisa usar todo o potencial estratégico para tecer relações com a comunidade, especialmente a família, tendo os pais como parceiros para tal fim. Nesse núcleo deve ser possível a formação de valores e transmissão de conhecimento (ABRAMOVAY; AVANCINI, p. 51)⁴³.

⁴²Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 18 maio 2017.

⁴³Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf. Acesso em 01 abr. 2017.

5. Considerações Finais

Assim, no intuito de verticalizar a análise da efetividade do combate as desigualdades sociais, tida por obrigatória no contexto dos princípios fundamentais prevista na Constituição Federal de 1988, observou-se dialeticamente que o Estado é a expressão singular de tudo o que não se faz.

Diante das desigualdades sociais e educativas, o processo de exclusão social e a violência simbólica, o processo de realizar a naturalização e perpetuação das desigualdades se desenvolveu com o intuito de revelar a verdadeira realidade brasileira. A democracia não é efetivamente exercida na sociedade, isso ocorre porque o tratamento que é concebido na sociedade, e com reflexos nas relações escolares, pelo próprio Estado é considerada antidemocrática e exclusiva a determinadas classes.

Nas relações escolares especificamente, não há o exercício da democracia participativa por consequência dessa exclusão social, este afastamento tem sido significativo.

O Brasil não é harmônico, e dentre outras mais, possui como característica o ódio, podendo ser o ódio racial, econômico, política e etc. Nesse ponto, há evidente correlação entre características da sociedade democrática brasileira (violenta e exclusiva) com os efeitos violentos na escola.

Os agentes externos acabam se tornando decisivos na formação da personalidade dos alunos, pois faz com que estes reproduzam na escola o comportamento que o fazem dentro do próprio lar ou na rua. A violência que as crianças e os adolescentes exercem, é antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles cotidianamente. De fato, o cenário de um colégio não se limita às suas paredes, aos seus objetos, nela é reproduzida o meio em que o indivíduo vive. É preciso de fato saber o que ocorre entre as pessoas: tristezas, dificuldades, violência e ódio.

A escola perdeu o vínculo com a comunidade e acabaram incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. A necessidade de reatar o relacionamento entre a sociedade e família visando democratizar e firmar uma participação de todos se faz fundamental para a solução do problema da violência escolar.

Na apreciação dessa realidade (anti)democrática em que a sociedade se encontra e o retraimento quanto a sua participação nas decisões tomadas pelo Estado é fundamental a elaboração de políticas públicas pelo Estado visando à conscientização de que o Estado deve assegurar a democracia participativa e o respeito à diversidades; e a sociedade, por sua vez, também deve atuar nas tomadas de decisões.

8. Referências

ABRAMOVAY, Miriam. *Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia Cunha; CALAF, Priscila Pinto. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino Americana –

RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças.

Violência nas Escolas. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta. *Violência nas Escolas: O bê-á-bá da intolerância e da discriminação*.

Artigo disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf. Acesso em 01 abr. 2017.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. *Impactos da Violência na Escola: Um diálogo com Professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen.

Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. Barueri: Manole, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. *in* Crítica y emancipación: *Revista Latino Americana de Ciências Sociais*. Ano 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008. ISSN 1999-8104. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em 01 abr. 2017

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. *A Violência na escola*. Tradução de Roseana Kligerman Murray. São Paulo: Summus, 1989.

COUTINHO, Diogo R. *Direito, Desigualdade e desenvolvimento*. São Paulo: Saraiva, 2013.

FEIJÓ, Maria Cristina; ASSIS, Simone Gonçalves de. O contexto de exclusão social e de vulnerabilidade de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de Psicologia*. v. 9, n. 1, p. 157-166, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22391.pdf>. p. 158. Acesso em 15 abr. 2017.

GOMES, Luiz Flávio; SANZOVO, Natália Macedo. *Bullying e prevenção da violência nas escolas: quebrando mitos, construindo verdades*. São Paulo: Saraiva, 2013.

JOAQUIM, Nelson. *Direito Educacional Brasileiro: História, teoria e prática*. 1 ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

LAGO, Andréa Carla de Moraes Pereira. *Direito à educação: Prevenção da Violência e Solução de*

Conflitos Pela Mediação Escolar. 1 ed. Maringá: IDDM, 2013.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da Escola: Uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. *Introdução à Sociologia*. 19 ed. rev. São Paulo: Editora Ática, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Tradução: Rolando Roque da Silva. Ridendo Castigat Moraes. 2002.

SHILLING, Flávia. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 16 ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 1999.

SOUZA, Jessé. *Ralé Brasileira: Quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

A PROPOSTA ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS CONDIÇÕES CONTRATUAIS DOS DOCENTES

THE ECONOMIC PROPOSAL OF DISTANCE EDUCATION AND THE CONTRACTUAL CONDITIONS OF TEACHERS

Leonardo Alexandre Tadeu Constant de Oliveira⁴⁴

Resumo

A educação à distância se firmou como modalidade educacional pelo seu grande potencial educacional aliado ao baixo custo. Ao priorizar exclusivamente o plano econômico, as administrações de escolares prejudicaram sobremaneira a sua imagem em relação à educação presencial e principalmente a condição dos docentes. A docência a distância é uma modalidade de teletrabalho atrativa e nociva ao teletrabalhador. Os contratos de trabalho nesta modalidade são celebrados

⁴⁴ Mestrando em Direitos Fundamentais na Universidade de Itaúna/MG. Especialista em Direito Tributário pela Universidade Gama Filho-RJ. Bacharel em Direito pela Universidade FUMEC/MG. Advogado.

de forma precária, com baixa remuneração e excesso de atividades laborais. As condições de trabalho e remuneração subvalorizam a docência à distância. A metodologia utilizada foi a da pesquisa teórico-bibliográfica e documental.

Palavras-Chave: Docência; Educação à Distância; Teletrabalho; Contrato.

Abstract

The distance education was established as an educational modality due to its great educational potential combined with the low cost. By prioritizing exclusively the economic plan, the administrations of school greatly prejudiced its image in relation to face-to-face education and mainly teachers' condition. Distance education teaching is an attractive and harmful telecommuting modality for the telecommuter. Employment contracts in distance education are concluded in a precarious way, with low remuneration and excessive work activities. Working conditions and remuneration undervalue teaching in distance education.

The methodology used was that of theoretical-bibliographic and documentary research.

Keywords: Teaching; Distance Education; Telecommuting; Contract

1.Introdução

A economia sempre ditou as relações de trabalho, sendo certo que a relação trabalho é historicamente marcada pela otimização da exploração da mão obra e maximização de lucros. Num contexto de relações sociais mutantes, as relações de trabalho tem sido objeto de contínuas modificações, com a incorporação de novas formas de prestação laboral, remuneração e subordinação, com consequências diversas e imprevisíveis.

Uma das novas formas de trabalho que tem ganhado destaque na contemporaneidade é o teletrabalho, que a partir do trabalho em domicilio do setor industrial passou a ocupar diversos nichos mercadológicos, chegando à educação.

Especificamente quanto à educação, o teletrabalho sofreu um processo de especialização que remodelou (e vem remodelando) toda a forma de educar, fazendo com que os trabalhadores nele envolvidos tivessem que se adaptar as suas novas formas de prestação laboral. De todos os envolvidos, seguramente os docentes foram os mais afetados, surgindo, inclusive, uma nova figura, a do tutor e professor, e ao Direito interessa sobremaneira a questão dos docentes no teletrabalho.

Este artigo visa contextualizar e discutir os aspectos principais que envolvem a docência e os direitos trabalhistas dos docentes, procurando evidenciar as singularidades que envolvem esta nova forma educacional, ainda em construção, especialmente ante a parca legislação específica e a intenção exploratória próprio do sistema de mercado.

Neste afã, abordou-se a questão do trabalho e dos direitos do trabalhador na educação, a sua especialização e a sua contratação, com a abordagem da legislação sobre o tema, os conceitos e os desafios que o contrato de trabalho deve enfrentar, bem como a visão do judiciário sobre o tema.

O artigo se baseia em pesquisa teórico-bibliográfica e documental acerca do teletrabalho, partindo de seu histórico, discutindo a sua origem e sua difusão até a área educacional, de forma a contextualizar o teletrabalhador. Sob este prisma, se destaca a concentração e posterior dispersão dos trabalhadores como opção econômica das empresas empregadoras.

Posteriormente foram apontadas num contexto histórico as formas de educação à distância, visando atrelar o teletrabalho de docência, especialmente motivado e viabilizado pela disponibilidade tecnológica que permite a interação e a quebra do espaço e tempo.

Procurou-se demonstrar a necessidade de especialização trazida pelo teletrabalho do educador à distância, com especificidade da Instituição, dos profissionais envolvidos, dos meios e métodos, até se chegar ao atual estado da educação à distância e do teletrabalhador docente. Neste ponto evidenciou-se a influência negativa da administração institucional da educação à distância sobre os direitos trabalhistas dos docentes, posto ser puramente voltada para resultados econômicos.

Também foi feita uma análise sobre os principais direitos que devem ser observados pelos profissionais envolvidos no teletrabalho, especialmente os docentes, destacando as diferenças sobre a docência clássica presencial.

Em seguida foi feita uma análise dos aspectos legais da contratação dos profissionais do teletrabalho na educação, comparando-se as práticas apontadas na doutrina com a previsão legal da CLT e da parca legislação existente sobre o tema, demonstrando em relação aos profissionais que formam a chamada polidocência, a aplicação legal de diversos institutos protetivos.

A respeito dos tutores, por serem a classe mais recente e controversa dos teletrabalhadores docentes, foi feita uma análise documental de julgados, demonstrando o entendimento dos Tribunais a respeito dos pedidos de equiparação e principalmente os fundamentos das decisões, apesar das diferenças práticas e da própria previsão da restrita normatização específica.

O presente artigo foi dividido em seções visando construir paulatinamente os diversos entendimentos

esposados. Assim, além da introdução, da metodologia e das considerações finais, o desenvolvimento foi proposto de forma a abordar o surgimento do teletrabalho e sua adaptação à educação à distância.

Abordou-se sequencialmente a origem do teletrabalho para evidenciar a força do empregador como determinante neste fato, a sua incorporação do teletrabalho na educação e a posterior vinculação as tecnologias disponíveis. Passou-se, então, aos aspectos de prestação, contratação e especialização dos serviços de educação a distância atuais, chegando-se finalmente a contratação e a determinação econômica da educação a distância atual, finalizando o desenvolvimento com uma breve análise da interpretação judicial do tema. Ao final foram feitas algumas considerações a respeito do tema, a partir do referencial teórico.

2. Considerações sobre a origem histórica do teletrabalho

A origem do teletrabalho remonta à década de 1970, tendo relação íntima com a crise do petróleo que afligiu o mundo. Como resposta a elevação dos custos

do combustível e do transporte nele baseado, algumas empresas começaram a estimular o reverso de um movimento iniciado em fins do século XVI: o retorno dos trabalhadores ao domicílio.

Efetivamente, desde o fim do feudalismo até a crise do petróleo, o que se verificava nas relações laborais era o deslocamento dos trabalhadores aos centros produtivos que se tornaram verdadeiras cidades, nos quais se acumulava todo tipo de serviço visando à exploração máxima da mão de obra mediante o pagamento de salário.

O indício que a prestação laboral *in loco* estava a mudar se deu com a crise dos combustíveis e a elevação do custo transporte dos empregados, colocando em cheque o sistema produtivo baseado no fordismo e taylorismo, concentração de trabalhadores em uma local com funções simples e especializadas, e que recebeu o arremate final com a adoção do toyotismo japonês e do volvismo sueco, marcadas por técnicas de trabalho sofisticadas, resultados medidos e produção com custos mínimos sem desperdício, “no momento certo” aliado ao teletrabalho, que dispensava a presença do empregado na empresa (WOOD JR., 1992).

Os conceitos de minimização de custos e maximização de lucros aliados ao uso de tecnologia, ainda incipiente, como o telefone, fizeram com que as empresas estimulassem o teletrabalho de empregados, com economia de deslocamento e instalações das indústrias. Na década de 1980 com o uso do telefone e do fac-símile verificou-se um estímulo ainda maior ao teletrabalho, que na década de 1990, com o surgimento da internet ganhou de vez um lugar de destaque nas relações de trabalho, que desde então vem aumentando exponencialmente (WOOD JR., 1992).

Desta forma, verifica-se que desde a origem o teletrabalho é eminentemente uma medida econômica, e, apesar de um viés aparentemente sedutor para o empregado, representou uma opção dos empregadores para a diminuição de seus custos.

O teletrabalho, como toda medida economicamente válida, disseminou-se a partir do campo industrial e seu uso em outras áreas se mostrou tão ou mais vantajoso. Assim é que inicialmente restrito a vendedores e representantes comerciais, rapidamente outros profissionais passaram a trabalhar remotamente, especialmente os profissionais de setores estratégicos

como técnicos qualificados, que passavam a efetuar seus trabalhos sem a necessidade de deslocamento.

Etimologicamente a palavra Teletrabalho quer dizer trabalho de longe, da combinação do prefixo grego *tele*, longe, remoto e do latim *tripalium*, que originou a palavra trabalho, e se trata de um antigo instrumento de tortura europeu (inicialmente o trabalho era para escravos e pena, sofrimento, para os que eram escravizados) (WOOD JR., 1992).

E sob este viés inicial, com a prática do teletrabalho verificou-se que também o tempo seria economizado e passava-se a ser uma variável importante: o teletrabalho quebraria a barreira tempo e espaço, especialmente após o advento da internet.

Cada dia mais e mais atividades são disponibilizadas na internet, inicialmente a correspondência e transmissão de informação, posteriormente os serviços bancários e o comércio eletrônico e serviços públicos, sendo que tudo hoje é feito pela internet; o teletrabalho acompanhou estes avanços tecnológicos.

Atualmente o teletrabalho é bastante utilizado em quase todas as atividades econômicas que

envolvem o uso de tecnologia, geralmente por profissionais média ou altamente capacitados, com destaque para profissionais de tecnologia da informação, consultores técnicos e empregados dos setores públicos e privados.

3. O teletrabalho na educação, a educação à distância e o educador à distância

A educação é uma das atividades que aderiu ao teletrabalho e seguramente é uma das que tem maior possibilidade de incremento de seus resultados, tanto na área pública quanto na área privada. Ao adotar a telemática de forma maciça, investindo na construção de ambientes educacionais completos e complexos, a educação se transforma e é um dos setores nos quais mais se tem avançado na disponibilização de serviços, na sua qualidade e no número de teletrabalhadores.

As administrações escolares há muito tempo têm consciência de que a educação à distância é extremamente vantajosa. Com efeito, talvez seja o setor educacional o que mais tem a ganhar em termos de

número de pessoas a deslocar e instalações a desativar, o que para os empresários é um grande filão.

A despeito das novas concepções, a criação de cursos de educação a distância é muito antiga e aliada aos serviços postais remonta ao século de XIX. Na verdade, podem ser destacados alguns períodos de construção histórica da educação à distância, com um primeiro período iniciado em meados do século XIX e que se alongaria até 1960, caracterizado pelo ensino baseado em materiais impressos, enviados por correspondência.

A partir de 1960 são aliados de forma gradativa o uso de transmissão por rádio, visando à educação, ressaltando-se que posteriormente são utilizadas fitas de áudio, vídeo e ainda a televisão. Após meados da década de 1980, o uso do telefone e do fax começa a promover alguma interatividade na educação, que na década de 1990 se torna ainda maior com o uso de internet.

O que se verificou a seguir foi o uso da internet de alta velocidade, aliada a todas as mídias eletrônicas, e-mail, chat, fóruns, que permitiram o acompanhamento em tempo real do ensino cada vez mais acurado. Desta

forma, seu desenvolvimento parte do ensino por correspondência até o uso do computador e internet (MOORE E KEARSLEY, 2007).

A educação à distância atual é baseada na internet rápida, na base digital e em todos os recursos inerentes a estas tecnologias, fatos que acabaram por especializar tanto as Instituições como o teletrabalho para a docência à distância.

As estruturas administrativas se desenvolveram para tratar a educação à distância, e os teletrabalhadores envolvidos nos cursos oferecidos pelas Instituições Educacionais foram especializados de forma totalmente voltada para a educação à distância.

Os cursos oferecidos em educação à distância são normalmente preparados por uma equipe específica e ministrados numa sistemática de trabalho também em equipe. Este trabalho envolve equipes de profissionais, num conceito denominado por Daniel Mill de polidocência (MILL, RIBEIRO E OLIVEIRA, 2010), que consiste num conjunto articulado de trabalhadores em função docente necessária a realização de atividades de ensino e aprendizagem.

A divisão é coerente com a forma atual de construção dos cursos e aponta para dois grupos principais: um grupo de profissionais que prepara o conteúdo e o material a ser disponibilizado nas aulas e um grupo que assessora a construção do conhecimento no ambiente virtual. O primeiro grupo é comumente conhecido como professores-conteudistas ou professores-autores e o segundo grupo são os tutores e os professores-formadores (MILL, 2012).

A divisão entre professores-autores, tutores e professores-formadores implica em reconhecer a especialização da condição dos trabalhadores envolvidos na educação à distância. Mas por outro lado, implica também em reconhecer mais uma das divisões para produção que normalmente contrapõe os profissionais da mesma área, em típica ação administrativo-empresarial que visa maximizar os resultados, lucros e diminuir despesas com profissionais.

E assim, de um lado, os professores-autores produzem o conteúdo, o programa e o material do curso ou disciplina e, do outro, os tutores e/ou professores formadores fazem a condução das turmas e o contato

com os alunos, ministrando efetivamente as aulas e todos os seus consectários, como acompanhamento dos alunos, resolução de dúvidas, aplicação de avaliação e correção de trabalhos, além de rotinas de secretaria e administração.

Todos os docentes descritos na polidocência estão inseridos como trabalhadores, mas os docentes à distância ou teletrabalhadores são apenas os tutores e professores-formadores.

Esse grupo está sujeito às difíceis condições de trabalho da educação à distância, por condições específicas que se apresentam no desempenho de suas funções e se refletem em sua vida pessoal. E a despeito da ausência de legislação específica, a atividade profissional exercida por esta força de trabalho encontra amparo na Legislação Trabalhista, devendo ser protegida.

4. Considerações sobre a prestação de serviços na educação à distância

A educação à distância se notabilizou por aproveitar o avanço das tecnologias comunicativas

recentes e sob este aspecto criou a marca de baixo custo na educação aliada à economia de tempo. A escolha pelo apelo econômico foi uma aposta no melhor argumento contra os conservadores dirigentes das Instituições que eram renitentes a educação à distância, e capaz também de convencer aos professores mais influentes de centros importantes que eram seus críticos.

A pecha de baixa qualidade em comparação com a educação presencial, bem como algumas dificuldades técnicas iniciais, criou um histórico de dúvida sobre a educação à distância, amarrando a educação à distância ao baixo custo e a rapidez, bem como à questionável qualidade.

Ainda hoje se verifica que a viabilidade da educação à distância se dá, sobretudo, pelo custo financeiro, a despeito da qualidade dos cursos atuais, muitos em nada devendo a cursos presenciais, sendo até superiores, especialmente se encontrarem a receptividade de alunos aptos ao construtivismo.

A Educação a Distância se desenvolveu num binômio baixo custo aliado à flexibilidade/economia de tempo. E para alcançar este baixo custo soube

especializar e reduzir sua força de trabalho, valendo-se ainda do teletrabalho em sua equipe de docentes, dentre outras mencionadas técnicas administrativas. Na verdade remodelam-se as funções aumentando o uso de tecnologia com diminuição dos empregados (NEVES, 2004).

As promessas do teletrabalho seduzem os trabalhadores com a sensação de liberdade e flexibilidade, aliada ao uso de tecnologia, que produzem a (falsa) sensação de ganho de tempo para lazer e com a família.

Na verdade, o que se verifica é um aumento das exigências e da carga de trabalho, como ocorreu em todas as profissões que aparentemente apresentaram maiores facilidades pelos meios eletrônicos e tecnológicos e na verdade foram acompanhadas de um aumento de carga mais que diretamente proporcional a este ganho (MILL, 2006).

O teletrabalho na educação, como de resto em todos os demais teletrabalhadores, também apresentou esse viés perverso, como se revela atualmente. A aparente sensação de liberdade e disposição de tempo é substituída pela sensação de trabalhar o tempo todo:

literalmente ao invés de não ir para o trabalho, o trabalho vem para sua casa.

Frequentemente os docentes, sejam eles formadores ou tutores, são inicialmente atraídos por um projeto de liberdade e novidade, com possibilidade de uso de tecnologia de ponta e um campo de exploração absolutamente novo e fértil. A ampla gama de recursos que as mídias têm, bem como o trabalho remoto e previamente preparado, aliado a técnicas novas de pedagogia podem efetivamente produzir bons frutos, mas num segundo momento, após a contratação, o docente verifica as primeiras dificuldades.

A gravação das aulas e a preparação de atividades docentes, bem como a apresentação do plano de estudos e a sequência do material nem sempre têm a devida resposta por parte dos alunos e podem surpreender o docente-formador, além de deixá-lo à deriva.

Especificamente quanto aos tutores, as dificuldades vão se agigantando, pois, na maioria dos casos, não sabiam ou não lhes foi informado o número de alunos; são literalmente assoberbados com turmas inviabilizadoras de atuação, com até 500 alunos e

inúmeras atividades como dúvidas a sanar, comunicações a responder, provas e atividades a prestar, o que de fato transforma o sonho inicial em pesadelo.

Isso se considerar que professor-formador e tutor possuem um bom entrosamento e preparação de equipe, o que nem sempre é a tônica do trabalho, causando um empobrecimento ainda maior nas aulas e dificuldades significativas aos dois grupos de docentes à distância.

A essas variáveis comuns ao trabalho à distância de ambos, tutores e professores formadores, somam-se as dificuldades individuais, pois a reação ao trabalho à distância é significativa nas pessoas, que invariavelmente vêm seu cotidiano desmoronar. O isolamento social, normalmente advindo do excesso de trabalho voltado à tela e as consultas *on line* acabam por sacrificar o convívio entre os docentes e lhes mina a resistência que o relacionamento social traz.

Ademais, o tempo livre se esvai ao invés de aumentar e a frustração aliada ao isolamento acaba por piorar a condição de trabalho do docente, que muitas vezes passa a trabalhar mais, dia a dia.

Por outro lado, tornando a situação ainda mais claudicante, verifica-se que as instituições ainda não conferiram o *status* devido ao Ensino a Distância, tornando sua remuneração e sua atividade de certa forma secundária em relação ao ensino presencial.

De fato, a educação à distância por ter tido resistência do perfil conservador dos gestores e professores dos corpos educacionais mais influentes, acabou por ter que “conquistar terreno” através de argumentos pouco louváveis, como diminuição do preço e aumento do número de alunos e do seu alcance. Como num passe de mágica, o capitalismo mais uma vez transforma a dificuldade em vantagem e mais dinheiro se economiza, mas menos dinheiro o trabalhador ganha.

A remuneração dos docentes à distância é quase sempre inferior ao que recebem os docentes presenciais; essa baixa remuneração dos professores formadores e especialmente a condição dos tutores (e sua frágil exigência qualificadora mínima), afetam decisivamente na qualidade do curso de educação à distância (MENDES, 2012).

Na verdade, essa condição leva a docência em EaD a ser quase sempre encarado de forma marginal,

como um segundo emprego, sendo efetivamente inferiores (MILL, 2012).

Assim, e embora a educação à distância ofereça condições ainda mais exigentes ao docente, não parece que tem o devido respeito dos alunos, dos representantes dos demais tipos de educação e principalmente dos administradores escolares.

O quadro ora explicitado demonstra a posição que chegou o docente e o quão baixo pode ser alcançado por um professor. Mas a despeito do quadro, cabe aos agentes envolvidos, e em especial aos professores, tentar se resguardar destes efeitos, na medida do possível fazer valer da sua posição e talvez o melhor momento para isso seja na contratação.

5. Peculiaridades, construção e características da relação de emprego no teletrabalho

Entre suas inúmeras qualidades, a educação à distância tem a condição de ser altamente viável, dada a economia de recursos em diversos pontos, como transporte, tempo, deslocamento, material, vantagens das quais se beneficiam alunos, escolas e profissionais.

Mas o que parece ser uma vantagem se torna um diferencial negativo, já que a opção clara das Instituições de Ensino é oferecer cursos ao custo mais baixo possível, sacrificando todas estas vantagens em prol do lucro, fato responsável pela parte negativa da imagem atual da educação à distância.

E do conjunto, o elemento humano é sempre o mais sacrificado em prol do lucro; os alunos recebem um tratamento educacional muitas vezes com baixa qualidade; os professores e tutores têm prejudicados diversos de seus direitos, a começar pela própria classificação subalterna que recebem de seus pares presenciais.

Esse sucateamento é proposital, pois facilita a exploração dos professores e estimula à assunção de *status* inferior, corroborando para que toda engrenagem de produção de um curso abaixo dos cursos presenciais se perpetue.

É fato que a relação de emprego na educação à distância já começa prejudicada por estes fatores, sendo que professores e tutores são contratados às escuras, cientes apenas da exploração a qual estarão sujeitos.

Cabe destacar que a condição do tutor é permeada de dúvidas, desde a sua função de magistério até a sua qualificação. De fato, a ausência de regulamentação decisiva e as poucas referências só fazem desqualificar a função, como resta claro na Resolução nº 08/2010 do Conselho do FNDE, que define os requisitos dos tutores na Universidade Aberta do Brasil, e que abre campo para que o tutor não tenha uma formação didático-pedagógica, fragilizando sua condição perante a própria Universidade Pública de Ensino à Distância (MENDES, 2012).

Na verdade, ante a ausência de regulamentação, a condição dos tutores situa-se entre o professor e o funcionário administrativo, de forma convidativa à exploração destes pelas Instituições de Ensino, que podem convenientemente exigir serviços entre as duas funções.

Neste horizonte de desqualificação, a posição do professor-formador não é das mais confortáveis, pois, apesar de estar numa condição mais estável que o tutor, ainda assim são remunerados à menor se comparados aos executores de funções similares presenciais; exercem o seu trabalho em jornadas maiores e mais

extenuantes, dadas às inúmeras funções que desempenham.

Soma-se à baixa remuneração, o volume de trabalho representado por turmas com mais de 200 alunos em média por tutor ou professor-formador (e o volume associado de consultas, dúvidas e atividades para aplicar e corrigir), evidenciando o tamanho da exploração (BARROS, 2007; MAIA, RONDELLI E FURUNO, 2005).

De outro lado, os professores-formadores e tutores ainda são sujeitos a uma grande exposição pública nos encontros nos meios virtuais, mas invariavelmente não recebem os direitos autorais de suas produções. Os professores-autores também em regra não recebem direitos autorais, em que pese prepararem o material didático, exercícios e avaliações.

Ademais há poucos profissionais que recebem por diversos serviços que executam no bojo da atividade de ensino, como a concepção da sistemática do curso, o trabalho de coordenação e de análise do desenvolvimento durante o curso, bem como do retorno dos alunos.

A contratação dos professores-formadores e tutores no ensino à distância se dá geralmente por número de alunos matriculados no curso ou por número de horas-aula ministradas (MILL, 2012).

Há ainda a contratação para Instituições Públicas, como a Universidade Aberta do Brasil, mediante o pagamento de bolsa por número de horas semanais fixas. No caso dos professores-autores, a remuneração geralmente é pela quantidade de material produzido (tópicos tratados, páginas ou horas estimadas).

Dessa forma, quanto à remuneração, os reflexos das atividades não são contemplados, como por exemplo, o tempo gasto com respostas a dúvidas de alunos via *chat*, fórum ou *e-mail*, que são geralmente feitas fora do horário de aula, o que representa um grande prejuízo ao docente (não se pode deixar de considerar que o docente à distância trabalha fora do tempo e do espaço convencionais, o que representa mais tempo de trabalho).

Ademais, se o docente trabalha por número de alunos, quanto mais alunos mais remuneração, porém também mais trabalho extra com correção de atividades

e resposta a dúvidas. Assim, o que se deve buscar neste tipo de contrato é o escalonamento de demanda, que consiste na fixação de patamares mínimos de remuneração e de alunos atendidos, com valores proporcionalmente maiores e com um limite de alunos por professor-formador ou tutor. Tal limite deve ser estabelecido para manter a qualidade do serviço e a condição do profissional, sem precarizar o exercício da atividade laborativa.

Se o trabalho é medido por horas-aula, que é o regime de contratação similar aos professores presenciais, haveria que se estipular dentre as horas o tempo estimado com as atividades extras, prestadas à distância, e, principalmente, limitá-las contratualmente.

Se o trabalho é por volume de material, como no caso dos professores elaboradores de material didático, deveria ser fixado um marco, como número de páginas ou tópicos tratados ou mesmo o número de horas de produção, bem como a remuneração pelos direitos atinentes ao trabalho autoral, já que haverá divulgação do material, sua reprodução e uso.

A questão dos direitos autorais e dos direitos de imagem também deveria ser inserida na contratação,

pois a criação da aula, a veiculação da imagem e sua reprodução devem ser consideradas na remuneração do profissional, em contrato a parte do contrato de trabalho, ou deveria haver a previsão da remuneração por exibição ou por acesso.

Todas as observações atinentes à prestação de serviço e remuneração dos docentes feitas neste tópico representam cerceamento de direitos civis e principalmente trabalhistas dos profissionais, devendo ser tuteladas com base na legislação específica, já que somente com a justa reparação os comportamentos exploratórios tendem a ser reduzidos e amenizados (obviamente que aliados a autovalorização da classe docente).

8. Análise legal dos aspectos contratuais

A prestação laboral dos docentes à distância demonstra o afã econômico e espoliativo que marca o caminho da docência à distância, mas apesar da manifesta necessidade regulamentação específica, não necessariamente refletem o que a legislação dispõe sobre o tema. Ainda que de forma subsidiária, as normas

trabalhistas referentes à educação permitem proteger os docentes de ensino à distância, de forma que o desafio maior é exercitar esta proteção conforme destacado a seguir.

A CLT estabelece que o trabalho consiste na prestação de serviço por pessoa física, com subordinação, de forma não eventual e mediante salário, sendo que os docentes de instituições educacionais se enquadram perfeitamente neste tipo. Os docentes à distância também se enquadram, sendo, efetivamente, trabalhadores os professores-autores, professores formadores e ainda os tutores.

Com efeito, mesmo antes da chamada Lei do Teletrabalho, como ficou conhecida a Lei 12.551/11, já se entendia que o trabalho à distância era modalidade de relação de emprego e seria contemplada com toda a proteção que a CLT dava a este tipo de relação, entendendo que os controles realizados a distância bastavam para evidenciar a prestação laboral.

Como trabalhadores, a CLT resguarda as consagradas normas trabalhistas e por serem profissionais da docência também merecem a proteção

advinda da categoria professor, que a CLT regulamenta nos seus artigos 317 a 323.

O estabelecimento do vínculo trabalhista e as especificidades da condição de professor são indiscutivelmente garantias aos professores, tanto formadores quanto autores, que ao prestarem seu trabalho, mesmo à distância, têm a proteção dos supracitados artigos; mas há dúvidas quanto à condição do tutor, vez que o mesmo possui todas as atribuições do professor, porém não detém necessariamente a formação acadêmica necessária do professor (condição subjetiva) e tampouco exerce apenas a função docente, mas também a administrativa (condição executiva).

Se há alguma dúvida quanto à condição perante as Instituições de Ensino ou mesmo perante os seus pares (há, por incrível que pareça professores que tem esta dúvida), por parte da legislação do trabalho não há, eis que inequívoca a paridade das funções.

O tutor é o principal trabalhador do ensino a distância, sendo o responsável pelo relacionamento direto com os alunos, que forma a turma do curso, e também do relacionamento destes com Instituição de Ensino, e ainda responde pela forma como

planejamento e desenvolvimento do curso se dará. Sua função administrativa é muito aquém de sua função docente, pois é quem organiza a turma, tem encontros virtuais e presenciais, aplica avaliações e exercícios; enfim, exerce de fato a função do professor, se considerada nos moldes presenciais (MENDES, 2012).

Todas estas atribuições funcionais são aliadas normalmente à exigência de um perfil mínimo para seu exercício, ou seja, o tutor é, invariavelmente, uma pessoa preparada para a docência, normalmente com formação de graduação e treinamento em atividade pedagógica para que efetue exatamente o trabalho acima informado. Mesmo a supracitada norma da Universidade Aberta do Brasil, a Resolução nº 08 do FNDE ressalta a função de magistério do tutor.

A tutoria se subdivide em virtual e presencial, sendo a primeira condizente com as funções do teletrabalho (acompanhamento dos alunos no ambiente virtual, *chat*, *e-mail* e consultas e esclarecimentos via internet); a segunda é marcada pela atuação no local da prestação da atividade da turma, como aplicação de atividades e avaliações (MACHADO, 2012).

Por todos estes motivos, é incontroverso que a função do tutor é a de um professor, pois é inerente ao magistério, sendo a doutrina trabalhista é uníssona neste sentido.

A ausência de regulamentação e já malfadada exploração que permeia a administração das empresas brasileiras levou Justiça do Trabalho a enfrentar diversos destes casos, sendo os julgamentos dos Tribunais Regionais do Trabalho - TRT's de todo o país e o do próprio Tribunal Superior do Trabalho – TST no sentido do reconhecimento da paridade. Um julgado do TRT da 3ª Região abordou a questão de forma esclarecedora com o arcabouço legal disponível, de forma exemplar⁴⁵:

O artigo 1º do Decreto 5622/2005 (que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), é enfático ao fixar que:

⁴⁵ Julgado do TRT 3ª Região em Recurso Ordinário nos autos do processo eletrônico PJe de nº: 0010118-69.2016.5.03.0065 (RO) publicado em 28/09/2016 julgado pela Primeira Turma - Relator: Jose Eduardo Resende Chaves Jr. consultado <https://as1.trt3.jus.br/consutla-unificada>. Acesso em 10 out. 2016, às 16:27.

"para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos."

A Lei 11.180/2005 que instituiu o programa de Educação Tutorial estabelece, em seu artigo 12:

"fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Educação Tutorial - PET, destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET" (destaquei).

Por sua vez, as convenções coletivas firmadas entre o SINPRO e o SINDEPE/DUDESTE são esclarecedoras na definição da função de Professor, como sendo o "profissional responsável pelas atividades de magistério (....) que tenha como função ministrar aulas práticas ou teóricas ou desenvolver, em sala de aula ou fora dela, as atividades inerentes ao magistério" (CCT 2014/2016, p. 2, Id 6f1c038).

Infere-se dos textos do regulamento, das leis (em sentido amplo) e da

norma coletiva que o Tutor é um Professor (vide novamente o teor do regulamento, acima transcrito) que acompanha, orienta, dá apoio, presencialmente, a estudantes de uma turma remota que recebe as aulas ministradas à distância, pelo sistema EAD (Ensino à Distância).

Apesar da legislação não definir a questão, o entendimento é facilmente colhido da legislação disponível, conforme esclarece um julgado do TST⁴⁶ ao aduzir que a função de tutor:

Extrai-se da contestação que do tutor à distância é exigido graduação na área do conhecimento do curso e dentre algumas funções lhe compete: interagir com os alunos por mensagens no tocante a leituras, esclarecimentos sobre pontos principais, discussões sobre questões apresentadas e sínteses e debates; orientar quanto ao comportamento esperado dos alunos; estimular a discussão; monitorar grupos de estudo; acompanhar os alunos para

⁴⁶ Julgado TST em Agravo de Instrumento em Recurso de Revista nos autos do Processo: Ag-AIRR - 68000-96.2006.5.02.0087- Data de Julgamento: 14/09/2016, Relator Ministro: Douglas Alencar Rodrigues, 7ª Turma, Data de Publicação: DEJT 23/09/2016, consultado em <http://www.tst.jus.br/consulta-unificada>. Acesso em 18 out. 2016, às 15:10.

que não se ausentem do espaço virtual por mais de uma semana; analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu rendimento, quando necessário; estudar previamente o material didático relacionado às respectivas teleaulas, etc. (f. 77/78).

Infere-se que as funções desenvolvidas pela reclamante exigiam conhecimento e preparação para o estímulo de discussões e esclarecimento de eventuais dúvidas, questões ou debates, colaborando, assim, com a construção do conhecimento dos alunos, sendo de natureza eminentemente docente.

Salienta-se que a função docente não se restringe à regência de classe, sendo composta de inúmeras atividades que a caracterizam.

Efetivamente não há dúvidas quanto à condição de docente do tutor, que é na verdade um trabalhador especializado na docência à distância, dado que as próprias condições nas quais exerce o sua função.

Desta feita, tanto professores-formadores, professores-autores como os tutores, estão amparados artigos 317 a 323, pelo que são injustas as diversas distorções nos contratos que merecem destaque, conforme adiantado anteriormente.

Cabe a aplicação das normas trabalhistas quanto ao número de aulas ministradas e horas trabalhadas, conforme a previsão da CLT no art. 318 e 319, associados aos conceitos de hora-aula, sendo comum aos tutores, por serem erroneamente considerados trabalhadores administrativos, ministrarem jornada de oito horas de docência, sem adicional de horas extras, rigorosamente em afronta ao art. 318 da CLT e legislação disciplinadora (MENDES, 2012; MILL, 2012).

A remuneração é talvez o grande desafio quando da contratação na docência para o teletrabalho na educação à distância. A CLT estabelece no art. 320, § 1º que a remuneração será pelo número de aulas semanais, o que pode ser interpretado como uma determinação de remuneração em função do número de aulas ministrado.

Ocorre que neste ponto a CLT não previu (e nem poderia) as peculiaridades do teletrabalho na educação à distância, pelo que o modelo celetista talvez não seja o adequado.

É que o docente de Educação à Distância, especialmente o tutor virtual, desempenha um trabalho

efetivo também fora de “sala de aula”, que não se resume ao já elevado trabalho de correção de provas e preparação de aula, mas envolve o atendimento a consultas e dúvidas por *chat*, fórum e *e-mail* (MENDES, 2012).

Esse trabalho, que literalmente demonstra que o tempo e o espaço foram rompidos na Educação à Distância, apresenta grande dificuldade de ser mensurado ou mesmo estimado para fins e remuneração e, por outro lado, por romper com as barreiras do tempo e do espaço, literalmente acompanha o docente nas 24 horas de seu dia.

A ausência de regulamentação pode ser atenuada pela contratação bem elaborada e pela limitação por empregado e por empregador dos horários de resposta, bem como pode constar uma remuneração específica em horas-aula para este trabalho, que é de suma importância para a Educação à Distância.

Mas a remuneração dos docentes dificilmente contempla este tipo de trabalho, sendo muito comum a mesma forma de remuneração do docente em Educação à Distância do docente presencial, mas com um agravante: são valores inferiores a estes últimos e sem

a previsão de remuneração das atividades advindas do teletrabalho.

É preciso destacar que a remuneração deve condizer com as atividades prestadas e com a especificidade que a Educação à Distância representa, destacando que a função do tutor é especializada aos fins da Educação à Distância, tratando-se de magistério com especificidades, como ministrar a aula preparada por outrem, coordenar turmas e resolver dúvidas, consultas, *chat* e *e-mail*, constituindo-se numa docência completa e específica.

Os professores-autores normalmente celebram um contrato de prestação de serviço de elaboração dos materiais, mas nem sempre são orientados sobre a questão dos direitos autorais, que deve também constar na remuneração objeto do contrato e, com a elaboração e entrega do material adimplem a obrigação, nada impedindo que continuem na equipe como professores-formadores; obviamente que neste caso passam a ter a mesma remuneração e direitos acima descritos.

A questão dos direitos autorais é controversa em diversos pontos na relação trabalhista, com diversas posições na doutrina e na jurisprudência, quando mais

se trata de empregado-autor. Ao se aplicar à educação à distância é ainda mais controvertida a questão dos direitos autorais, tanto do material quanto das vídeo-aulas. Dessa forma, acaba sendo muito comum os professores gravarem as aulas e a instituição as transmitir, remunerando apenas a hora aula, o que representaria um ganho considerável para a instituição de ensino em função do trabalho do professor, caso, por exemplo, essa aula fosse comercializada ou retransmitida a outra turma.

Deve-se autorizar o uso da imagem, o que é comum, mas também prever a remuneração extra por retransmissão das aulas em outras turmas ou ainda um adicional por número de alunos fora da turma, que nem sempre são considerados. A cessão dos direitos de forma total ou parcial deve ser objeto de contrato diferente do contrato laboral, pois a hora-aula remunerada era destinada a uma única e específica turma e não pode ser usada pela instituição indiscriminadamente sem a remuneração do professor.

De outro lado, o material didático produzido deve ser limitado em tiragem e tempo, também através de cessão de direitos total ou parcial, pois a produção de

material efetivamente se esgota com a entrega, mas há uma arte em preparar o material, que não pode ser reproduzido indiscriminadamente pela Instituição de Ensino sem a devida remuneração do professor-autor.

9. Considerações Finais

As condições de contratação e remuneração dos professores e tutores no teletrabalho da educação à distância são um reflexo da forma como as Instituições de Ensino tratam a educação à distância, que é inferiorizada em relação à educação presencial, bem como é edificada sobre uma base exclusivamente econômica, visando baixo custo dos cursos e a precarização das relações de emprego.

Historicamente a educação à distância encontrou resistência nas instituições e profissionais da educação mais conservadores e influentes, e de certa forma os cursos por educação à distância tiveram necessariamente que ser menos onerosos que os cursos presenciais para a sua formação, o que afetou a sua qualidade e especialmente desvalorizou os professores.

Essa opção exclusivamente econômica para o estabelecimento da educação à distância explica a diferenciação das condições contratuais dos profissionais que trabalham na docência à distância e as diversas violações dos direitos trabalhistas destes profissionais, especialmente se comparados aos seus pares presenciais, em que pese serem ambos docentes e com cargas de trabalho similares (ou maiores no caso da Educação à distância).

Na verdade, a especialização que os professores e tutores devem ter na educação à distância demonstra serem profissionais diferenciados e que deveriam ter uma carreira própria, pois formam um conjunto docente singular, merecendo não só uma regulamentação normativa pública como uma condição de respeitabilidade como profissional.

Ocorre que o estereótipo dos cursos de Educação à Distância, aliada a já institucional desvalorização dos profissionais em educação, cria um ambiente diferente, no qual a singularidade destes profissionais, especialmente dos teletrabalhadores, são explorados.

A docência em educação à distância apresenta inicialmente uma impressão de liberdade e vantagens tecnológicas, mas escondem uma realidade bem diferente, que é de trabalho árduo e incessante. A figura construída pelas próprias Instituições de que o curso à distância é mais versátil, dinâmico e muito mais “barato”, podendo ser concluído em menor tempo e com horários flexíveis fez com que se montasse um ideário de tranquilidade, de menor labor dos docentes e dos discentes, quando na verdade seria o contrário.

Ao que parece, estabelece-se um ciclo doloso de má qualidade, que contamina também o aluno, formando um tripé interessante e favorável ao capital: alunos pouco exigentes, professores pouco exigentes e cursos pouco exigentes, com custos baixos e lucros altos, que pode redundar numa fábrica de diplomas e maus profissionais.

A condição na qual se forma o contrato e remunera o docente em educação a distância é totalmente favorável à instituição; invariavelmente representa uma condição de exploração do profissional e de inferiorização da educação à distância, servindo ao

estabelecimento de marketing de rapidez, comodidade e baixo preço que acompanha o ensino à distância.

Efetivamente a escolha das instituições de ensino à distância é auferir maior quantidade de inscritos a qualquer preço, sacrificando os objetivos educacionais e trabalhistas em favor do lucro, o que implica nas supracitadas condições de contratação dos docentes à distância e seus efeitos negativos na qualidade dos cursos e na vida dos profissionais.

10. Referências

BARROS, Verônica Altes. *O trabalho do docente virtual: análise jurídica das condições de trabalho decorrentes do sistema de educação à distância*. Manaus: Anais do Conpedi, 2007.

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região. *Recurso Ordinário nos autos do processo eletrônico PJe de nº: 0010118-69.2016.5.03.0065 (RO)* publicado em 28/09/2016, julgado pela Primeira Turma - Relator: Jose Eduardo Resende Chaves Jr. Pesquisa de jurisprudência. Disponível em

<https://as1.trt3.jus.br/consutla-unificada>. Acesso em 18 out. 2016, às 16:27.

BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. *Agravo de Instrumento em Recurso de Revista nos autos do Processo nº Ag-AIRR - 68000-96.2006.5.02.0087*- Data de Julgamento: 14/09/2016, Relator Ministro: Douglas Alencar Rodrigues, 7ª Turma, Data de Publicação: DEJT 23/09/2016, Pesquisa de Jurisprudência. Acesso em <http://www.tst.jus.br/consulta-unificada>. Disponível em 18 out. 2016, às 15:10.

MACHADO, Liliana Dias. *O papel da Tutoria em Ambientes de educação à distância*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2004, p. 10.

MENDES, Valdelaine. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. *Educ. rev.* [online]. 2012, vol.28, n.2, pp.103-132. ISSN 0102-4698. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000200006>. Acesso em 18 out. 2016.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de (Org.). *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2010

Mill, Daniel. *Docência virtual: uma visão crítica*. 1.ed.

Campinas-SP: Papirus, 2012.

MILL, Daniel Ribeiro. *Educação à distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*.

Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

MAIA, Carmem; RONDELLI, Elizabeth; FURUNO, Fernanda (Org.). *A educação à distância e o professor virtual em 50 temas e 50 dias on-line*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação à distância: uma visão integrada*. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

NEVES, Inajara Viana de Salles. *Condições de trabalho do docente na rede privada na educação à distância em nível superior*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

WOOD JR, Thomaz. Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. *Rev. adm. empres. [online]*. 1992, vol.32, n.4, pp.6-18. ISSN 0034-7590. Disponível

em <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901992000400002>. Acesso em 18 out. 2016.

**EDUCANDO A CONSCIÊNCIA PARA A
SENCIÊNCIA:** o uso de animais no ensino superior

**EDUCACIÓN DE LA CONSCIENCIA PARA LA
SENCILLA:** el uso de animales en la enseñanza
superior

Liliana Maria Gomes⁴⁷

Fabício Veiga Costa⁴⁸

Resumo

O uso de animais como objeto de estudo ainda é frequente nas instituições de ensino superior brasileira, principalmente nos cursos das áreas da saúde e biológicas. Mudar essa realidade requer meios para a transformação de uma cultura instalada nessas

⁴⁷ Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna; pós graduada em Perícia Judiciária pela Universidade FUMEC; graduada em Direito e Psicologia pela Universidade FUMEC.

⁴⁸ Doutor em Direito Processual pela Pucminas. Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itauna.

instituições, além de buscar respostas para questionamentos quanto aos objetivos pedagógicos, aos valores ensinados com tais práticas e ao tipo de profissionais que estão sendo formados. Esse estudo busca problematizar uso prejudicial de animais enquanto objetos de estudo em instituições de ensino superior, assim como suas consequências, apresentando alternativas para o ensino com vistas a uma educação humanitária. Entende-se que, a partir de um posicionamento crítico das instituições de ensino superior e dos corpos docente e discente é possível formar profissionais/pessoas com atitudes reflexivas. A proposta é compreender o tema, através dos métodos bibliográfico e documental, numa abordagem dedutiva, viabilizando uma visão crítica do uso didático de animais vivos em cursos de nível ensino superior.

Palavras-chave: Direito Animal; Metodologias de ensino alternativas; Senciência; Uso de animais no ensino superior.

Resumen

El uso de animales como objetos de estudio todavía es frecuente en las instituciones de enseñanza superior brasileñas, principalmente en los cursos de las áreas de la salud y biológicas. Cambiar esta realidad requiere medios para la transformación de una cultura instalada en esas instituciones, además de buscar respuestas a cuestionamientos en cuanto a los objetivos pedagógicos, a los valores enseñados con tales prácticas y al tipo de profesionales que se están formando. Este estudio busca problematizar el uso perjudicial de animales como objetos de estudio en instituciones de enseñanza superior, así como sus consecuencias, presentando alternativas para la enseñanza con miras a una educación humanitaria. Se entiende que, a partir de un posicionamiento crítico de las instituciones de enseñanza superior y de los cuerpos docente y discente es posible formar profesionales / personas con actitudes reflexivas. La propuesta es comprender el tema, a través de los métodos bibliográfico y documental, en un enfoque deductivo, viabilizando una visión crítica del uso didáctico de animales vivos en cursos de nivel enseñanza superior.

Palabras-clave: Derecho de los Animales; Metodologías de enseñanza alternativos; La capacidad de sentir; Uso de animales en la educación superior.

1. Introdução

Apoiar discussões sobre a relação do homem com os animais não humanos e seu uso como instrumento utilizado na educação superior é condição para o entendimento das implicações desta interação, principalmente no que tange à formação dos profissionais dos cursos das áreas biológicas e da saúde, que ainda carecem de uma educação com ênfase humanística.

Entender a evolução dessa relação é essencial para compreender a situação atual e propor mudanças baseadas em ações estratégicas para garantir a sustentabilidade ambiental, nesse caso, especificamente da fauna. Será mostrado o contexto histórico e jurídico sobre o qual se busca uma transformação da relação do homem com os animais.

Por fim, será delineado o papel da educação e a influência dos métodos pedagógicos, adotados pelas instituições de ensino superior que utilizam animais nas práticas didáticas, na formação dos discentes, buscando uma transformação de paradigmas educacionais através da promoção de uma educação humanitária.

A presente pesquisa seguirá os métodos bibliográfico e documental, baseando, principalmente, em autores renomados e no ordenamento jurídico brasileiro e internacional, tendo como referencial a concepção de senciência adotada por Peter Singer. O método de abordagem será o dedutivo.

É neste campo que se insere a investigação realizada, baseada nos avanços ocorridos acerca do uso de animais no campo científico, com ênfase no viés ético das relações entre o homem e os animais e, por fim, na existência de práticas de ensino alternativas que possibilitam a substituição dos animais como instrumento de estudo. Analisar-se-á o problema da continuação da tradição do uso prejudicial de animais nas práticas de ensino superior e suas implicações, aos sujeitos envolvidos.

2. Olhares sobre a relação do homem com os animais

Ter uma noção da histórica da relação que o homem estabelece com os animais não humanos é importante para compreender essa relação nos dias atuais. Dessa forma, entender os padrões de comportamentos sociais vigentes em cada época é necessário para se analisar a relação do homem com os animais. De acordo com Franco (2004), o estudo das representações sociais é necessário para melhor compreensão da sociedade e dos eventos que ocorrem nela.

Segundo Kuhn (1987), um paradigma tende a dominar o pensamento da sociedade em uma época e a partir dele são construídas representações sobre o mundo, são determinadas as práticas sociais da época, definindo o que é normal ou não. Melanie Joy (2013) explica que, a forma como o homem se relaciona com os animais tem muito mais a ver com a percepção sobre eles do que com a espécie de animal em si, já que a percepção determina grande parte da realidade.

Nesse sentido, a relação entre homens e animais pode ser percebida na mudança de pensamento proveniente do processo evolutivo da história. Isso pode ser constatado ao observar que, na antiguidade, os gatos eram considerados sagrados, eles representavam poder e liderança, porém, na idade média, a igreja imputou um significado profano aos gatos.

Buscando sobreviver em um meio ambiente muito hostil, a espécie humana sempre contou com a imprescindível ajuda dos animais. Conforme Vergara (2003), a domesticação animal pelo homem, há seis mil anos atrás, foi um processo histórico traumático, pois os animais eram utilizados como alimento, vestuário, proteção e transporte. Eram tratados como objetos de apropriação, foram imbuídos de valor econômico nas primeiras sociedades da antiguidade, passando a ser vistos como moedas de troca e bens de consumo na grande maioria das sociedades da época, como em Roma. Porém, em outras eram os animais tratados como deuses, como nas civilizações egípcia e indiana.

Para Alves (1999), o Direito Romano, enquanto reflexo da sociedade, classificava-os de acordo com os seus interesses econômicos, os *res mancipi*, passíveis

de apropriação, como os animais domésticos, de tração e carga; e os *res nec mancipi*, não passíveis de apropriação, como os animais silvestres. A queda do Império Romano, com as invasões bárbaras, causou uma mudança na visão de animal para o direito, momento em que passaram a ser sujeitos de direito, e a eles foi atribuída a condição de parte, mostrando uma evolução, ainda que geralmente figurassem enquanto réus. Assim, houve uma forma de igualdade processual entre os animais e o homem; eles eram presos juntos nas celas e podiam ser condenados às mesmas penas.

Conforme o pensamento de Santana (2002), as religiões monoteístas, como o judaísmo e o cristianismo, apresentaram uma perspectiva negativista sobre os animais, mostrando o homem como o máximo da criação, sendo o único ser criado à imagem e semelhança de Deus; destarte, os outros seres teriam a finalidade exclusiva de servir ao homem. O homem é um animal racional, desde Aristóteles que esta definição é repetida, numa tentativa de diferenciar o homem dos animais, como se ele não estivesse inserido no contexto da animalidade. Vem de Aristóteles a concepção geocêntrica do universo, numa época em que não se

podia pensar em contestar essa lógica sem correr o risco de ser julgado e condenado pelos Tribunais da Santa Inquisição ou do Santo Ofício.

Sob a ótica do pensamento cartesiano, todos os animais e plantas são apenas máquinas. Dessa forma, se o mundo é uma máquina, uma ciência totalmente mecânica poderia explicá-lo. Nesse viés, acreditava-se que os gritos que o animal solta durante a vivissecção não tinham relação com o sofrimento, e podendo ser comparados às badaladas produzidas pela campainha de um relógio (FERRY, 1994).

O historiador Thomas (2010) traz uma discussão a respeito das transformações na percepção dos animais no cotidiano da sociedade inglesa dos séculos XVI ao XIX, mostrando que algumas concepções tinham um viés exclusivamente religioso, não criticando práticas cruéis e, em outros momentos, essas práticas eram rejeitadas. A partir de uma reflexão acerca das práticas consideradas cruéis e sua rejeição, Thomas mostra que “o destronamento do homem” surge no final do século XVII, com uma tímida mudança de atitude de sensibilidade para com os animais.

Já no fim da Era Moderna, surgiu a primeira norma de proteção aos animais em uma Colônia inglesa na América do Norte; o Código Legal de 1641 da Colônia de *Massachussets Bay* previa algumas normas que protegiam os animais domésticos de atos cruéis. Martins (2002) mostra que o primeiro Estado independente a adotar uma legislação protetiva dos animais foi a França, com o Código Penal de 1791, gerado a partir da Revolução Francesa, que tipificava o envenenamento de animais pertencentes a terceiros e vedava os atentados a bestas e cães de guarda que se encontrassem em propriedade alheia. Estes dispositivos serão complementados, posteriormente, com a promulgação da Lei *Grammont*.

No século XX, o filósofo Deleuze (1972) rompeu com a visão aristotélica acerca do homem. Abandonou a ideia do homem como o único animal racional, apresentando pontos de indeterminação entre o homem e o animal. O autor apresentou o conceito de devir como a experiência da absoluta alteridade, do abandono dos traços que caracterizam alguém enquanto indivíduo, uma vida independente das vivências pessoais, em que

não há distinção homem-natureza, pois são a mesma realidade.

A UNESCO reconheceu os direitos dos animais através da Declaração Universal dos Direitos dos Animais, proclamada em 1978 em Bruxelas, na Bélgica; esse texto foi subscrito pelo Brasil:

Todos os animais nascem iguais diante da vida e tem o mesmo direito a existência (artigo 1º); Cada animal tem o direito ao respeito (artigo 2º-A); O homem, enquanto espécie animal, não pode atribuir-se o direito de exterminar os outros animais ou explorá-los, violando esse direito. Ele tem o dever de colocar sua consciência a serviço dos outros animais (artigo 2º-B); Cada animal tem o direito à consideração, à cura e à proteção do homem (artigo 2º-C); Nenhum animal será submetido a maus tratos e a atos cruéis (artigo 3º-A); Se a morte de um animal for necessária, deve ser instantânea, sem dor nem angústia (artigo 3º-B); Cada animal pertencente a uma espécie que vive habitualmente no ambiente do homem, tem o direito de viver e crescer segundo o ritmo e as condições de vida e de liberdade que são próprias de sua espécie (artigo 5º-A); Toda modificação deste ritmo e dessas condições, imposta pelo

homem para fins mercantis, é contrário a esse direito (artigo 5º-B); Nenhum animal deve ser usado para divertimento do homem. A exibição dos animais e os espetáculos que utilizam animais são incompatíveis com a dignidade do animal (artigo 10); o animal morto deve ser tratado com respeito (artigo 13-A); As cenas de violência de que os animais são vítimas devem ser proibidas no cinema e na televisão, a menos que tenham como fim mostrar um atentado aos direitos do animal (artigo 13-B); os direitos do animal devem ser defendidos por leis, como os direitos do homem (artigo 14-B).

Analisando a tutela jurídica do Direito Ambiental, percebe-se uma evolução histórica dos direitos relacionados à fauna; é notório que houve uma mudança de paradigmas, reconhecendo os animais enquanto sujeitos de direito, conforme o pensamento de Norberto Bobbio (1992):

Olhando para o futuro, já podemos entrever a extensão da esfera do direito à vida das gerações futuras, cuja sobrevivência é ameaçada pelo crescimento desmesurado de armas cada vez mais destrutivas, assim como a novos sujeitos, como os animais, que a moralidade comum

sempre considerou apenas como objetos, ou, no máximo, como sujeitos passivos, sem direitos (...) (grifo nosso).

Contrapondo os pensamentos antropocêntricos, Jeremy Bentham tem um posicionamento de defesa dos animais. Para ele o foco deve se voltar para a capacidade destes em sentir, sofrer. Segundo Bentham (1979), da mesma forma que os franceses entenderam que escravizar seres humanos, em função da escuridão da pele, era imoral, haverá um momento em que os homens aprenderão que não possuem o direito de explorar os animais, nem tirar deles nenhum direito, em razão do número de pernas ou da terminação das vértebras sacrais.

O termo *senciência* é legitimado pela Etologia; refere-se à capacidade que os animais têm de ter sensações, sofrer e sentir dor, defendido por Bentham (1979). O referido autor inaugura uma crítica ética acerca da libertação animal, fomentando ideias contemporâneas em defesa dos animais. Por isso, propõe a exigência de expansão do princípio da igualdade de interesses para atender ao sofrimento de

seres não humanos, sendo precursor de renomados filósofos como Peter Singer.

Na década de 70, Peter Singer (2004) destacou-se com a publicação de “Libertação Animal”, propondo um debate sobre a ética animal. Singer tem uma postura de cautela sobre os pensamentos filosóficos que deduzem direitos e privilégios para o sujeito que possui alguma habilidade especial. Para o autor, os direitos morais são a forma direta de se referir à proteção que pessoas e animais moralmente devem ter, o que deve ser justificado com base nas possibilidades de sofrimento e de bem-estar. Nesse contexto, Singer, afirma que é possível exigir a igualdade dos animais sem cair no emaranhado da filosofia a respeito da natureza dos direitos.

3. Singer: do especismo ao princípio da igual consideração

Por séculos os humanos se puseram enquanto seres superiores aos demais animais, agindo como se fossem prioritários em relação ao resto do mundo.

Como já explanado anteriormente, Singer herda de Bentham o repúdio ao antropocentrismo, considerando os animais seres que tem sensações de alegria, dor, sofrimento, não supervalorizando a racionalidade e a linguagem humana. Singer (2004) afirma que possuir autoconsciência não confere ao ser autoconsciente prerrogativas ou privilégios, nem direitos absolutos sobre a vida e a morte de outros.

Não é a agressão a emoção fundamental que define o humano, mas o amor, a coexistência na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração. Falamos de competição e luta criando um viver em competição e luta, e não só entre nós, mas também com o meio natural que nos possibilita. Assim, dizem que os humanos devemos lutar e vencer as forças naturais para sobreviver, como se isso tenha sido e seja a forma normal do viver. Mas não é assim. (MATURANA, 2002: p. 34).

O que as pessoas comuns há anos percebiam no contato com seus animais de estimação, foi amplamente discutido por filósofos e cientistas, e,

atualmente, resta clara a existência de sentimentos nos animais.

3.1 Especismo

O termo especismo representa a forma discriminatória com que os homens tratam os outros animais, adotando uma postura de exploração e submissão animal, como se estes existissem exclusivamente para servir aos interesses e necessidades humanos.

Conforme pontua Singer (2004), a maioria dos seres humanos são especistas, basicamente de duas maneiras, a saber: os que declaram ser favoráveis às práticas que submetem os animais aos interesses não relevantes dos homens, como arriscar a saúde de animais para mera diversão humana; e os que não são declaradamente especistas, mas que praticam a ideologia especista, direta ou indiretamente, nos hábitos de consumo, mantendo padrões econômicos e morais de conduta em relação aos animais. Para o autor, as leis são insuficientes para mudar a cultura de consumo que afeta, direta ou indiretamente, os interesses dos

animais. As leis não podem determinar uma consciência ambiental.

Para Singer (2004), o especismo tem origem num preconceito culturalmente aceito que impede o ser humano de levar a sério o sofrimento de um ser de outra espécie. Os cientistas e os empresários criadores de animais, para abate e produção de derivados em larga escala, praticam o especismo e, para mudar essa situação, a sociedade precisa pactuar uma mudança de comportamento de consumo, deixando de usar os produtos de origem animal.

Atualmente, o conhecimento da sciência vem contestar o pensamento especista. O termo sciência não se encontra no dicionário Aurélio, contudo, pode-se achar o adjetivo sciente, que é apresentado como “que sente”. Portanto, a palavra sciência é um neologismo. Num sentido amplo, o termo sciência associa a capacidade de ter sentimentos à consciência.

De acordo com Molento (2017), a sciência animal deve ser analisada quantitativamente, focando no desenvolvimento do bem-estar animal, uma vez que a sciência possui diferentes graus de complexidade nas várias espécies animais.

3.2 O princípio da igual consideração

Conforme Singer (2004), o princípio da igual consideração deve ser universal, uma vez que é requisito para a mudança de padrões de comportamentos que violam os direitos animais. Para ele, quando se utiliza os critérios da razão e da linguagem, o número de seres contemplados pelo princípio da igual consideração fica restrito. Portanto, um parâmetro mais democrático é o do interesse, já que, nesse caso, a referência é a capacidade de sentir bem-estar, prazer, dor e sofrimento. Dessa forma, a aplicação do princípio da igualdade torna-se mais inclusivo, abarcando a integral proteção dos animais.

Peter Singer (2004) destaca a urgência da aplicação do princípio da igual consideração de interesses na defesa da liberdade para os animais, para acolher os interesses de seres sensíveis, não pertencentes à espécie humana. O princípio da igual consideração, conforme o autor, deve-se estabelecer em razão das condições cruéis que os animais são submetidos, seja pelo sofrimento com a privação das

condições básicas ou pela imposição de situações hostis ao seu bem-estar físico e psíquico.

Ao cuidado que dispensamos aos seres sensíveis em estado de dor, Singer (2004) sugere que uma maior consideração seja direcionada às demais aptidões que os seres têm em função da sua espécie. A consciência da experiência vivenciada está relacionada a uma capacidade de sofrimento maior ou menor entre as diferentes espécies. Saber o que está a acontecer consigo e ter noção da dor que poderá sentir torna a capacidade de sofrimento maior. Segundo Singer, a angústia mental é o que torna a situação humana mais difícil de suportar.

Se a linguagem é indício de consciência, ela deve ser reconhecida nos animais capazes de fazer uso da linguagem. Singer (1994), na sua obra *Ética Prática*, aponta casos de primatas superiores que aprendem a linguagem humana de sinais e podem comunicar-se expressando vontades, reconhecendo objetos, pessoas e situações. Não ter nenhuma linguagem é muito diferente de não ter a linguagem dos homens.

Nesse momento histórico, pontua Singer (2004), a questão não é se uns comem animais ou não, mas se

posicionam contrariamente às práticas que produzem sofrimento nos animais no seu tempo de vida, o transporte e o abate. O desafio é enfrentar e superar hábitos milenares, construindo uma nova cultura para a extinção da exploração.

4. Educação ambiental e o uso de animais na produção do saber

Considerando a educação ambiental enquanto um processo de aprendizagem no qual se propõe uma relação entre o homem e o ambiente, orientada para a sustentabilidade, destarte, as relações entre o ser humano e os animais devem ser baseadas na estima por toda e qualquer forma de vida. Conforme aponta Marinho (2004), apenas com uma visão sistêmica do meio ambiente é viável a mudança de comportamento, sendo a educação ambiental imprescindível para uma mudança de paradigmas, proporcionando atitudes pró ambientais, em que o direito de ter, de produzir, de ser, seja exercido não apenas com o foco no indivíduo, mas

de forma cooperativa, sem que para isso se elimine qualquer dos indivíduos da relação.

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental, a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica, pois o tema deve permear as matérias curriculares, proporcionando uma integração sistêmica dos conteúdos. Dessa forma, a educação ambiental deve ocorrer dentro de um contexto e de forma a buscar conhecimento em diversas áreas, pois a seara ambiental não é privilégio de um determinado saber, sendo necessário se enveredar pela interdisciplinaridade.

Ao tratar de educação ambiental é necessário que, *a priori*, o processo educacional possibilite o conhecimento dos problemas relativos ao meio, para posteriormente implantar ações estratégicas voltadas à sustentabilidade e melhoria ambiental, proporcionando mudanças de comportamento. Nesse sentido, resta claro que a função da educação está direcionada para o desenvolvimento de uma consciência ambiental pautada na ética. Portanto, os métodos de ensino devem estar permeados por uma postura ética.

Segundo Franco (2004), para que ocorra uma mudança, é necessária a participação crítica e consciente na construção das representações de cada um. Portanto, não há como cobrar de uma pessoa que tenha uma atitude pró ambiental, sem que antes seja proporcionada a consciência ambiental desse indivíduo. Ao mencionar a expressão consciência ambiental, busca-se seu sentido mais amplo, de forma que o cidadão/aluno/pesquisador possa entender o ambiente à sua volta, tendo conhecimento das diretrizes das políticas ambientais e tenha acesso a ferramentas que permitam uma atuação efetiva.

Lia Diskin, no vídeo intitulado “Não matarás”, fala sobre a relação de aprendizagem entre homens e animais:

A gente se esquece que os animais foram aqueles que nos ensinaram a construir casas, ensinaram a nós como espécie, a protegemo-nos das tempestades, a prever as tempestades, nos ensinaram a nos alimentar e a caçar, foram nossos verdadeiros mestres para dar-nos competência para viver, e rejeitar essa

condição, de terem sido nossos mestres e perder grande parte da experiência, da própria experiência humana.

Ainda no contexto desse vídeo, foi mostrado que por séculos o homem utiliza dos animais para estudos científicos, mesmo que claramente ultrapassada, as instituições de ensino superior continuam com tais práticas, principalmente nos cursos das áreas biológicas e da saúde. Geralmente os alunos desses cursos são obrigados a vivenciar a prática da vivisseção, que significa cortar vivo, como prática pedagógica. No início das aulas práticas é comum que os alunos se sintam constrangidos, mas com a repetição terminam por se acostumarem, constituindo gradativamente um processo de dessensibilização.

Em regra, são utilizados animais criados em laboratórios (biotérios) ou que vem centro de zoonoses para fins científicos, sendo comum que após os estudos práticos esses animais sejam descartados.

Dentre as ciências que fazem uso de animais em pesquisas, a psicologia está entre as mais cruéis. Seus experimentos envolvem choques elétricos,

confinamento, isolamento, alteração programadas das condições ambientais, no intuito de observar sintomas orgânicos e psíquicos já comprovados. Mesmo em outros cursos superiores muitos estudos são repetidos da mesma forma há anos, ou seja, pratica-se o mesmo método para comprovar o que já está comprovado.

Quanto à prática da vivisseccção, existem três correntes, a saber: os vivisseccionistas, os abolicionistas e a doutrina dos 3 R's (Reduzir, Reutilizar e Reciclar). Os vivisseccionistas acreditam que os benefícios são maiores que os malefícios causados aos animais e que a cura para algumas doenças depende dessa técnica. Os abolicionistas defendem a extinção do corte de animais vivos para experimentos, por não trazerem resultados totalmente seguros ao ser humano e existem métodos alternativos que produzem resultados com eficácia. Os defensores dos 3 R's apontam o caminho da substituição, da redução e do refinamento dos estudos realizados em animais. Contudo, Tréz (2015) conclui que a teoria dos três R's deve ser substituída pela teoria de um R só: o do *replace* (substituição).

Singer (1994) faz severas críticas à crueldade e à inutilidade de grande parte das pesquisas feitas em animais, condenando, ainda, o emprego de métodos cruéis - choques elétricos, experimentos com produtos químicos, cosméticos e farmacológicos - que lesam e matam sem qualquer justificativa ética.

Um outro viés da exploração e do sofrimento animal é a possibilidade da pessoa que maltrata um animal vir a agir violentamente contra a sociedade posteriormente; inclusive uma das primeiras leis francesas, acerca desse assunto, surgiu para proibir os maus-tratos a animais no intuito de evitar tais comportamentos (FERRY, 1994). Nesse sentido, Greif e Tréz (2000) expõem o relato do médico cirurgião, Stefano Cagno, declarando que os indivíduos que realizam repetidamente a vivissecção tornam-se insensíveis à prática, tendendo a ignorar o sofrimento dos demais seres vivos, até mesmo dos humanos.

Para Barbudo (2006), é perceptível o crescente número de alunos objetores de consciência e preocupados com o uso de animais no ensino superior, sendo estes que denunciam a crueldade direcionada aos animais ocorridas nas aulas práticas. No Brasil

ainda há muita falta de informação a esse respeito e as instituições de ensino superior estão impregnadas com a ideia de que o cientista tem que se distanciar do seu objeto de estudo, não tendo nenhum tipo de emoção relacionada ao animal em questão, o que contribui para que o uso de animais em aulas ainda seja comum no país. Para Joy (2013), é um processo cíclico no qual as percepções conduzem as ações e as ações reforçam as percepções. Contudo, para a autora, a percepção em relação aos animais não é formada apenas pela identificação, mas também pela cultura.

Barreto (2006) apresenta o depoimento de uma médica veterinária relatando o que os alunos que não concordam com os métodos convencionais podem sofrer durante o curso. A médica afirma que, desde que iniciou a graduação, sofreu um processo de dessensibilização emocional, uma vez que qualquer demonstração de afeto com os animais era vista como descontrole emocional e os discentes deviam presenciar as práticas sem demonstrar descontentamento. Quando um discente se manifestava contra o que ocorria nas aulas práticas, era ignorado e apontado até o final do curso, o que reprimia os alunos de exporem seus pontos

de vista sobre o assunto e acabavam se calando frente aos procedimentos de vivissecação.

Contudo, no Brasil há uma proteção constitucional para estes estudantes/pesquisadores que se opõem às práticas cruéis de pesquisa em animais, os chamados de objetores de consciência, havendo a possibilidade de apresentação de uma escusa, que é apresentada à instituição formalmente. O art.5º da Constituição Federal dispõe no seu inciso VIII: ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

Além da proteção aos estudantes, existem dispositivos legais que tratam da proteção da fauna, bem como da utilização de animais em experimentos científicos, os quais devem ser considerados pelas instituições de ensino na implementação das suas metodologias.

A Lei Federal nº 9.605 de 1998, a chamada “Lei dos Crimes Ambientais”, em seu artigo 32, inclui, entre os crimes contra a fauna, o tipo penal:

Art. 32. Praticar ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos.

Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa.

§ 1º - Incorre nas mesmas penas quem realiza experiência dolorosa ou cruel em animal vivo, ainda que para fins didáticos ou científicos, quando existirem recursos alternativos.

§ 2º - A pena é aumentada de 1/6 (um sexto) a 1/3 (um terço), se ocorre morte do animal. (grifo nosso)

A simples alegação de contribuição científica ou didática, sem minimizar situações que levem sofrimento ao animal, é uma afronta aos direitos relativos à fauna, sendo criminalmente penalizada.

A Lei nº 11.794 de 2008, chamada de Lei Arouca, regula o uso de animais em experimentos científicos, bem como suas etapas e procedimentos, e estatui:

Art. 14. O animal só poderá ser submetido às intervenções recomendadas nos protocolos dos experimentos que constituem a pesquisa ou programa de aprendizado quando, antes, durante e após o experimento, receber cuidados

especiais, conforme estabelecido pelo CONCEA.

Contudo, essas leis nem sempre não são cumpridas por parte das universidades, dos professores e até do poder público. Conforme Greif e Tréz (2000), ainda com a variedade de recursos alternativos desenvolvidos, que viabilizam a realização de aulas práticas sem a utilização de animais, as práticas que utilizam animais têm sido mantidas, o que torna fundamental a divulgação dos métodos alternativos existentes.

Aqueles que defendem a experimentação animal não negam que os animais sofram, pois precisam salientar as semelhanças entre homens e animais para justificar seus experimentos, alegando relevância aos interesses humanos. De acordo com Singer (2004), o pesquisador que força ratos a escolher entre morrer de fome ou levar choques eléctricos para observar se desenvolvem úlceras, age assim em razão do rato ter um sistema nervoso parecido ao do ser humano e, teoricamente, sentem o choque eléctrico de modo semelhante.

O discurso contra o uso de animais em pesquisas é visto, por alguns defensores da prática, como um discurso anticientífico. Rogério Guerra (2004), ao tratar da visão dos leigos com compreensão “precária” sobre o avanço científico e a importância da ciência, afirma que a rejeição aos procedimentos da pesquisa científica mostra uma aversão ao conhecimento científico e não apenas amor aos animais, contrapondo ao progresso tecnológico (tecnofobia).

Na educação, os animais tradicionalmente foram considerados como instrumentos usados para promover o aprendizado, sendo submetidos a diversos procedimentos que, geralmente, não se relacionam ao atendimento das suas necessidades, podendo provocar sua morte, danos corporais, exposição física à dor e estresse psicológico, gerando prejuízos ao animal (BALCOMBE, 2000).

Em compensação, há maneiras não prejudiciais de se utilizar animais no ensino, como aquelas que consideram a senciência, a vida e o bem-estar, de acordo com os interesses do animal, como diretrizes da conduta nos procedimentos realizados com finalidade didática. Acompanhamento de casos clínicos e

cirúrgicos, pesquisas epidemiológicas, pesquisas de campo analisando animais em seu ambiente natural, as técnicas de dissecação e cirurgia em cadáveres provenientes de morte natural são considerados métodos substitutivos ao uso prejudicial de animais no ensino (KNIGHT, 2007).

Baumans (2006) mostra que em torno de 75 milhões de vertebrados são utilizados em pesquisas por ano, estimando que 2% deste total seja utilizado para o ensino e treinamento técnico. Prada (2008) lembra que, William Harvey (1578-1657) realizou a primeira pesquisa sistematizada com uso de animais, com estudos experimentais sobre a fisiologia da circulação em 80 espécies de animais.

É imperativo que os fundamentos da educação científica no ensino superior sejam voltados para uma educação humanitária, visando estimular relações benéficas entre os alunos e os animais, valorizando e desenvolvendo a sensibilidade e o pensamento crítico. A substituição do uso prejudicial de animais no ensino por metodologias humanitárias resulta na formação de profissionais mais comprometidos com o bem-estar animal (KNIGHT, 2007).

O uso prejudicial de animais em aulas expõe os alunos a contrassensos, como matar para salvar, ou desrespeitar para respeitar. Ao mesmo tempo em que a cultura médico-científica ensina posturas marcadas pela racionalidade e objetividade, também ensina atitudes de cuidados e respeito para com os animais. Tal circunstância desenvolve profundos conflitos internos em alguns estudantes e pode ser qualificada como um processo traumático, possibilitando alterações de comportamento e sensibilidade (KNIGHT, 2007).

Conforme pontua Capaldo (2004), em decorrência das situações contraditórias os estudantes podem desenvolver distúrbios psicológicos dissociativos. Muitos indivíduos passam por uma redefinição mental da natureza do animal, tendendo a enxergá-lo como objeto de estudo, gerando uma redução da sua empatia para com o animal, ressaltando-se que esse processo possibilita o surgimento de um distanciamento emocional. Alguns alunos desenvolvem atitudes evasivas, como mecanismo de defesa, buscando fugir das situações conflituosas, como faltar às aulas que envolvem o uso prejudicial de animais, podendo chegar ao ponto de abandonar o curso.

Singer (2004) defende a continuação de experimentos em animais, exclusivamente em casos comprovados de urgência e de necessidade, bem como a abolição de todos os demais experimentos e sua substituição por métodos alternativos.

Portanto, é possível fazer um uso benéfico de animais no ensino e nas pesquisas, quando este uso visa um benefício para o animal em questão. Inclusive a vivissecação pode e deve ser utilizada, porém apenas quando o animal necessite de intervenção cirúrgica por motivos clínicos, ou seja, como objetivos terapêuticos ou preventivos, com vistas ao seu bem-estar animal.

Os discentes das áreas da saúde e biológicas que precisam aprender técnicas cirúrgicas podem utilizar animais que precisem de tratamento cirúrgico, o que já acontece em muitas instituições de ensino superior. Dessa forma, qualquer estresse que o animal sofra em decorrência de procedimentos, invasivos ou não, são justificados. Em todo caso, o estresse (pré e pós-operatório) causado por esses procedimentos deve ser o mínimo possível, visto que se trata de um paciente.

A mudança dessa realidade alarmante requer abandono de modelos de pesquisa ultrapassados para

a ciência, a partir de questionamentos acerca dos fundamentos científicos e metodológicos dessas abordagens, além do fomento de pesquisas e desenvolvimento de novos métodos de investigação que não utilizem de animais de maneira cruel. Nesse mesmo sentido, Knight aponta:

Está aumentando rápidamente, en todo el mundo, el número de estudiantes que insisten en el uso de alternativas en sus cursos, del mismo modo que están creciendo los propios métodos alternativos. Considerando sus respuestas a los temas de las alternativas, las universidades tienen en la actualidad dos posibilidades de elección. Pueden aferrarse a la tradición obsoleta de utilizar el sufrimiento de los animales o aceptar las posibilidades excitantes que representa el campo de las alternativas en rápida expansión. Pueden elegir entre ayudar a cambiar el futuro o ser cambiados por él (KNIGHT, 2002. p.10).

Lima (2008) afirma que ainda há uma resistência no meio acadêmico e científico às práticas com métodos alternativos, o que contraria a criatividade e curiosidade que deveria ser estimulada nos alunos para que ocorra

o progresso na ciência e no ensino. Paulo Freire (1999) fala sobre uma educação progressista, que deve ser colocada em prática, na qual o posicionamento dos alunos deve ser considerado e a autonomia deles deve ser estimulada pelos educadores, através de um ensino que não seja mera transferência de conhecimento, mas que estimule a curiosidade, o debate e as críticas a partir do diálogo. Destarte, os alunos não irão apenas reproduzir mecanicamente o que aprendem, serão capazes de produzir conhecimento e participar ativamente do processo de aprendizagem.

5. Conclusão

A concepção de uma conduta de respeito, e não de dominação, ao meio ambiente passa pela educação, contudo, para se chegar a esse nível de civilidade é preciso desenvolver uma consciência ecológica e, a partir daí, possibilitar uma nova relação entre o homem e o meio natural, inclusive com os animais.

A utilização dos animais para fins didáticos ainda é corriqueiro nas instituições de ensino superior

brasileiras, principalmente nas áreas das Ciências Biológicas e da Saúde.

Apresentada a mudança de paradigma quanto à postura do homem na sua relação com os animais, chega-se ao entendimento de que a transformação do comportamento humano pode e deve ocorrer dentro da ciência, através de uma releitura dos seus próprios conceitos. Tal entendimento mostra a relevância das instituições de ensino na modificação de culturas nocivas.

A sociedade entende que deve haver uma proteção dos animais frente aos tratamentos cruéis, existindo, para tanto, várias leis nacionais e internacionais destinadas a prevenir o sofrimento animal e reprimir aqueles que causam tal sofrimento. Contudo, há exceções, *in casu* o uso de animais vivos em práticas de ensino, em que os atos praticados são tidos como de interesse social, ainda que haja sofrimento animal; nesse sentido o ordenamento jurídico pátrio ainda é permissivo.

Atualmente existem metodologias alternativas que possibilitam aos professores o desenvolvimento de um ensino com um caráter humanitário, mas para

chegar a um resultado efetivo de suas práticas faz-se necessária uma renúncia dos modelos de educação tradicionais. A inclusão dos alunos no processo educativo, possibilitando que eles desenvolvam suas próprias alternativas, alarga o elenco de metodologias disponíveis para o ensino, permitindo a implantação de uma educação de qualidade.

A partir dos questionamentos acerca da sciência dos animais, das normas jurídicas vigentes; na possibilidade de se desenvolver um ensino eficiente com base em novas estratégias e metodologias humanitárias, bem como as possíveis consequências na formação dos discentes, conclui-se que, os animais podem e devem ser utilizados na educação, mas enquanto pacientes, não como objetos/instrumentos de estudo.

Nota-se que, a despeito da postura conservadora de parte dos docentes, discentes e dos próprios coordenadores de cursos das universidades brasileiras, o uso prejudicial de animais no ensino superior não pode mais ser considerado como um padrão nas práticas pedagógicas dos cursos das áreas da saúde e biológica, da mesma maneira que o ensino

humanitário já deixou de ser visto como uma quimera, tornando-se uma meta verossímil da educação no nível superior. A proposta é de uma educação em que ocorra a adoção de métodos didáticos aliados ao pensamento crítico, para que as relações negativas com os animais no ensino sejam substituídas por relações positivas, proporcionando uma relação benéfica entre o ser humano e os animais.

6. Referências

ALVES, J. C. M. *Direito Romano*. 11.ed.v.I. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

BALCOMBE, J. *The use of animals in higher education: problems, alternatives and recommendations*.

Washinton: The Humane Society Press, 2000.

Disponível em:<

www.vet.uu.nl/nca/userfiles/other/The_Use_Of_Animals_In_Higher_Education.

Pdf >. Acesso em: 05 jan. 2017.

BARBUDO, C. R. *O uso prejudicial de animais em salas de aula como recurso didático*. 2006. Monografia.

Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas,
Universidade de Alfenas, Alfenas, 2006.

BARRETO, A. *Relação homem-animal na medicina veterinária*. Clínica Veterinária, Ano XI, n. 63, jul./ago., 2006.

BAUMANS, V. *Alternatives to the use of laboratory animals in veterinary education*. In: *World Congress*. 5. Anais. ALTEX 23, p. 68-70, 2006. Disponível em:<www.animalconsultants.org/portfolio/publications/Veterinary%20ethics%20De%20Boo%20et%20al%202006%20ALTEX.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

BENTHAM, J. Uma introdução aos princípios da moral e da legislação. In.:_____; MILL, J. S. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação: sistema de lógica dedutiva e indutiva e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. *Lei n° 11.794, de 8 de outubro de 2008*. Regulamenta o inciso VII do § 1° art. 225 da Constituição Federal, estabelecendo procedimentos para o uso científico de animais; revoga a Lei no 6.638, de 8 de maio de 1979; e dá outras providências.

Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11794.htm > Acesso em 12 jan.2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 out. 1988.

_____. *Lei Federal nº 9.605 de 1998*. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm > Acesso em: 12 jan. 2017.

BRUXELAS. *Declaração Universal dos Direitos dos Animais*. UNESCO. 1978. Disponível em: <

<http://www.urca.br/ceua/arquivos/Os%20direitos%20dos%20animais%20UNESCO.pdf> > Acesso em 11 jan. 2017.

CAPALDO, T. *The Psychological Effects on Students of Using Animals in Ways that They See as Ethically, Morally or Religiously Wrong*. In: Fourth World Congress -Transforming undergraduate education with animal alternatives. Anais. ATLA 32, v. 1, p. 525–531, 2004 .

DELEUZE, G. *Qu'est-ce que la Philosophie*. Paris: Minit, 1972.

DISKIN, L. *Não Matarás* (vídeo) Disponível em: <<https://oholocaustoanimal.wordpress.com/palestras-e-documentarios/>> Acesso em: 27 dez. 2016.

FERRY, L. *A nova ordem ecológica: a árvore, o animal, o homem*. São Paulo: Ensaio, 1994.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.121, p. 169-186, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GREIF, S. *Alternativas ao uso de animais vivos na educação pela ciência responsável*. São Paulo: Instituto Nina Rosa, 2003.

GREIF, S.; TRÉZ, T. *A Verdadeira Face da Experimentação Animal*. Rio de Janeiro: Sociedade Educacional “Fala Bicho”, 2000.

GUERRA, R. F. *Sobre o uso de Animais na Investigação Científica*. Piracicaba: Impulso, 2004.

JOY, M. *Por que amamos cachorros, comemos porcos e vestimos vacas*. São Paulo: Cultrix, 2013.

KNIGHT, A. 2002. *Alternatives to harmful animal use in tertiary education*. Una versión actualizada de Knight, A., 1999, *Alternatives to Laboratory Animals*, vol. 27, pp. 967 – 974 <

<http://www.humanelearning.info/resources/Resources/Books/AKCOGUIDEspanol.pdf> > Acesso em 03 jan. 2017

_____. *Humane teaching methods prove efficacious within veterinary and other biomedical education*. In: World Congress on Alternatives & Animal Use in the Life Sciences. 6. 2007, Tokio. Anais. AATEX 14, 2007a, p. 213- 220.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

LIMA, J. E. R. *Vozes do silêncio – cultura científica: ideologia e alienação no discurso sobre vivissecção*. São Paulo: Instituto Nina Rosa, 2008.

MARINHO, A. M. S. *A educação ambiental e o desafio da interdisciplinaridade*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível

em: <

http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_MarinhoAM_1.pdf. > Acesso em: 27 dez. 2016.

MARTINS, R. F. Direito dos Animais. *Revista Panorama da Justiça*. Ano V. Nº 35, 2002.

MOLENTO, C. F. M. *Senciência Animal* na Conferência: “From Darwin to Dawkins: The science and implications of animal sentience”, 2005. Disponível em:

<<http://www.labea.ufpr.br/PUBLICACOES/Arquivos/Pginas%20Iniciais%20%20Senciencia.pdf>> Acesso em 04 jan.2017.

PAIXÃO, R. L. *Experimentação animal: razões e emoções para uma ética*. 2001. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2001.

PRADA, I. L. S. Os animais são seres sencientes. In: TRÉZ, T. *Instrumento Animal: o uso prejudicial de animais no ensino superior*. Bauru – SP: Canal 6, 2008.

SANTANA, H. J. Os crimes contra a fauna e a filosofia jurídica ambiental. in BENJAMIN, Antônio Herman V. (org.). *Anais do 6º Congresso Internacional de Direito Ambiental, junho de 2002: 10 anos da ECO-92: O*

Direito e o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: IMESP, 2002.

SINGER, P. *Libertação Animal*. Porto Alegre/São Paulo: Lugano Editora, 2004.

SINGER, P. *Ética Prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

THOMAS, K. *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TRÉZ, Thales. *Promovendo a substituição do uso de animais no ensino superior*. Disponível em: < <http://www.instituto1r.org/porque1r> > Acesso em: 05 jan. 2017.

VERGARA, R. Entre o Céu e o Inferno. *Revista Superinteressante*. Edição nº 192, Setembro, 2003. São Paulo: Abril, 2003.

**A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE
HABERMAS E A LEGITIMIDADE DO CORTE ETÁRIO
COMO CRITÉRIO PARA O INGRESSO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**THE COMMUNICATION ACTIVITY THEORY OF
HABERMAS AND THE LEGITIMACY OF THE AGE
CUT AS A CRITERION FOR THE ENTRY IN
FUNDAMENTAL EDUCATION**

Luciana Andréa França Silva⁴⁹

RESUMO

A análise abordada no presente estudo está relacionada com a legitimidade do Ministério da Educação, mais precisamente pelo Conselho Nacional da Educação – CNE/MEC e a validade da Resolução nº 7 de 14 de Dezembro de 2.010 visando estabelecer critérios para o ingresso no ensino fundamental. Com vistas à análise da constante judicialização em virtude da adoção do critério etário e a instabilidade gerada no sistema de

⁴⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

educação são apresentados os motivos do artigo através de uma breve exposição, considerando-se a competência normativa do Conselho Nacional de Educação e a validade do critério adotado, pautando-se na idade cronológica como único requisito para o ingresso no Ensino fundamental. Fazendo uma análise interpretativa das Resoluções do CNE sob a ótica da Constituição é demonstrado o problema da legitimidade, com base na ideologia da ação comunicativa de Jurgen Habermas. Por meio de uma análise crítica, verifica-se a atual política pública educacional adotada, contextualizando a autenticidade do discurso, com o condão chegar-se a um consenso como forma de demonstrar a necessidade de uma discussão aberta a outros campos para, assim, atingir o bem comum. Por fim, foi analisada a consonância do ordenamento jurídico com a validade e a legitimidade da Resolução do CNE/MEC, demonstrando a efetividade e a razoabilidade nas demandas propostas, inclusive as ações civis públicas relacionadas à matéria.

Palavras-chave: Critério etário; Legitimidade; Resolução CNE; Educação; Teoria da ação

comunicativa.

Abstract

The analysis addressed in the present study is related to the legitimacy of the Ministry of Education, more precisely by the National Education Council - CNE / MEC and the validity of Resolution 7 of December 14, 2010, aiming to establish criteria for entry into primary education. With a view to analyzing the constant judicialization by virtue of the adoption of the age criterion and the instability generated in the education system, the reasons for the article are presented through a brief exposition considering the normative competence of the National Education Council and the validity of the criterion adopted considering the Chronological age as the only requirement for admission to primary school. Making an interpretative analysis of the CNE Resolutions in light of the Constitution shows the problem of legitimacy, based on Jurgen Habermas' ideology of communicative action. Through a critical analysis, the current public educational policy adopted contextualizes with the authenticity of the discourse in order to reach a consensus as a way of demonstrating the need for an

open discussion to other fields in order to achieve the common good.

Finally, the legal framework is analyzed with the validity and legitimacy of the CNE / MEC Resolution demonstrating the effectiveness and reasonableness of the proposed lawsuits, including public civil actions related to the matter.

Keywords: Age criterion; Legitimacy; CNE Resolution; Education; Theory of communicative action.

1.Introdução

O início do ano letivo vem sempre acompanhado de diversas demandas relacionadas com a busca pela tutela de que crianças possam ingressar no ensino fundamental antes de completarem seis anos. Os argumentos de pais e advogados são sempre que estas crianças, apesar de não completarem a idade necessária até o dia 31 de março do ano corrente, estão aptas para ingressarem no ensino fundamental, uma vez que completariam seis anos de idade ao longo do ano letivo e, por isso, preenchem os requisitos psicológicos,

cognitivos e pedagógicos necessários ao ingresso no primeiro ano do ensino fundamental.

Questiona-se sempre o critério utilizado e a Resolução nº 7 de 14 de Dezembro de 2.010, editada pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação que utilizou o critério cronológico, estabelecendo a obrigatoriedade a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, e ainda que as crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

Objetivando trazer uma contribuição para as demandas relacionadas ao tema, o presente artigo trata da validade e da legitimidade do Ministério da Educação, mais precisamente do Conselho Nacional de Educação, para a fixação do critério etário e o estabelecimento do dia 31 de março como instrumento para definir o ingresso da criança no ensino fundamental.

À luz do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 11/2010, responsável pela elaboração da síntese de diversas audiências públicas é que foi elaborado o presente

estudo, com o intuito de tratar do assunto sob o prisma da legitimidade e da validade da Resolução nº 7/2010, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil.

O objetivo da pesquisa consiste na análise da construção dos fundamentos que culminaram na edição da aludida Resolução, que contou com a realização de audiências públicas e fóruns nacionais, com participação dos estados e municípios, dentre outras unidades, visando uniformizar o tratamento em todo o território nacional.

Passando pela análise da competência normativa do Conselho Nacional da Educação verificar-se-á a efetividade do critério da idade cronológica como requisito a ser preenchido para o ingresso no ensino fundamental e um estudo da política pública educacional adotada.

Por fim será feito um estudo da legitimidade da Resolução do Conselho Nacional da Educação sob a égide da ideologia da ação comunicativa proposta por Habermas, propondo-se uma análise dedutiva que parte da construção do Parecer do Conselho Nacional de

Educação/Câmara de Educação Básica nº 11/2010, base para a Resolução que regulamenta o tema.

2. A competência normativa do Conselho Nacional de Educação

A Educação Básica, base do Ensino Fundamental, constitui no Brasil o foco central pelo qual se efetiva o direito à Educação. Por isso, nos últimos tempos, a organização e o funcionamento desta tem sido objeto de mudanças com o intuito de melhoria na qualidade e ampliação de sua abrangência, por meio de novas leis e normas capazes de dar conta dos grandes desafios da educação na atualidade.

Dentre as mudanças recentes, passou a ser dada atenção especial à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, e, por conseguinte, a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. A partir de então, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a produzir normas orientadoras com a finalidade de orientar as escolas, professores, alunos e famílias e também para os órgãos executivos e todo o

sistema de ensino nacional.

Com o constante questionamento com relação à Resolução nº7 de 2.010, dúvidas surgiram quanto à competência do Conselho Nacional de Educação para a edição de normas regulamentadoras relacionadas à educação. Para dirimir esta questão, o art. 7º, caput, da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 e o art. 9º, §1º, da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, trazem expressa previsão legal:

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995)

Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

Art.9º (...)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente,

criado por lei.

Além disso, a Constituição Federal no § 1º do art. 211⁵⁰ traz a previsão de que a União deverá organizar o sistema federal de ensino com a finalidade de garantir a equalização de oportunidades educacionais, competência do Ministério da Educação e consequentemente do Conselho Nacional de Educação.

As normas e diretrizes curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas pelas escolas, pelos Estados e municípios. Mas a elaboração dos projetos político-pedagógicos seria de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes nos limites definidos pelo Ministério da

⁵⁰ Art. 211 § 1º da Constituição Federal define que: “A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função retributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)”.

Educação.

Esta interação é fundamental para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos para a efetivação plena do direito à educação nos limites da norma nacional.

Por fim, cumpre esclarecer ainda que, para a Resolução em questão, foi elaborado previamente o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que contou com a organização de uma série de audiências públicas e reuniões técnicas de modo a proporcionar a necessária participação de todos os segmentos e instituições educacionais das diferentes regiões do Brasil.

Por ser obrigatória a matrícula no ensino fundamental aos seis anos, tornou-se necessária a fixação de um critério que estabelecesse o marco em que as crianças deveriam ser matriculadas e, em consonância com a Constituição Federal que se utiliza da idade para estabelecer critérios relacionados à educação, o Conselho Nacional da Educação definiu uma data de corte que deveria ser respeitada em todo o território nacional.

3. O critério etário e a data de corte para o ingresso

no ensino fundamental

O direito à educação, consagrado na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, é direito indisponível, em função do bem comum maior a proteger e derivado da própria força impositiva dos preceitos de ordem pública que regulam a matéria.

A Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 208⁵¹, utiliza-se do critério etário para acesso à educação básica ao estabelecer que o ensino fundamental, obrigatório, gratuito e assegurado a todos os que não tiverem acesso na idade própria.

Não há, a princípio, qualquer ilegalidade em se estabelecer a idade como fonte de obrigações ou aquisição de direitos uma vez que há critério etário para conquista do direito a votar e ser votado, para casar, para assumir determinadas obrigações contratuais, para exercer determinados cargos públicos, etc., sem que se

⁵¹ Art. 208 da Constituição Federal: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

questione a razoabilidade de tais disposições, espalhadas em nosso ordenamento jurídico.

A lei de diretrizes e bases do Ensino no Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, nos arts. 29 e 32 regulamentam que a primeira etapa da educação básica é designada de educação infantil, atendendo às crianças com até seis anos de idade. A segunda fase da educação básica é denominada de ensino fundamental e incorpora os estudantes da faixa etária de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, em evidente opção legislativa pela idade cronológica – critério etário - como requisito para estabelecer a migração do aluno do Ensino Infantil para o Fundamental.

O critério da idade cronológica possui relevância no ordenamento pátrio, sendo utilizado em diversas legislações como requisito determinante para produção de diversos efeitos no cenário jurídico. Para exemplificar temos que a Constituição da República estabelece que o alistamento eleitoral e o voto são obrigatórios para os maiores de dezoito anos, sendo facultativo para os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos, consoante a redação do art. 14, §1º, I e II, c.

Com isso, tem-se que não pode ser considerado

ilegítimo a opção legislativa pelo critério etário como marco definidor para o ingresso no ensino fundamental no Brasil, uma vez que em todo o ordenamento jurídico pátrio a idade cronológica é utilizada como requisito para a obtenção de direitos e a exigência de obrigações.

Com o objetivo de uniformizar o critério etário optou-se por uma data de corte em que as crianças que completarem seis anos até o dia 31 de março teriam sua matrícula efetivada no ensino fundamental e as crianças que completarem após essa data seriam matriculadas na educação infantil, ignorando-se as especificidades relacionadas ao aspecto cognitivo de cada criança avaliada no âmbito de sua individualidade.

Importante ressaltar que a fixação do limite temporal de até o dia 31 de março como limitação da idade de 06 (seis) anos para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme o art. 3º da Resolução nº 07, de 14 de Dezembro de 2.010⁵², bem

⁵² Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março

como a necessidade de se uniformizar a educação no Brasil de forma igualitária em todas as instituições e sistema de ensino, justifica-se no sentido de conferir maior uniformização no tratamento do assunto, uma vez que não há como defender interesses de uma parte da sociedade em detrimento de outra, posto que o caráter é simplesmente objetivo.

Dessa forma, o requisito legal da idade mínima para ingressar no ensino fundamental, aliada à determinação de uma data específica como limite constitui um critério objetivo e impessoal, não dando qualquer margem a qualquer forma de discriminação ou avaliação subjetiva no tratamento nessa questão.

No entanto, é importante ressaltar que qualquer data de corte sempre causa questionamentos por parte daqueles que se sentirem prejudicados, porque a data escolhida poderá ser a do dia anterior daquela que eles

do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

queriam que fosse definida para melhor atender aos seus interesses pessoais. Este questionamento é natural em um universo de nossas naturais limitações, uma vez que sempre estamos limitados pelas categorias de espaço e de tempo.

Em análise sobre a questão o Ministro Sérgio Kukina⁵³ bem enfatizou a questão de que:

Como sustentado pela União, o critério cronológico adotado pelas autoridades educacionais federais não se revela aleatório, tendo sido precedido de diversas audiências públicas e ouvidos diversos experts no assunto. Como realçado pela recorrente, está-se, a bem da verdade, frente a uma "falsa polêmica" (fl. 604), pois qualquer outra data de corte que estabelecesse, anterior ou posterior à atual, geraria descontentamento de uma parcela de interessados.

Não há como utilizar-se de um critério que possa atender a todos em uma sociedade organizada e, por vezes, sempre haverá o sacrifício do direito individual em prol da coletividade.

⁵³ Recurso Especial nº 1.412.704 - PE (2013/0352957-0).

4. Política pública educacional no Brasil

As Políticas Públicas de Educação e a busca pela inclusão social no Brasil são baseadas na educação como um direito de todos, em que a escola atua de forma democrática para a construção de uma sociedade justa e humana. Para atingir tal objetivo é necessário um projeto nacional de desenvolvimento educacional que se preocupe com a organização das escolas, com o atendimento da diversidade populacional, com vistas à aprendizagem, considerando-se suas características individuais, ritmos de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo, sensorial, físico e social.

A compreensão do tema política pública está relacionada como um programa ou quadro de ação governamental que consiste num conjunto de medidas com o objetivo de movimentar a administração pública, visando concretizar dispositivos normativos que podem ser traduzidos como um direito subjetivo.

Toda atividade administrativa, inclusive a concretização de políticas públicas, deve ser desenvolvida nos estritos parâmetros legais, por exigência consagrada na Constituição Federal, em seu

art. 37, que estabelece que é vedada à Administração Pública atuar em dissonância com a legislação vigente. Nesse sentido, leciona Hely Lopes Meirelles:

A legalidade, como princípio de administração, significa que o administrador público está, em toda sua atividade funcional, sujeito aos mandamentos da lei, e às exigências do bem comum, e deles não se pode afastar ou desviar, sob pena de praticar ato inválido e expor-se à responsabilidade disciplinar, civil e criminal, conforme o caso (MEIRELLES, 2005).

Com relação à política educacional, no âmbito da legislação vigente, existem diversos dispositivos normativos, sendo o mais importante destes a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, a qual foi alterada pela Lei nº 11.114, de 16 de Maio de 2005, e pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, intitulada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira, reafirmando o direito à educação, garantido pela Constituição Federal que estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em

relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que são definidos os princípios gerais da educação, as finalidades, os recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação. Além disso, essa é uma lei que, diferentemente de grande parte da legislação brasileira, não é detalhista, dando muita liberdade para as escolas, para os sistemas de ensino dos municípios e dos estados, fixando normas gerais.

Por sua característica de norma geral, a LDB se renova a cada período, cabendo à Câmara dos Deputados sempre atualizá-la conforme o contexto em que se encontra a nossa sociedade. Como exemplo, antes o período para terminar o ensino fundamental era de 8 anos. Após a atualização da LDB, o período se estendeu para 9 anos, com idade inicial de 6 anos. Daí a importância de sua existência, visando nortear o povo brasileiro, assegurando-lhe seus direitos e mostrando os seus deveres.

É oportuno lembrar que a incumbência de

“elaborar e executar sua proposta pedagógica”, nos termos do inciso I do art. 12 da LDB, é dos “estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino”. As Diretrizes Curriculares Nacionais são essas “normas comuns” referenciadas pela LDB, que visam possibilitar a adequada organização escolar brasileira, sendo que sua inobservância poderia causar enormes transtornos nos sistemas de ensino, como reafirmou Superior Tribunal de Justiça em 16 de dezembro de 2014⁵⁴.

Da mesma forma, o mesmo ocorre em outros setores como, por exemplo, em relação à legislação eleitoral, à maioria jurídica, para todos os fins e direitos, que conta com similares regras normatizadoras, orientadas para manter a necessária ordem social.

Com o intuito de padronizar o ensino infantil e fundamental no Brasil, o Conselho Nacional de Educação, voltado para o adequado cumprimento do preceito constitucional definido pelo art. 208, principalmente com a incorporação das alterações propostas pela Emenda Constitucional nº 59/2009, em

⁵⁴ Recurso Especial nº 1.412.704 - PE (2013/0352957-0).

termos de garantia da “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive sua oferta gratuita a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” editou as Resoluções 01, 06 e 07 de 2010, fixando como data limite o dia 31 de Março como um critério legal de acesso ao ensino fundamental.

Neste contexto, a matrícula da criança no ensino fundamental deve guardar a devida coerência com o espírito de democratização presente nos fundamentos do Estado Democrático de Direito, que inspira e educação básica brasileira com ampliação do período de escolaridade obrigatória e a garantia de acesso à educação de qualidade para todos.

A elaboração das Resoluções do Conselho Nacional de Educação foi precedida de diversas audiências públicas, conforme Parecer nº 11/2010 de 7 de Julho de 2.010:

No processo de construção das novas diretrizes do ensino no Brasil foi organizada uma série de audiências públicas e reuniões técnicas de modo a proporcionar a necessária participação de todos os segmentos e instituições educacionais das diferentes regiões do Brasil.

Propostas foram intensamente debatidas, críticas foram acolhidas e ideias incorporadas. Nos últimos meses, o CNE realizou três audiências públicas nacionais (Salvador: 12/3/2010, Brasília: 5/4/2010, e São Paulo: 16/4/2010), com a participação ativa da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP/MEC), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação do Senado Federal, de

coordenadores estaduais do Ensino Fundamental, entre outros, além de professores, pesquisadores, dirigentes municipais e estaduais de ensino, bem como de representantes de escolas privadas.⁵⁵

A partir da união de esforços foi elaborado um documento que não é obra de um autor, mas obra coletiva. Da mesma maneira, o currículo, o projeto político-pedagógico, os programas e projetos educacionais, é matéria prima do trabalho dos professores e das escolas e devem ter por base a abordagem democrática e participativa na sua concepção e implementação.

5. A legitimidade das resoluções do CNE/MEC à luz das proposições de Habermas

Para a construção das bases da educação do Brasil o Conselho Nacional de Educação realizou diversas consultas e audiências públicas com a

⁵⁵ Parecer CNE/CEB Nº:11/2010, Aprovado em 7/7/2010 pelo Colegiado: CEB; Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos Relator: Cesar Callegari Processo nº: 23001.000168/2009-57.

finalidade de se chegar a um consenso sobre as Diretrizes curriculares.

Essa prática é bem explicada através da teoria da ação comunicativa, proposta por Habermas, que traz uma explanação sobre das relações entre os seres humanos, com vistas a uma compreensão a partir da utilização de um modelo explicativo específico, fundamentada na capacidade que os sujeitos sociais têm de interagirem, perseguindo objetivos racionalmente (HABERMAS,1989).

Habermas apresenta um paradigma que se baseia na confiança aonde a construção argumentativa de consensos chega a proposições dotadas de verdade em um diálogo entre as pessoas. Prioriza-se o discurso, a palavra e a linguagem que têm uma importância decisiva na tarefa de se chegar ao consenso, valorizando-se à ética.

A construção sempre se dá pela pluralidade de vozes argumentando em busca do consensual. Porém, deve-se afastar as artimanhas discursivas que alguns podem se valem para persuadir. Não há nenhum interesse particular que pode se sobrepor aos interesses do coletivo, uma vez que um consenso construído por um

falso discurso se revelará, ao final, inautêntico quando confrontado com os interesses da maioria (HABERMAS, 1987b).

O modelo habermaseano é pautado principalmente no discurso, sendo este o aspecto mais relevante na construção de uma sociedade dotada de isonomia e mais tolerante. O ponto de partida para se atingir esta finalidade não seria um pensamento solitário e individual, mas a argumentação comum através do discurso em que a principal ferramenta seria a linguagem, vista como meio possível para a construção de uma sociedade mais solidária.

No entanto, argumentar exige dos indivíduos um compromisso de que o discurso não pode ser vazio de sentido, pois assim não seria considerado no processo argumentativo e, conseqüentemente, descartado pelos outros. Também deverá ser um discurso dotado de verdade, pois quem argumenta sempre se compromete com as ideias transmitidas em seus discursos, abandonando a retórica política que apenas visa agradar os interlocutores sem se preocupar com o efetivo comprometimento com os argumentos.

A teoria da ação comunicativa de Habermas é

baseada na ética do discurso, que tem como principal finalidade o consenso. Assim dito, o entendimento será sempre perseguido através da ética do discurso pois, em meio a um arrazoado de argumentos, alcançando um consenso, chega-se à verdade, mas não uma verdade objetiva, e sim discursos validados no processo de argumentação em que se alcança o consenso (HABERMAS, 1993).

A ética proposta por Habermas pressupõe a autenticidade do discurso e a prioridade do coletivo sobre o individual, sem pretensões ou promessas de uma vida feliz para o indivíduo social, mas, ao contrário, seria a validação de uma norma construída coletivamente por meio de um consenso em que o individual é construído priorizando-se a coletividade.

Como bem explica Olinto Pegoraro (2006, p. 87)

na ética discursiva, não existe uma preocupação de ordem existencial de cada pessoa e de cada situação concreta, visando orientar o sujeito para uma vida boa e feliz; pelo contrário, a ética deontológica discute as condições nas quais uma norma pode ser aceita como válida; então o problema ético se desloca da questão

do bem para a questão do justo, da felicidade pessoal para a validade prescritiva da norma.

Portanto, a ética discursiva visa à construção de uma sociedade mais democrática, pois o que foi aprovado é produto de uma concordância da maioria, validado por uma escolha que é considerada mais justa e pragmática, com a peculiaridade de que a ética discursiva é procedimental, ou seja, um procedimento em que todos os que se encontram envolvidos no debate ficam vinculados ao cumprimento do que foi acordado por meio de uma norma, que é o objeto final do consenso.

Em relação à legitimidade da referida Resolução do CNE/MEC, cumpre traçar um paralelo com a ideologia de Jurgen Habermas, cujo pensamento tem como peculiaridade a legitimidade do processo discursivo, advindo da observância da comunicação, da participação e da intersubjetividade.

Uma vez utilizado o critério etário faz-se necessário a fixação de uma data limite para a aquisição do direito à matrícula no ensino fundamental. Na maioria dos casos em que se utiliza o critério cronológico é

possível estabelecer como limite a data em que o indivíduo completa a idade necessária, como por exemplo, a idade para votar ou até mesmo a maioridade penal.

Porém, como o ensino fundamental é organizado em anos letivos não seria viável que a criança somente ingressasse na escola após completar a idade necessária, o que poderia se dar ao longo de todo o ano. Mais razoável foi a opção normativa de estabelecer a possibilidade de matricular-se no ensino fundamental para os que completarem 6 (seis) anos até o dia 31 de março e que os demais continuariam com a matrícula garantida na educação infantil.

É nesse contexto que se verifica a legitimidade da escolha à luz da ação comunicativa proposta por Habermas. Não foi utilizada uma data aleatória, ao contrário, a escolha foi realizada após diversas discussões promovidas por meio de audiências públicas, ouvidos todos os sujeitos envolvidos no processo de educação no Brasil, chegando-se ao final a um consenso, uma verdade objetiva, priorizando o coletivo em detrimento de possíveis prejuízos individuais.

6. Considerações Finais

Pela análise do contexto da legitimidade do critério etário e da fixação da data de corte para o ingresso da criança no ensino fundamental podemos chegar a diversas conclusões acerca da legitimidade, tanto do Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, quanto do processo que culminou nas Resoluções emanadas com o intuito de se regulamentar a matéria.

Não há dúvida de que a escolha do critério etário para o ingresso no ensino fundamental constitui matéria de caráter técnico-educacional e que o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, tem competência normativa para disciplinar o assunto, fixando normas gerais que deverão ser seguidas por todo o sistema educacional no Brasil, inclusive em assuntos relacionados à fixação de diretrizes operacionais para a matrícula de estudante no ensino fundamental e na educação infantil.

A legitimidade do Conselho Nacional de Educação para a edição de parâmetros na Educação

mostra-se adequada, uma vez que se encontra prevista no ordenamento jurídico, tendo sido elaborado por meio de processo legislativo democrático. Porém, o reconhecimento da adequação do critério etário por meio do órgão competente não exclui a necessidade de constante atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil ante à evidente dinamicidade social.

O critério etário e a data de corte não se revelam aleatórios, uma vez que foram precedidas de audiências públicas e fóruns nacionais com ampla discussão e participação das secretarias estaduais e municipais de educação, assim como dos conselhos estaduais e municipais, dentre outras entidades públicas e privadas para a formação de um consenso, o que não deixa dúvidas quanto à sua legitimidade pela aplicabilidade do pensamento filosófico de Jurgen Habermas.

Elaborar um currículo envolvendo a participação de todos é um meio para que a teoria da ação comunicativa se concretize na educação, como um instrumento que reflete o sentido conservador ou transformador das ações pedagógicas, contribuindo para uma melhor qualidade na educação, visto ter sido elaborado por todos os envolvidos no processo,

privilegiando as relações interpessoais, a coletividade e a comunicação entre os sujeitos para a construção dos conhecimentos.

A construção do critério etário e da data de corte para o ingresso no ensino fundamental, sob o prisma da teoria comunicativa de Habermas, tem um viés democrático, pois todos que dela participaram validam o discurso e constroem a verdade traduzida nos pareceres que ensejaram a edição das referidas Resoluções.

Nesse sentido, é a partir da compreensão de Habermas a respeito da legitimidade em que se tem a efetiva participação de diversos atores sociais, que a normatização adquire uma legitimidade singular, uma vez que o processo da elaboração da Resolução mostra-se democrático e participativo, o que, em última análise, deve ser o ponto norteador da convivência social.

A modernidade é caracterizada como uma época em que se faz necessário legitimar normas para que estas sejam acatadas. Sem o consentimento de todos não há validade e legitimidade normativo-democrática.

7. Referências

ARAGÃO, L.M. de C. *Razão Comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Malheiros, 2007.

BRASIL. *Parecer do Conselho Nacional de Psicologia sobre o corte etário no Ensino Fundamental*. Disponível em:

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=do_download. Acesso em: 16 jan 2017

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 11/2010 aprovado em 07 de Julho de 2.010 emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica*. Disponível em :

portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=6324. Acesso em 16 jan 2017.

BULOS, Uadi Lammêgo. *Constituição Federal Anotada*. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional*. Coimbra: Almedina, 2008.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. *Manual de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

DELMANTO, Celso; DELMANTO, Roberto; DELMANTO, Fábio de Almeida. *Código Penal Comentado*. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

FAUSTINONI SILVA, João Paulo. *Corte Etário: em defesa da infância e da educação infantil*. Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/artigo-sobre-corte-etario-%e2%80%93-em-defesa-da-infancia-e-da-educacao-infantil-por-joao-paulo-faustinoni-e-silva/>. Acesso em: 16 jan 2017.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990b.

HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1993.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. V.II. Trad. de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987b.

KANT, E. *Crítica da razão pura*. Trad. de Valério Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 30.ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *Curso de Direito Administrativo*. São Paulo: Malheiros, 2010.

MENDES, Gilmar Ferreira e BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2011.

PEGORARO, Olinto. *Ética dos maiores mestres através da história*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA E A
INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS SOCIOCULTURAIS
NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

**EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS –
EYPA AND THE INFLUENCE OF SOCIALCULTURAL
VARIABLES IN THE TEACHING-LEARNING
PROCESS**

Maria Teresinha de Castro⁵⁶

Resumo

O presente artigo destina-se ao estudo da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, propondo-se algumas reflexões teóricas sobre o tema mediante o estudo de sua evolução histórica, as influências das variáveis socioculturais e de outras diversidades inerentes aos alunos de EJA, visando investigar como essas diversidades são tratadas no ambiente escolar.

⁵⁶ Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

Observou-se a necessidade de se trabalhar com propostas de ensino flexíveis e que levem em consideração as especificidades dos alunos de EJA, bem como os conhecimentos de vida que esse público leva para a sala de aula. Verifica-se que apesar da diversidade sociocultural e de faixa etária, o ambiente escolar e o ensino precisam superar essas adversidades, haja vista que esses alunos têm em comum um mesmo objetivo: a busca pelo conhecimento como oportunidade de uma melhor qualidade de vida, melhores empregos e formação enquanto cidadãos, aptos a cumprirem seus deveres, mas também conscientes e capazes de exigirem seus direitos. Os professores ainda encontram muitas dificuldades na aplicação prática das propostas pedagógicas disponíveis, sobretudo em inter-relacionar o plano de ensino com as experiências de vida e conhecimentos pregressos que os alunos de EJA levam para a escola, corroboradas pela falta de tempo em razão do trabalho ou do tempo que se dedicam à família. Verificou-se ao final desse estudo que o processo de ensino-aprendizagem referente ao EJA é bastante específico, voltando-se para um público também específico e

bastante heterogêneo, com diferentes idades, classes sociais e com cultura bastante diversificadas. Por meio de pesquisa bibliográfico-documental foi possível construir análises críticas do tema problema numa perspectiva sistêmico-comparativa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – EJA; Direito Fundamental à Educação; EJA no Brasil; Variáveis Socioculturais; Cidadania.

Abstract

The presente paper is intended to the study of the Education of Young People and Adults - EYPA in Brazil, based on some theoretical reflections on the theme, its historical evolution, as well as the influences of the sociocultural variables and other inherent diversities of the EYPA students and how these diversities are addressed in the school environment. It was observed the need to work with flexible teaching proposals that take into account the EYPA students specificities as well as the life knowledge that this audience brings to the

classroom. Although the sociocultural and age diversity, it was observed that the school environment and teaching need to overcome these adversities, given that these students share the same goal, which is the search for knowledge as an opportunity for a better quality of life, better jobs, and a better formation as citizens, able to fulfill their duties, but also aware and capable to demand their rights. Teachers still finding many difficulties in the practical application of available pedagogical proposals, especially in interrelating the lesson plan with the life experiences and previous knowledge that the EYPA students bring to school, corroborated by the lack of time due to work or the time devoted to family. It was verified at the end of this study that the teaching-learning process related to the EYPA is very specific, and turns to a specific and quite heterogeneous public, with different ages, social classes and with a very diverse culture, which seek a common objective, which is education as a basic and fundamental right to the citizen and as a perspective of better job opportunities and social mobility.

Keywords: Education of Young People and Adults – EYPA; Fundamental Right to Education; EYPA in Brazil; Sociocultural Variables; Citizenship.

1. Introdução

Busca através do presente artigo o estudo da Educação de Jovens e Adultos – EJA com enfoque na questão da heterogeneidade presente no público que frequenta esta modalidade de ensino, destacando-se entre essas adversidades sobretudo a etária e as socioculturais.

No Brasil, a partir do texto da Constituição brasileira de 1988, que instituiu o Estado Democrático de Direito propõe dentre seus valores a igualdade e dignidade da pessoa humana constantemente difundidos; a educação é um direito fundamental corolário da cidadania e inclusão das pessoas humanas. É nesse contexto que a EJA vem ganhando cada dia mais espaço, numa tentativa de atender Jovens e Adultos, que por diferentes razões, não concluíram o ensino fundamental e médio.

A Educação de Jovens e Adultos –EJA deve ser entendida como um ensino voltado para um público específico e bastante diversificado, com características bastante peculiares, como a idade, as motivações, os objetivos e a pretensão de formação.

Além disso, abordar-se-á a questão de que a maioria dos alunos de EJA conta com um tempo bastante escasso para se dedicarem aos estudos, já que precisam se dividir entre o trabalho, a família e os estudos, muitas vezes chegando à escola cansados pela rotina, sem disposição para um bom rendimento escolar e tempo para complementação das atividades escolares em casa.

Além dessa dificuldade, é preciso atentar ainda para o fato de que os alunos da EJA possuem uma história de vida significativa, que precisa ser respeitada e levada em conta no processo ensino/aprendizagem. Por isso, traçar-se-á uma breve análise sobre as variáveis socioculturais e como elas interferem no processo de ensino na EJA, corroboradas pelas diferentes faixas etárias, que tornam os alunos um público bastante diversificado, com diferentes níveis de conhecimentos pretéritos, com diferentes anseios e

níveis de dificuldade no aprendizado também variados, os quais constituem os principais desafios a serem superados pelos professores, de inserirem e incentivarem o conhecimento a um público tão heterogêneo.

Essas diferenças levam à necessidade da comunidade escolar, sobretudo os professores, de se atentarem e respeitarem essas diversidades, procurando meios para amenizá-las e fazer com que não constituam obstáculos a um eficiente crescimento e aprendizado desses alunos, fazendo com as diferenças favoreçam o aprendizado com trocas de experiências e incentivando os alunos a se tornarem os atores do próprio processo de ensino, não ocupando a postura de alunos passivos e protagonistas da educação bancária.

A escola deve ser vista como um espaço de respeito às diferenças, de valorização das potencialidades e desejos de aprendizado de um público diferenciado, formado por jovens e adultos com diferentes experiências de vida. Chama a atenção para o fato de que o aluno da EJA precisa se sentir valorizado em seus conhecimentos prévios e histórias de vida que trazem para a sala de aula. Precisam ainda ser

motivados a assumirem uma postura ativa de participação direta no processo de ensino-aprendizagem com sugestões, participação, compartilhamentos, questionamentos e diálogo constante.

Cada dia mais se reconhece a necessidade de que os professores precisam ser sensíveis às diversidades dos alunos, e, além disso, precisam incentivar e dar a oportunidade para que os discentes ocupem o papel de atores do próprio processo de aprendizagem, utilizando-se de material pedagógico que dialogue com suas histórias de vida, de modo a oferecer uma educação de qualidade, que respeite as suas diferenças, os seus conhecimentos prévios, os seus anseios.

O presente estudo tem como referencial a Constituição Federal de 1988, que recepcionou em seu texto a educação como um direito fundamental, e foi desenvolvido a partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, a partir de livros de renomados doutrinadores, como Paulo Freire, e outros.

Utilizou-se do método dedutivo-indutivo, partindo de uma concepção macroanalítica, a partir da

abordagem acerca da importância da educação como direito fundamental para, em seguida, delimitar o estudo em uma perspectiva microanalítica, referente às peculiaridades da EJA, modalidade restrita a jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade convencional, fazendo uma breve análise da interferência das variáveis socioculturais, etária e outras no processo de ensino aprendido.

Em relação ao procedimento técnico utilizado, enfoca-se uma análise temática, buscando abordar os eixos temáticos de cada tópico desenvolvido através de um diálogo com cada um desses pontos com o tema central. Abordar-se-á, ainda, a análise crítica no sentido de buscar responder se de fato as variáveis etária e sócio culturais interferem no processo de ensino aprendizagem, e se essas diversidades e conhecimentos prévios de vida são respeitados e integrados nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2 . Direito Fundamental à Educação

Com previsão constitucional, o direito à educação se classifica como um dos mais importantes na vida do ser humano, enquanto cidadãos formadores de opinião e detentores de conhecimento.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 fundamenta o princípio do direito subjetivo e reconhece a luta dos movimentos sociais em prol da educação pública, gratuita e de qualidade social para todos: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

De acordo com a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), art. 205, a educação é direito de todos e dever do estado e da família (...) e que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os incisos I, II e VI do artigo 208 da CF/88, estabelecem que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; (...); oferta de

ensino noturno regular adequado às condições do educando.

O artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), traz que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Essa política de garantia da educação vem sendo cada mais incentivada pelos Estados, os quais reconhecem na educação a principal fonte para a mudança e crescimento de uma nação.

No caso da EJA, essa modalidade abrange, além do ensino fundamental, o ensino médio, com políticas de educação voltadas à realidade dos jovens e adultos brasileiros, que por uma razão ou outra não concluíram seus estudos na idade própria.

Na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo na Alemanha, em 1997, o Brasil assinou a Declaração segundo a qual,

A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação

em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades.

Verifica-se, pois, que juntamente com outros direitos e garantias básicas inerentes à garantia da dignidade da pessoa humana, o direito à educação assume papel de destaque como garantido à criança, adolescente, ao jovem e ao adulto.

A luta por uma educação de qualidade e cada dia mais acessível a todos os níveis da sociedade tem sido motivo de grande preocupação e incentivo do governo brasileiro. Hoje em dia já não há mais dúvidas da importância da educação no desenvolvimento do cidadão, sendo a escola o caminho para o conhecimento e até mesmo para a ascensão ou mobilidade social.

A escolaridade desempenha papel fundamental na mobilidade social (SCHAEFER, 2006). Para o estudioso, o impacto da escolaridade na posição de um adulto chega a ser maior, inclusive, do que o histórico familiar.

Sabe-se hoje que a educação deve ser trabalhada e incentivada em todas as gerações e âmbitos da sociedade. E, para isso, o Brasil tem incentivado programas e políticas de engajamento e inclusão de jovens e adultos nas escolas, contando nessa tarefa com o apoio e incentivo de diversos segmentos da sociedade na difusão e reforço para essa necessidade premente de se investir em educação, que possibilitará influências diretas no emprego, na saúde, nas famílias, na política.

Não se pode olvidar que o desenvolvimento de um país ou de uma nação se faz com educação. É por meio de investimentos constantes e frequentes na área da educação que se forma cidadãos preparados para enfrentar os obstáculos que vão surgindo durante a vida. Com cidadãos cientes de seus direitos e deveres, o país evolui e se desenvolve sob os mais variados aspectos.

3. Histórico da educação de jovens e adultos – EJA no Brasil

A alfabetização de jovens e adultos vem de datas remotas. Ainda que de forma indireta os adultos

interessavam-se em aprender as primeiras letras, mesmo que isso significasse a necessidade ao menos de aprender a escrever o nome.

Com o tempo, as formas e o interesse pela alfabetização foram evoluindo, em acompanhamento às perspectivas de mudanças capazes de se chegar por via da educação.

De acordo os ensinamentos de Araújo (2006), a educação de adultos pode ser dividida em três períodos:

- I- De 1946 e 1958: períodos em que vigoraram as campanhas de erradicação do analfabetismo;
- II- De 1958 a 1964: momento da criação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, coordenado por Paulo Freire e extinto pelo Golpe Militar;
- III- 1967: ano da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja intenção era ensinar a ler e escrever.

O analfabeto era visto pela classe dominante como uma espécie de culpado por todas as crises e

problemas enfrentados pelo estado brasileiro, quando na verdade, sempre foi vítima de todo esse sistema.

Na época da colonização do Brasil a educação era oportunidade para uma minoria pertencente à classe média e alta daquela sociedade.

Com a proclamação da Independência do Brasil, a primeira constituição brasileira previa em seu artigo 179 que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos.” Porém, sabe-se que nesse período a camada pobre da sociedade não tinha acesso à educação, a qual era direito de todos apenas no papel, já que na realidade apenas uma minoria tinha acesso às escolas.

Paulo Freire lutou pelo fim da educação elitista e ocupou papel de destaque na luta em favor da alfabetização de jovens e adultos. Ele encampou a busca pela democratização da educação. Aranha (1996, p. 89) conta que:

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda,

que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

As iniciativas de EJA sempre couberam ao Estado, como incentivador e financiador, o qual a partir de suas próprias forças corroboradas por alguns segmentos de atuação da sociedade fizeram com que esse programa, com todos os percalços e dificuldades percorridas, chegasse ao que é hoje: uma realidade transformadora e de oportunidades para jovens e adultos retomarem seus estudos.

O surgimento da UNESCO foi um acontecimento importante para aquele contexto histórico, em que se tentava investir em educação, cultura e melhoria da qualidade de vida das pessoas, em contraposição a uma humanidade marcada pelo sofrimento.

O que se almejava nessa época era levar a educação de base a todos os brasileiros, com o objetivo de tornar possível a capacitação profissional das pessoas e uma maior possibilidade de crescimento enquanto cidadãos.

Nesse contexto, foram criadas leis regulamentando a ampliação do ensino primário, incluindo o primário supletivo para adolescentes e adultos, como forma de possibilitar o estudo daquelas pessoas que não tiveram acesso à educação elementar.

FÁVERO (2004) explica que as práticas de EJA nesse período tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrentes. Isso se deu no final do primeiro governo de Getúlio Vargas, época em que foi criado o Fundo Nacional de Ensino com repasse de verbas aos Estados para o ensino básico de crianças e adultos.

Num segundo momento, por volta de 1950/1960 surgiram os movimentos sociais no Brasil, que tiveram significativa atuação de incentivo ao EJA, com um novo paradigma de desenvolvimento desse programa. Com a

LDB n. 4.024/61, surgiram mais e mais movimentos sociais de cultura e de educação apoiando e incentivando o EJA, destacando Paulo Freire como uma das principais figuras a perceber a EJA sob o ponto de vista de seu público.

Inúmeros movimentos surgiram (como o Movimento de Educação de Base – MEB instituído pela CNBB, além de outros), os quais passaram a reivindicar a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social. Para FÁVERO (2004), nesse período a EJA “remava contra a corrente”, pois tinha claro que se tratava de um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Em 1964, com o golpe militar ocorrido no Brasil, as ações dos movimentos sociais se voltam para a distribuição de alimentos para os estudantes, assumindo um cunho muito mais assistencialista do que efetivamente voltado para a alfabetização como meio de

investimento e forma de desenvolvimento por via do conhecimento e da educação.

Em 1968, o governo em mais uma tentativa de promoção da Educação, atendendo inclusive orientações da UNESCO, criou o Mobral, na tentativa de se erradicar a pobreza, o qual se tornou, segundo Fávero (2004), o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros.

O chamado Mobral tinha como objetivo ensinar a ler e a escrever, mas sem a utilização do diálogo proposto por Freire, o que impedia a formação crítica dos educandos.

Esse programa não atingiu seus objetivos e, portanto não teve sucesso, pois os alfabetizandos não tinham perspectivas para a continuidade dos estudos, e também esse método não promovia o diálogo, nem a formação crítica dos estudantes. Além disso, não se aperceberam de que os projetos de alfabetização de adultos só poderiam ter êxito caso se enfrentasse os problemas estruturais da miséria, da fome, do desemprego, da corrupção, que sempre foram em boa parte as reais causas do analfabetismo. Na verdade, o

Brasil nessa época não via na alfabetização um meio de transformação histórica, não valorizava o indivíduo como um ser que apresenta ao alfabetizar-se, necessidades distintas das crianças. Pretendia-se simplesmente treinar operários que soubessem ler e escrever, ainda que de forma rudimentar, e que reconhecessem seus deveres, sobretudo, para a manutenção da ordem e da paz do regime. Não pretendiam, na verdade, o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. O Mobral então, em 1985 foi substituído pela Fundação Educar, que também foi extinta logo depois, em 1990.

O que se verifica é que embora o Estado brasileiro tenha tentado encampar a EJA desde a década de 1940, somente em 1971 que se conseguiu um capítulo específico de uma lei Federal de educação (BRASIL, 1996), e pela primeira vez se preocupou com a necessidade da qualificação dos profissionais que atuam na EJA.

Foi em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, e como consequência da pressão popular que lutava pelo direito à educação, pela melhoria e ampliação do número de escolas, foi que

passou a ser dever do Estado, o oferecimento de educação básica aos jovens e adultos, como obrigatória e gratuita.

E foi só nos anos 90 que o Brasil de fato assumiu um compromisso com a educação de seu povo, ratificando o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, de reduzir as taxas de analfabetismo.

Em seguida, o Brasil participou da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo na Alemanha em 1997, cujo documento enfatiza que a educação de adultos torna-se mais que um direito, é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade, e funciona como um poderoso argumento em favor do desenvolvimento da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

De acordo com trecho da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos,

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade.

Ainda segundo trecho da mesma Declaração,

O reconhecimento do "Direito à Educação" e do "Direito a Aprender por Toda a Vida" é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.

Em 1997, respondendo aos movimentos civis e sociais pela educação de qualidade e acessível a todos, o Governo instituiu o Programa Alfabetização Solidária, com proposta de parceria entre o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), e empresas, universidades e prefeituras, com o engajamento da sociedade civil no projeto.

Igualmente o Parecer CNE/CEB nº 11 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), das Diretrizes Curriculares para a EJA descreve essa modalidade de ensino por suas funções: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida.

Desde então, o governo vem investindo no programa, sendo que em 2004, através do Projeto Brasil Alfabetizado, possibilitou que Organizações Não Governamentais e prefeituras pudessem contratar professoras leigas para o programa de alfabetização, o que não deu muito certo, pois caminhou na contramão da proposta da UNESCO de propiciar a continuidade dos estudos para dar uma base sólida para o processo de ensino-aprendizagem rumo a um futuro melhor, de mais oportunidades.

Em 2007, após muitas críticas aos profissionais da área, o Programa Brasil Alfabetizado teve um novo direcionamento, com investimento público federal para os sistemas públicos estaduais e municipais, diminuindo

consideravelmente o financiamento das organizações não governamentais.

O que se percebe é que o reconhecimento e valorização do programa de educação de jovens e adultos veio ganhando espaço de forma gradativa. Por muitos anos as escolas noturnas eram a única forma de alfabetizar esses jovens e adultos após um dia árduo de serviço; essas escolas se preocupam em tão somente transferir o conhecimento, ensinar a ler e a escrever, sem motivar o aluno a dialogar, a pensar, a ser o autor do processo de conhecimento, ou seja, transmitiam uma educação essencialmente bancária.

A Educação de Jovens e Adultos é definida no artigo 37 da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como a modalidade de ensino que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos do ensino fundamental e médio na idade própria.”

Existe ainda no Brasil o Projeto EJA BRASIL, credenciado e autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (Parecer n. 0258/2010), para ministrar o ensino fundamental - do 6º ao 9º ano, e o ensino médio – do 1º ao 3º ano, para jovens e adultos,

na modalidade à distância, com objetivo de proporcionar a conclusão do ensino fundamental e/ou médio aos Jovens e Adultos que estão afastados da escola e desejam retomar os seus estudos, sem que se tivesse a necessidade de se deslocarem até a escola, o que ajuda no sentido de economia de tempo, além da democratização do ensino que pode chegar aos locais mais distantes através da tecnologia da transmissão via satélite.

Nos dias atuais, a EJA é vista sob uma nova perspectiva, não pura e simplesmente como uma opção para aquelas pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta, mas como um direito e uma oportunidade à educação para todos. Sua valorização hoje é mundial como uma perspectiva de educação em geral, visando a participação dos cidadãos, na sociedade do conhecimento e da informação.

4. Reflexões teóricas sobre a educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que nasceu da necessidade de oferecer a oportunidade de retomarem os estudos jovens e adultos, que por uma ou outra razão, não concluíram seus estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A EJA representa na realidade um estímulo, um incentivo para que jovens e adultos voltem à escola, para concluir seus estudos, e com isso caminhar para a erradicação cada vez mais crescente do analfabetismo e baixo grau de instrução, que ainda é uma realidade na sociedade brasileira.

Trata-se de alunos de uma faixa etária diferenciada, com características próprias, os quais em sua grande maioria não tiveram infância, ou tiveram uma infância frustrada, têm vergonha de si mesmos, possuem complexo de inferioridade diante da sociedade que os oprime e os discrimina (FREIRE, 1987).

O jovem ou adulto que procura a EJA está em busca de uma melhor oportunidade no mercado de trabalho, de uma melhoria em sua condição de vida através dos estudos, está na verdade buscando resgatar a sua autoestima, a sua cidadania, cuja educação

funciona como um mecanismo facilitador de seu exercício.

O conhecimento é peça fundamental na sociedade hodierna, e o que anseiam esses jovens e adultos na EJA é justamente pelo conhecimento, pela educação enquanto meio para formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Verifica-se, no entanto, que as políticas públicas voltadas à educação inclusiva e de qualidade ainda são pouco fomentadas. Ressalta-se a falha do governo brasileiro no sentido de enfrentar como prioridade para o país o acesso à educação de qualidade a todos.

Mesmo com programas como a EJA, ainda nos dias atuais existe um grande número de analfabetos. Segundo Gadotti e Romão (2006) o número de analfabetos em todo o mundo tem aumentado, tendo saltado o número de 742 milhões em 1970 para 884 milhões em 1990, segundo a UNESCO. O Brasil contribui generosamente para esta estatística: de 1983 até agora o número de analfabetos com 15 anos ou mais aumentou de 17.204.041 para 17.587.580 (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Muitas pessoas ainda nos dias atuais têm dificuldades de acesso à escola, seja por residirem em locais distantes, seja pela falta de tecnologia que ainda não chegou aos locais mais afastados, ou ainda por outras razões como a econômica, ou mesmo pela ausência de conscientização, e falta de incentivo.

5. As variáveis socioculturais como barreiras ao processo de ensino aprendizagem na EJA.

O público da educação de jovens e adultos é marcado pela diversidade, não só etária, mas também social e cultural oriundas do próprio processo de vida desses alunos, que vivenciam a exclusão no processo de escolaridade na infância e na adolescência.

O público da EJA se constitui por jovens e adultos de baixa escolaridade, e em sua maioria pertencentes às camadas populares da sociedade. É formado por pessoas de variadas classes sociais e com culturas muito próprias, que os diferencia da maior parte dos alunos de outras escolas, em razão das

peculiaridades e diversidades que marcam os alunos da EJA.

O que se verifica, no entanto, é que apesar da diversidade sociocultural e de faixa etária, esses alunos almejam o mesmo objetivo: a busca pelo conhecimento como oportunidade de uma melhor qualidade de vida, de oportunidades melhores de emprego, de uma dignidade enquanto cidadãos.

Conforme colocado por RAWLS (2000), a dignidade supõe e pressupõe o fato do pluralismo. Nos dizeres de OMMATI (2015) “a democracia integra o direito à diversidade como o direito à diversidade apenas é possível e, portanto, integra a própria concepção de democracia.” Para ele o respeito à dignidade implica o respeito à diversidade das formas de vida, o qual concluiu:

Mas uma vez, o respeito à diferença ou o direito à diversidade se apresenta como valor integrado à dignidade, de modo que pensar o direito à diversidade implica pensar o direito à dignidade como também pensar o direito à dignidade implica pensar o direito à diversidade. (OMMATI, 2015, p. 60)

A diversidade tem guarida constitucional, e tem sua melhor compreensão por Ronald Dworkin, o qual defendeu que o Direito pode ser visto como um conjunto coerente de princípios que visam garantir o igual respeito e consideração por todos (DWORKIN, 2005). Para o autor norte americano, uma sociedade justa, é aquela que consegue realizar os mais diversos projetos de vida, sem que esses projetos sejam massacrados por questões políticas, econômicas ou morais. Para ele a igualdade enquanto igual respeito e consideração é a virtude soberana de um Estado Democrático ou de uma comunidade de princípios. Segundo Dworkin, o próprio princípio democrático está relacionado ao direito de todo e qualquer cidadão a receber por parte do Estado e da própria comunidade um tratamento igualitário ou a ver respeitada sua dignidade.

O que se verifica é que o conceito de dignidade humana traz arraigada a diversidade enquanto valor que deve ser respeitado

A partir da perspectiva do Direito como Integridade, Dworkin trabalhou a dignidade humana com um fundamento de valor, o direito à diversidade. Para ele se dever ter respeito para consigo mesmo e tentar

levar a própria vida com a maior autenticidade possível, significa reconhecer e assumir a obrigação de respeitar os princípios e valores de todos, as adversidades dos indivíduos. (DWORKIN, 2014).

No que se refere às escolas, a discussão sobre as diversidades aparece quando se amplia o processo de escolarização, o que aparece mais bem caracterizado na EJA.

Ou seja, as diferenças sócio-culturais são melhores visualizadas quando os estabelecimentos escolares passam a receber estudantes de diferentes perfis daqueles que comumente formam a maioria dos alunos de uma escola, até os dias atuais ainda formados em maior parte por estudantes em faixa etária compatível aos ensinos médio e fundamental (crianças e adolescentes).

Com a democratização do ensino nos últimos anos, sobretudo com programas como a EJA, veio à tona a necessidade de se trabalhar as questões das diversidades.

Os estudantes da EJA são formados por jovens e adultos de diversas idades, de diferentes classes sociais, na maioria trabalhadores e com família já

constituída, que não concluíram os ensinos médio e fundamental na idade esperada, e que dispõem de pouco ou quase nenhum tempo para se dedicarem aos estudos, já que precisam conciliar e dividir o tempo entre família e emprego.

Esse público em específico percebeu com o passar dos tempos a importância da educação enquanto passaporte para uma melhoria na qualidade de vida, para ascenderem no trabalho e na sociedade, e por isso somam esforços e retomam os estudos de onde pararam. São educandos que contam com diversidades relacionadas às condições de miséria, falta de oportunidades, interrupção, insucesso, exclusão, desemprego ou trabalhos mal remunerados.

Gonçalves(2005) alerta que tanto a pobreza quanto a vulnerabilidade social se materializam no espaço geográfico da periferia dos centros urbanos, e esses conceitos de periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social acabam por encobrir as verdadeiras especificidades do público da EJA, que são a diversidade etária e geracional, a diversidade sexual, as questões de gênero e das relações étnico-raciais, a

diversidade religiosa, a questão do mundo do trabalho, e as variáveis socioculturais.

Diante dessa variedade entre os educandos da EJA, o processo de ensino-aprendizado desse público precisa respeitar e ser desenvolvido de acordo com essas diversidades, sobretudo respeitando as histórias de vida e de conhecimento prévio desses alunos. É o que nos ensina FREIRE (2000, p. 98):

[...] pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, á escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

A filosofia educacional de Paulo Freire se fundamenta em dois elementos básicos: a conscientização e o diálogo. Na proposta de Freire, o educador deve conduzir o educando à leitura do seu contexto histórico e social, seu espaço, suas histórias e sua vida como um todo, e tomar essas experiências e conhecimentos prévios como ponto de partida rumo à

aprendizagem mais ampla a ser ofertada no ambiente escolar. É preciso valorizar o conhecimento que o aluno traz de seu meio, para, assim, ampliar esse conhecimento e interagir com o aluno, mostrando-lhe novos saberes, uma visão crítica de seus conceitos, a possibilidade enquanto pessoa capaz de alcançar um conhecimento maior, mais amplo, mais crítico, a sair da apatia e conformismo e se fazer ator do próprio processo de conhecimento enquanto pessoa transformadora, que reconheça na educação um instrumento de transformação social. É a desverticalização do processo de ensino aprendizagem.

Não se pode olvidar que os alunos dessa modalidade educativa possuem saberes e práticas prévias que podem ser articulados com os conhecimentos escolares, e que os saberes e ensinamentos dos professores não podem ser apenas os relacionados ao conhecimento científico, mas serem articulados com os saberes e experiências de vidas prévias desses alunos.

Todos esses alunos trazem consigo para a EJA conhecimentos prévios que precisam ser valorizados como forma de estimular o aluno a galgar o

conhecimento, sob pena de desestimular o processo de aprendizado e levá-los à desistência.

Verifica-se na EJA a necessidade de conjugar/articular a prática educativa com as práticas sociais, para propiciar mais significado ao conhecimento escolar para esses alunos, que se sentirão motivados e curiosos com o aprendizado, além de se sentirem mais acolhidos no ambiente escolar. Isso proporciona o conhecimento reflexivo e crítico, pois haverá uma sintonia, uma interrelação entre o conhecimento escolar e a prática social desses alunos que já possuem conhecimentos prévios, uma história de vida anterior que precisa ser valorizada.

O grande desafio da EJA é, portanto, atender e tornar estimulante o aprendizado para um público tão diversificado sob os mais variados aspectos, em razão da idade, da história de vida, das expectativas de cada um, dentre outras variáveis muitos comuns em uma sala formada por um público tão diversificado. E, além disso, saber lidar com tanta diversidade em um mesmo espaço que é a sala de aula, onde as diferenças são amenizadas em meio ao objetivo comum de todos, que é o aprendizado, o conhecimento, como uma porta que

se abre rumo a novas oportunidades de vida, de realização.

A educação para os alunos da EJA pode ser vista como um instrumento de inclusão social, de transformação, de mudança na vida desses alunos, independente da idade ou da classe social. É através da educação que esses jovens e adultos encontram a oportunidade de reescreverem a própria história, de darem um novo rumo às suas vidas, de se sentirem mais seguros como cidadãos cultos e participativos na sociedade, de enxergarem o mundo com olhares mais críticos, de se sentirem mais integrados no meio social, de dialogarem e questionarem mais a realidade que os cerca, de lutarem por seus direitos, de se verem reconhecidos como cidadãos e de refletirem criticamente sobre a realidade que os cerca.

A valorização dos conhecimentos prévios desses alunos é de suma importância no processo ensino-aprendizagem. O professor precisa agir com licenciosidade, isto é, tem que aliar a prática docente ao conhecimento já trazido pelo aluno, para tornar o aluno mais valorizado, para tornar mais instigante e prazeroso o aprendizado, para que o aluno se sinta valorizado e

verdadeiramente engajado enquanto sujeito principal desse processo de alfabetização.

6. Considerações Finais

O exercício da cidadania está associado ao acesso à educação. Atualmente reconhece-se a necessidade de democratização da educação extensiva a todos. Uma das maneiras de se atingir diferentes públicos é a Educação para Jovens e Adultos – EJA, via da qual se incentiva e torna possível a que Jovens e Adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio, retomem seus estudos.

Ao se observar o processo de educação no Brasil é possível verificar que a educação para adultos é reflexo da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola. Ou seja, o Estado não foi capaz de garantir o direito básico de que crianças e adolescentes estudem nesse período, culminando na desistência de tantos alunos crianças e adolescentes das escolas por falta de condição

financeira, por falta de uma conscientização em suas famílias da importância da educação.

A EJA destina à educação de Jovens e Adultos, que tiveram o processo de escolarização interrompido, ou seja, essas duas gerações possuem baixa escolaridade, e tiveram o acesso à educação negado quando crianças. Possuem em comum o desejo de estudarem, de concluírem seus estudos, e para isso contam com a ajuda e incentivo dos próprios colegas, que acabam, apesar das diferentes idades, se ajudando nesse processo. Os jovens são conscientizados a valorizarem as experiências dos adultos e estes, por sua vez, se espelham no vigor dos jovens para com vontade e garra enfrentarem os desafios que o processo de educação lhes impõe, cujos jovens podem ajudar auxiliando os adultos a superar as dificuldades e situações de desestímulo que permeiam o processo educativo.

A divergência etária que marca o público da EJA, a questão da escassez do tempo para se dedicarem às atividades escolares, a obrigatoriedade de conciliar família, trabalho e estudos compromete sobremaneira o bom rendimento escolar. O tempo é,

portanto, um grande desafio para esse grupo de estudantes que acaba desistindo antes de concluírem o curso.

Outro ponto importante em meio a essas dificuldades enfrentadas por alunos do EJA é a questão das diferenças socioculturais aliadas à prática pedagógica, cuja metodologia de ensino muitas vezes não atende à diversidade que marca o público da EJA, o que interfere diretamente no ritmo de aprendizado e no interesse do aluno, fazendo com que muitos se sintam desmotivados, com a sensação de que não estão desenvolvendo, com expectativas frustradas e pouca interação entre professor e aluno.

O aluno que deveria ocupar uma posição mais ativa na construção do seu conhecimento acaba se mostrando passivo, sem expectativas e sem ânimo para participar mais ativamente da construção do diálogo, da crítica, do conhecimento, de um processo interativo entre professor/aluno, professor esse que mais do que nunca deve agir com licenciosidade.

Nos dias atuais o pluralismo de alunos que frequentam a EJA exige cada vez mais do poder público políticas públicas inclusivas, de maior amplitude, mais

democrática e que atenda cada vez de forma mais eficiente à multiplicidade de realidades que envolvem esses jovens e adultos, com novas propostas de ensino, qualificação do corpo docente, diversidade de material didático para atender as especificidades dos estudantes. É fundamental a implementação de propostas variadas que garanta uma educação de qualidade e atenda ao maior número de estudantes possível, os quais veem na EJA a possibilidade de realização pessoal e profissional por intermédio da educação.

Do estudo realizado verificou-se que as políticas públicas voltadas à educação inclusiva e de qualidade na EJA ainda são pouco fomentadas. Verifica-se a necessidade de um maior empenho do governo em divulgar as políticas de educação e a maior facilitação de acesso das pessoas a esses programas de educação, para que a EJA atinja a todos, não só em quantidade, mas em qualidade. É preciso haver uma preocupação maior do governo com as pessoas que buscam a EJA nos diferentes espaços, com suas adversidades e dificuldades peculiares a cada um desses sujeitos. Verifica falha do governo brasileiro no sentido de enfrentar como prioridade para o país o

acesso à educação de qualidade a todos, especialmente aos jovens e adultos.

7. Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Cadernos de História da Educação*. Maria Lúcia de Arruda Aranha e a História da Educação. Disponível em

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/29201>>. Acesso em 09 jan. 2017.

ARROYO, Miguel. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARAÚJO, A. I. N. Perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos. *Caesura*, v. 27, n. 1, 2006, p. 43-70

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Centro Gráfico.1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases na educação nacional. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >.

Acesso em 07 jan. 2017.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomten – 1990)*. <Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>

. Data de acesso: 07 jan. 2017.

BRASIL. *Institucional. EJA Brasil* Disponível em

<http://ejabrasil.com.br/?page_id=98>. Acesso em 07 jan. 2017.

BRASIL. *Projeto Brasil Alfabetizado*. 2004. Disponível em

<<https://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa148.pdf>>.

Acesso em 07 jan. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível

em<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em 09 jan. 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Data de acesso 09 jan. 2017.

CHAEFER, Richard T. *Sociologia*/ Richard t. Shaefer. Tradução Eliane Kanner, Maria Helena Ramos Banoni, revisão técnica Sérgio José Shirato, Noêmia Lazzareschi, Adaptação Noêmia Lazzareschi. – 6. Ed. – São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006.

DWORKIN, Ronald. *A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____, Ronald. *A raposa e o porco-espinho: justiça e valor*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. 13.ed. São Paulo. Editorarial Presença.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a ralação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B. PAIVA J.(orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP &A, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 26.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*/Paulo Ghiraldelli JR. 2.ed. São Paulo:Cortez, 2006.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, Luis Alberto. Juventude, Lazer e vulnerabilidade. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G de C. & GOMES, Nilma Lino (orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

MARCÍLIO, Professora Maria Luiza. Universidade de São Paulo – USP. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - 1997*. Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito->

a-Educação/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>. Data de acesso: 07 jan. 2017.

OMMATI, José Emílio Medauar. *Os fundamentos constitucionais do direito à diversidade*. Belo Horizonte: Initia Via, 2015, v.2.

PEREIRA Soares Viviane. Mácia Friedrich. Anna M. Canavarro Benite. Claudio R. Machado Benite. *Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>> . Acesso em 09 jan. 2017.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAMPAIO, Marisa Narciso. *Educação de Jovens e Adulto: Uma história de Complexidade e Tensões*. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>>. Acesso em 06 jan. 2017.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos*. Disponível em

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Data de Acesso: 09/01/2017

UNESCO. *Alfabetização de Jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: Representação Unesco no Brasil, 2008.

<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/youth-and-adult-education/>>. Acesso em 20 jan.2017.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL SEGUNDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS

PATRIMONIAL EDUCATION ACCORDING TO NATIONAL PUBLIC POLICIES

Mariel Rodrigues Pelet⁵⁷

Resumo

Este estudo tem como objetivo refletir, através da pesquisa teórico-bibliográfica, a respeito das políticas nacionais desenvolvidas com o fim de resgatar, valorizar e preservar o Patrimônio Cultural via implementação de políticas educacionais. Para tanto, utilizando-se do método dedutivo, foram discutidas as acepções dos termos Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial, sob a ótica do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e

⁵⁷ Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Fundação Universidade de Itáúna/MG.

Artístico Nacional, bem como, as legislações pertinentes ao tema e as iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial.

Palavras Chave: Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial; Legislações Pertinentes; IPHAN.

Abstract

This study aims to reflect through the theoretical-bibliographic research regarding the national policies developed with the purpose of recovering, valuing and preserving the Cultural Patrimony through the implementation of educational policies. In order to do so, using the deductive method, the definitions of the terms Cultural Patrimony and Patrimonial Education were discussed, from the perspective of IPHAN - Institute of National Historical and Artistic Patrimony, as well as, the legislation pertinent to the theme and educational initiatives aimed at Preservation.

Keywords: Cultural Heritage; Patrimonial Education; Relevant Legislation; IPHAN.

1. Introdução

A presente pesquisa científica busca a análise das políticas públicas desenvolvidas no âmbito nacional e criadas no intuito de auxiliar no reconhecimento, manutenção e preservação do Patrimônio Cultural via implementação de políticas educacionais.

Nesse sentido, faz-se necessário o resgate histórico dessas Leis, que ao longo do tempo foram criadas com base no interesse e visibilidade que o Estado dispensava ao tema Patrimônio Cultural.

Verifica-se que as acepções e vertentes arraigadas à educação patrimonial e ao termo patrimônio, diga-se bens materiais, imateriais, tombamento, entre outros, também foram retratadas em conformidade com a época em que as leis de proteção ao patrimônio foram promulgadas.

Para tanto, foi trabalhado o tema patrimônio cultural e educação patrimonial desde o Estado Novo de Getúlio Vargas, quando foi criado o Decreto lei nº 25/1937 que regulamentou o Serviço de Proteção ao Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN),

órgão federal orientado para a defesa e proteção do patrimônio, até as políticas públicas contemporâneas e ações do IPHAN para promover a educação patrimonial como mecanismo complementar para auxiliar na valoração e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

A escolha do tema em debate justifica-se pela imprescindibilidade e importância das políticas educacionais e preservacionistas que viabilizem a valoração, manutenção e preservação do Patrimônio Cultural com o fim de despertar um sentimento de pertencimento a população, que através da compreensão de suas referências culturais colaborem para com a promoção e preservação dos bens culturais nacionais, regionais e locais.

Para tanto, com relação a metodologia, utilizou-se a pesquisa teórico-bibliográfica e documental, haja vista ter-se construído esta pesquisa científica com base nas legislações pertinentes ao tema, à diversos autores e orientações dos órgãos competentes. Quanto ao procedimento metodológico, foi adotado o método dedutivo, partindo de uma análise geral do tema para uma concepção micro analítica, que possibilitou a

delimitação, justificativa e problematização do tema. Ao final, no que diz respeito ao procedimento técnico foram adotadas as análises temáticas, teóricas e interpretativas.

2. Os desdobramentos do Decreto Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937

A década de 20 no século anterior foi marcada, sobretudo entre os intelectuais da época, pela preocupação com a implantação de mecanismos políticos e educacionais destinados a proteção dos bens relevantes à história do país, bem como, sua produção artística.

É nesse contexto histórico que o intelectual e escritor Mario de Andrade manifestou em diversas publicações a importância da Educação Patrimonial e a convite do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, redige o anteprojeto de criação do futuro SPHAN, regulamentado pelo Decreto Lei nº 25 de 30.11.1937, popularmente conhecido como Lei do Tombamento.

Referido Decreto foi a primeira norma, específica e de caráter nacional que trata o termo Patrimônio Histórico. Em razão da necessidade da época em busca da afirmação e consolidação das identidades nacionais, o Decreto em seu artigo 1º assim prevê:

CAPÍTULO I

DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

Art. 1º Constituem o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

§ 1º Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico ou artístico nacional, depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo, de que trata o art. 4º desta lei. [...]. (BRASIL, 1937)

Gize-se que tal legislação tratava o Patrimônio Histórico e Artístico Brasileiro, como bens móveis e imóveis, a exemplo, mobiliários, utensílios, obras de arte, edifícios, ruas, praças, bairros, entre outros, cuja conservação fosse de interesse público.

Os bens culturais assumiram um caráter prioritariamente estético, abordando uma dimensão histórica imutável e formal vinculada à valorização do estilístico e do arquitetônico. A conservação ou tombamento do bem ficaram definidos em função de sua vinculação a fatos memoráveis da história nacional ou pelo seu valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Conjuntamente ao conceito de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e a importância dada a educação popular a respeito da preservação do patrimônio cultural, nasce o SPHAN em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, posteriormente regulamentada pelo Decreto Lei nº 25/37. Subordinado ao Ministério da Educação, a instituição recém fundada foi dirigida por Rodrigo Melo Franco de 1937 até 1969, quando morreu.

Coadunando de ideais afins ao vanguardista Mario de Andrade, Rodrigo de Melo Franco também acreditava ser a educação um dos meios necessários à preservação do Patrimônio Cultural. “Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular [...]” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 1987, p. 64 apud OLIVEIRA, 2011).

A política de preservação da época, norteou a prática do SPHAN, que objetivava passar a ideia de construção de um passado único, homogêneo, que resultou um número expressivo de bens tombados, sobretudo imóveis, referentes aos setores dominantes da sociedade brasileira, as Igrejas Barrocas, os Fortes Militares, as Casas Grande e os Sobrados Coloniais.

2.1. Das Cartas Patrimoniais

Em acatamento as deliberações e recomendações acerca das políticas de preservação trabalhadas pela UNESCO, resultou no Brasil a assinatura das Cartas Patrimoniais, o Compromisso de

Brasília (1970), o Compromisso de Salvador (1971) e o Compromisso de Fortaleza (1997).

Nas Cartas Patrimoniais, pode-se observar algumas menções a respeito da imprescindibilidade da criação de ações educativas para a manutenção e preservação do Patrimônio Cultural.

O Compromisso de Brasília é a formalização resultante do Primeiro Encontro dos Governadores de Estado, Secretários Estaduais da Área Cultural, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais. Esse encontro foi promovido pelo Ministério da Educação e Cultura, objetivando a adoção das medidas necessárias à defesa do patrimônio histórico e artístico nacional, em especial, a proteção dos acervos arquivísticos e bibliográficos. Nesse sentido, destaca-se, entre as conclusões desse Encontro a orientação dada quanto à criação de cursos superiores – segundo orientações do Departamento Histórico Artístico Nacional (DPHAN) e do Arquivo Nacional – para a formação de arquitetos restauradores, conservadores de pintura, escultura e documentos, arquivologistas e museólogos (INSTITUTO, 2015). A importância do documento gerado nesse Encontro está

na sistematização da política de proteção aos bens naturais e de valor cultural (paisagens, parques, naturais, praias, acervos arqueológicos, conjuntos urbanos, monumentos arquitetônicos, bens móveis, documentos e livros).

No ano seguinte, dá-se continuidade às discussões de 1970, culminando na assinatura do Compromisso de Salvador firmado no “II Encontro de Governadores para Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Natural do Brasil. ” Esse documento veio ratificar as discussões do Compromisso de Brasília, ressaltando a necessidade de verbas especificamente direcionadas às atividades de manutenção física do patrimônio nacional, especialmente protegidos por lei. Além disso, ressalta a importância da criação do Ministério da Cultura e de Secretarias ou Fundações de Cultura nacionais e estaduais (INSTITUTO, 2015)

Mas é na Carta de Fortaleza (1997) que o enfoque na Educação Patrimonial fica em evidência, recomendando-se a criação de um Programa Nacional de Educação Patrimonial.

2.2. Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA/MG)

Nesse interim, foi criado pela Lei nº 5.775, de 30 de setembro de 1971 no Estado de Minas Gerais o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico:

Lei nº 5.775, de 30 de setembro de 1971.

Autoriza o Poder Executivo a instituir, sob forma de Fundação, o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA/MG) e dá outras providências.

(Publicação - Diário do Executivo - "Minas Gerais" - 01/10/1971)

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a instituir, sob a forma de Fundação e com sede e foro em Belo Horizonte, o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA/MG), entidade autônoma que se regerá por estatuto a ser aprovado em decreto do Governador do Estado. [...] (BRASIL, 1971)

A partir de sua criação, o IEPHA/MG, passou a ser o principal responsável pela formulação e execução da política de educação patrimonial e proteção ao patrimônio cultural do Estado de Minas Gerais, com a finalidade pesquisar, proteger e promover os patrimônios cultural, histórico, natural e científico, de natureza material ou imaterial, de interesse de preservação estadual.

2.3. O Decreto Legislativo n° 80.978/1977

Alinhado às deliberações internacionais a respeito da matéria, o governo nacional promulgou a convenção relativa à proteção do patrimônio mundial, cultural e natural, de 1972, também conhecida como Recomendação de Paris.

Referida convenção é oriunda dos debates ocorridos durante a XVII Sessão da Conferência Geral da UNESCO ocorrida em Paris em 23 de novembro de 1972, considerado importante marco para a proteção do patrimônio cultural e natural das nações do mundo, haja vista ter provido a sua integração dos patrimônios de

cunho natural resultando no conceito de Patrimônio Mundial.

2.4. Da Lei nº 7.347/1985

Em julho de 1985 nasce a Lei nº 7.347, que veio disciplinar a ação civil pública, outro instrumento legislativo importante que deteve ao Ministério Público a principal legitimidade ativa para propor ação em desfavor daqueles causadores de danos patrimoniais.

Ao referido dispositivo legal coube responsabilizar o agente causador pelos danos morais e/ou patrimoniais causados ao meio ambiente e aos bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico. Vejamos seu artigo 1º:

Art. 1º Regem-se pelas disposições desta Lei, sem prejuízo da ação popular, as ações de responsabilidade por danos morais e patrimoniais causados:

I - ao meio-ambiente;

[...]

III – a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico; (BRASIL, 1985)

Denota-se assim o interesse do governo federal em ser signatário e respeitador das principais convenções internacionais, bem como a preocupação do legislador em zelar pelos bens e direitos deles decorrentes, ligados especialmente à cultura.

2.5. 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos

Em 1983, na cidade de Petrópolis – RJ ocorre o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, marco oficial de implantação de trabalhos educativos que incentivam e estimulam o conhecimento através da visita, utilização dos bens culturais e a importância da preservação do patrimônio cultural.

Nesse contexto, Maria de Lourdes Parreiras Horta (1999), museóloga e diretora do Museu Imperial, após viagem à Inglaterra e inspirada no modelo *heritage education* organiza o seminário e fomenta as discussões a respeito da imprescindibilidade de se promover a Educação Patrimonial, como forma de estimular a consciência histórica na qual as pessoas estão inseridas. Tal evento foi considerado essencial para o

aprimoramento e amadurecimento dos debates acerca da proteção do patrimônio histórico-cultural e sua relação com políticas públicas educacionais.

2.6. Constituição brasileira de 1988.

Ao longo deste discurso é possível verificar que a trajetória legal, desde o Decreto nº 25/1937, é marcada pelas discussões a respeito do patrimônio e da cultura em vários dispositivos legais, refletindo a preocupação dos governos brasileiros em desenvolver políticas públicas eficazes na manutenção e preservação do Patrimônio Nacional.

No entanto, foi a Constituição Federal de 1988 que postulou uma política cultural oficial, tratando deste assunto em inúmeros artigos distribuídos entre capítulos e sessões distintas, trazendo uma inovação memorável e que há muito já era debatida: a abrangência do conceito de Patrimônio Cultural, que passa a tratar os bens de natureza imateriais.

A quantidade de artigos constitucionais que tratam da Cultura e do Patrimônio demonstram o

amadurecimento da discussão do tema, reflexo, como vimos, de anos de debate.

Passada a visão simplista contida nas legislações anteriores que consagraram a ênfase na proteção de bens materiais, em especial os arquitetônicos, valorizando, sobretudo, aqueles originários da ação do colonizador português, a Constituição de 1988 legisla em prol da proteção do patrimônio de dimensões históricas, artísticas e culturais. É o que se vê no artigo 216 da Carta Maior:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico,

arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

.....
.....

...
(BRASIL, 1988)

O artigo 216 em seu *caput* traz a nova definição de Patrimônio Cultural Brasileiro. Em primeiro lugar, refere-se ao patrimônio como brasileiro. Nesse sentido,

tem-se a ideia de que o patrimônio abrange os patrimônios culturais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, não são abordados de forma isolada, mas dentro de uma universalidade.

Adiante, transcende os limites das legislações anteriores esclarecendo que o patrimônio é constituído de bens materiais e imateriais, tomados individualmente ou em conjunto. Ressalta-se que tutelar os bens culturais é uma forma de garantir uma composição harmoniosa entre o passado, presente e futuro, sendo imprescindível a preservação desses bens que sejam eles referência à identidade ou à memória dos diversos grupos que compõem nossa sociedade.

Nesse passo, torna-se relevante mencionar a definição de Patrimônio Imaterial aprovada na 32ª Conferência da UNESCO, realizada em Paris no ano de 2003:

Entende-se por 'patrimônio cultural imaterial' as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem

como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (UNESCO, 2006)

Este novo enfoque consiste em se livrar da estigmatização apenas de bens materiais como composição do Patrimônio Cultural, devendo ser considerada todas as vertentes que o compõem, fazendo-se necessária a manutenção da identidade cultural individual ou coletiva da sociedade. Dá-se lugar a convescente ideia de que o Patrimônio Histórico e Artístico se restringia apenas aos bens materiais, especialmente aos conjuntos arquitetônicos, monumentos e sítios arqueológicos protegidos pelos projetos de inventário e tombamento dos bens que o compõe. Muito mais que isto, este se tornou um tema em que a noção de Patrimônio Cultural é vista de forma global, considerando todos os aspectos naturais, físicos,

ideológicos e sobretudo culturais da sociedade, que contribuem para o despertar conservacionista da memória coletiva e individual, na formação das identidades culturais.

Essas construções, permeando os ensinamentos de Hugues de Varine-Bohan (1974) nos permite alcançar um conceito contemporâneo, que salvaguarda também o patrimônio imaterial ou intangível, visto que o patrimônio cultural deve ser abordado da perspectiva de três vetores básicos: o do conhecimento, que engendra os costumes, crenças; o dos bens culturais, considerados como um conjunto de artefatos e tudo o mais que deriva do uso do patrimônio ambiental, e o do meio ambiente, considerado com o próprio meio e os recursos naturais.

Le Goff (1997) pontua que a memória estabelece um vínculo entre as gerações humanas e o tempo histórico que as acompanha. Daí surge a necessidade de resgatá-la como elemento pungente na construção da identidade cultural da sociedade, estabelecendo vínculos entre a lembrança, memória e meio ambiente.

Nesse sentido, a relevância dos debates acerca da educação patrimonial e da preservação do patrimônio cultural se torna ainda mais importante, vez que são mecanismos de prevenção e combate a manipulação da memória coletiva. Sobre a memória coletiva novamente Jacques Le Goff:

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam as sociedades históricas. O esquecimento e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF apud. FELIX, 1998, p. 48).

Na perspectiva constitucional, o patrimônio ainda inclui os “bens portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, isto é, estão relacionados aos caracteres próprios, aos atos, comportamentos e atitudes, e ao passado histórico relatado oral ou documentalmente.

Ilustrando-se os conceitos trabalhados no *caput* do artigo 216, sucede-se uma enumeração não

exaustiva nos quais se incluem como bens que compõem o patrimônio cultural brasileiro, “as formas de expressão”, “modos de exteriorização de manifestações culturais, tais como: a Língua, a Literatura, a Música, a Dança, as Festas Religiosas, o Folclore” (SILVA, 2008, p. 813); “os modos de criar, fazer e viver”, que Cretella Júnior (1993) chama de técnicas e processos de variada espécie, que refletem o estilo do artista e do homem, em geral; “as criações científicas, artísticas e tecnológicas”, a exemplo o avião 14 bis criado por Santos Dumont; as “obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais”, tais como, museus, documentos, esculturas e, “os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico e científico”, diga-se, cidades, grutas, entre outros.

A novidade insculpida no arcabouço constitucional não se restringe apenas a ampliação do conceito de patrimônio cultural, mas trilha alternativas a gestão pública nacional de políticas patrimoniais e educação patrimonial, passando o dever de proteção e preservação do patrimônio concorrer com os demais

entes federativos, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Reconhece a possibilidade de atuação dos municípios, por exemplo, em assuntos de relevância local, dando respaldo para a criação e manutenção de políticas públicas municipais, também no quesito educação patrimonial e patrimônio cultural. A municipalidade passa a articular políticas públicas de planejamento urbano, visto que o espaço da cidade e seus valores culturais são tratados e debatidos na pauta legislativa, buscando o reconhecimento e a manutenção dos elementos identitários locais.

Os parâmetros constitucionais presentes na Constituição Federal de 1988 são marcos significativos na formulação das políticas públicas de patrimônio, tanto no âmbito federal, estadual, quanto municipal. Desde as Leis Orgânicas e os Planos Diretores municipais, passando pelo Estatuto das Cidades até o Decreto nº 3.551/2000 que institui o Registro do Patrimônio Cultural Imaterial, “recoloca-se a nova forma de pensar a cultura e tratá-la no espectro das políticas públicas” (MOREIRA, 2003).

É nesse contexto de descentralização das políticas patrimoniais, que a participação população começa a ser evidenciada como um dos agentes definidores da política de preservação do patrimônio, de acordo com a recomendação que “elas passassem a participar do processo de construção e de gerenciamento da produção cultural brasileira, inclusive do patrimônio cultural” (FONSECA, 2003).

Nesse contexto, surge a necessidade de se implantar políticas educacionais de preservação do patrimônio, em que a população possa participar da construção coletiva do conhecimento, reconhecendo-se como agentes participantes e produtores de cultura.

Vislumbra-se que a responsabilidade pela preservação dos conhecimentos, costumes, tradições populares, construções, diga-se Patrimônio Cultural, foi disseminada para todos os entes federativos de forma conjunta, passando também pelo crivo da sociedade civil.

O texto constitucional vigente construiu a partir de sua vigência um arcabouço legal de incentivo e promoção da cultura brasileira, proporcionando a criação de diversas leis que fomentam a Educação

Patrimonial e a conseqüente preservação do Patrimônio Cultural, do qual se cita, entre outras, a Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, que institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC); a Lei nº 8.685, de 20 de julho de 1993, que cria mecanismos de fomento à atividade audiovisual – Lei do Audiovisual; Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro e a Lei nº 18.030 de 2009, popularmente denominada “Lei Robin Hood”, dentre outras.

2.7. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96

Engendrando-se as novas perspectivas e a importância dispensada aos termos Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial alinhadas a uma educação transformadora e abrangente, a LDB trouxe em seu texto o intuito de reconhecer o aluno respeitando seus fatores culturais e sociais vivenciados ao longo de sua formação. É nesse sentido que ela traz em seu 1º artigo:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, art. 1º).

Dada a importância dispensada aos processos formativos do educando, a Educação Patrimonial passa a adquirir papel indispensável no currículo nacional. É o que reforça a LDB em seu artigo 26, garantindo que os currículos da educação básica devem estar em consonância com as características regionais e locais da sociedade, abrindo espaço a valorização das culturas e referências de localidade determinada.

Papel complementar a política educacional patrimonial são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, desenvolvidos pelo MEC, que entendem que dentre os denominados “temas transversais” - meio ambiente e pluralidade cultural – devem ser trabalhados no meio escolar de forma interdisciplinar, possibilitando aos alunos uma proposta inovadora em que reconheçam o patrimônio cultural como fonte de pesquisa e representação de sua cultura.

3. Educação Patrimonial e o papel do IPHAN no incentivo e promoção da proteção ao Patrimônio Cultural no Brasil

Atualmente o IPHAN, através da CEDUC – Coordenação de Educação Patrimonial, é responsável pelo desenvolvimento de ações de capacitação, informação, comunicação e promoção da educação patrimonial atuantes em ambientes de educação formais e não formais, quilombos, aldeias, escolas, zona rural, cidades. Sobre a Educação Patrimonial, tal instituição defende que:

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação

efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (IPHAN, 2014)

O conceito de Educação Patrimonial traz em sua essência o respeito a diversidade cultural, a heterogeneidade da cultura brasileira, colocando os agentes sociais e culturais a frente das discussões, como construtores de sua própria identidade, numa busca pela compreensão e reconhecimento de suas referências culturais.

A Educação Patrimonial é trabalhada como um processo de construção do conhecimento e reconhecimento das identidades culturais, visto que os educandos são agentes produtores de cultura, participam do processo de interação e produção dela, dialogando permanentemente entre a multifacetada cultura brasileira. A abertura e o diálogo entre os agentes culturais possibilitam a construção de seus próprios significados e interpretações de seu contexto histórico-social, diferentemente da concepção que Paulo Freire (1970) nomeia criticamente como “educação

bancária”, voltada apenas a assimilação e inércia perante as informações.

Muito mais que isso, a Professora Titular da Universidade de Valladolid na Espanha, Olaia Fontal, nos ensina que:

Debemos ser conscientes del gran “poder” que tiene la educación patrimonial sobre el propio patrimonio, pues realmente la educación patrimonial permite asentar las bases de una apropiación simbólica hacia el mismo por parte de los ciudadanos, lo que supone un garante para la continuidad del patrimonio. (FONTAL, 2015, p. 77)

Lançar mão de políticas educacionais de proteção ao Patrimônio Cultural possibilita a construção de uma apropriação simbólica, de um elo entre o educando e os bens culturais, que conseqüentemente resulta no reconhecimento e importância da manutenção e preservação dos mesmos pelos educandos enquanto agentes produtores de cultura.

4. Considerações Finais

O conceito de patrimônio e o destaque dado a educação patrimonial da década de 1920 até a atualidade sofreu profundas alterações e com ela a variação da legislação sobre o tema.

Empenhados na criação de uma política nacionalista, que reforce os elementos identitários brasileiros, o Decreto nº 25/1937 estabeleceu os limites relevantes às políticas preservacionistas da época, qual seja, a valorização dos monumentos históricos através da instituição do tombamento.

Principalmente após a Segunda Grande Guerra, órgãos internacionais, ampliaram o debate acerca do patrimônio como fator imprescindível de um processo simbólico de legitimação social e cultural de cada país, tendo como destaque as discussões no ano 1972 em Paris.

Alinhadas às políticas internacionais que tutelavam a preservação e manutenção do patrimônio, foram fomentadas no âmbito nacional diversas discussões, especialmente no tocante à implementação de políticas educacionais de preservação, que posteriormente resultaram na promulgação de algumas leis e recomendações acerca do tema.

Nesse sentido, o debate estendeu-se com a ampliação do conceito de patrimônio e na tutela de bens arraigados a cultura, memória oral, manifestações culturais, dentre outros, resultando na promulgação da Constituição Federal de 1988, que institucionalizou a preservação do patrimônio cultural material e imaterial, além de estender aos Estados, Municípios e Distrito Federal o dever de preservação do patrimônio e implementação de políticas educacionais que resultem no reconhecimento e promoção dos bens culturais locais.

É nesse contexto que foram revisitadas as promoções e valorização das diversidades culturais inseridas na legislação educacional e o papel imprescindível das medidas adotadas pelo IPHAN, com o fim de educar os agentes culturais e, conseqüentemente, garantir a preservação do patrimônio cultural.

Ao final, para concluir, é certo que o respaldo legal dado a educação patrimonial e valorização dos bens culturais no Brasil proporcionou a ampliação dos debates acerca de políticas preservacionistas pluralistas nacionais, estaduais e municipais, bem como, a edição

de várias leis que compõem o nosso ordenamento jurídico neste sentido. E muito mais que isso, o aumento da importância atribuída à preservação patrimonial através a educação patrimonial garante a afirmação e consolidação das singularidades municipais, estaduais, distritais e nacionais.

5. Referências

ARIMATÉIA, K. O ICMS Cultural como estratégia de indução para a descentralização de políticas de patrimônio cultural. *Cadernos da Escola do Legislativo*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2010. p. 165-201.

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. Da Cultura. In: _____. *Comentários à Constituição do Brasil*, v. 8: arts. 193 a 232. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 687-733.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº 25, de 30 de Novembro de 1937.*

Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. *Lei nº 7.347 de 24 de Junho de 1985.*

Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio ambiente, ao consumidor, a bens de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (vetado) e dá outras providencias. Senado Federal. Brasília, DF. 1981.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.*

CRETELLA JÚNIOR, José. *Comentários à Constituição brasileira de 1988: arts. 170 a 232.* 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa.* Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1998.

FENELON, Déa In: CUNHA, Maria Clementina (org.). *O Direito à Memória: patrimônio histórico e cidadania.* São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, 1992.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *Para além da pedra*

e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural.
In: *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*.
Rio de Janeiro: DP&A, Ed. da FAPERJ, Uni-Rio, 2003.
P. 56.

FONTAL, Olaia Merillas. La Educación Patrimonial: de la rentabilidad social a la rentabilidad identitaria.
Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial.
Fortaleza, p. 31-46, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRUNBERG, Evelina. *Revista Iberoamericana de Turismo*, Penedo, vol. 4, n. 1, p. 125-9, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). CURY, Isabelle (Org.) *Cartas Patrimoniais*. 2.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Cartas patrimoniais*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/226>>.
Acesso em: 28 ago. 2016.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Decreto Lei nº 80.978/77*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/DecretoLei_n_80.978_de_12_de_dezembro_de_1977.pdf>.

Acesso em: 08 set. 2016.

IPHAN/Ministério da Cultura. (orgs.) DAF - CEDUC. *Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos*. Brasília: IPHAN, 2014.

JULIÃO, Leticia. O SPHAN e a cultura museológica no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, 2009.

LE GOFF, Jacques. Patrimônio histórico, cidadania e identidade cultural: o direito à memória. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 138-139.

MICELI, Sérgio. SPHAN: refrigério da cultura oficial. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 22, 1987.

MINAS GERAIS. *Lei nº 5.775 de 30 de setembro de 1971*. Autoriza o Poder Executivo a instituir, sob forma de Fundação, o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA/MG) e dá outras providências. Diário do Executivo, 1971.

MINAS GERAIS. *Lei nº 18.030 de 12 de agosto de 2009*. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/robinhood/index.php/leirobinhood/legislacao>>. Acesso em: 29 out. 2016.

MOREIRA, Sara Glória Aredes. *A Lei Robin Hood e seus reflexos na gestão do patrimônio nos municípios mineiros*. Belo Horizonte, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), PUC/MG, 2003.

MOREIRA, Sara Glória Aredes. *O Patrimônio como artifício: a lei Robin Hood em Minas Gerais*, In: I EPHIS, vol. 2, Belo Horizonte, 2012. p. 393.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. *Educação Patrimonial no Iphan*. 2011. Monografia (Especialização) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011.

SILVA, José Afonso da. *Comentário contextual à Constituição*. 5. ed., de acordo com a EC 56/2007. São Paulo: Malheiros, 2008. p. 813.

UNESCO. *Convenção para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial*. Brasília: 2006.

<<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

VARINE-BOHAN, H. *A experiência internacional: notas de aula*. São Paulo: FAU-USP, 1974.

ZANIRATO, Silvia Helena. *Patrimônio da Humanidade: Controvérsias Conceituais e Legais na Definição de Bem Comum*. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS 5 (2010).

**PROTEÇÃO JURÍDICA DOS DIREITOS DO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO
BRASIL: uma abordagem da jornada do trabalho, dos
direitos autorais e o direito de imagem**

**PROTECCIÓN JURÍDICA DE DERECHOS FACULTY
EN EDUCACIÓN A DISTANCIA EN BRASIL: un
enfoque de la jornada de trabajo, los derechos de autor
y derechos de imagen**

Patrick Juliano Casagrande Trindade⁵⁸

Fabício Veiga Costa⁵⁹

Resumo

⁵⁸ Mestrando em Direito pela Fundação Universidade de Itaúna/MG.

⁵⁹ Pós-Doutorado em Educação – UFMG – 2015. Doutorado em Direito Processual pela Pucminas – 2012. Mestrado em Direito Processual pela Pucminas – 2006. Professor da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da Fasasete, Fapam, Faminas-BH e FPL.

A educação a distância - EaD é uma modalidade de educação virtual voltada para a formação do indivíduo, de forma alternativa ou até mesmo complementar, com grandes possibilidades pedagógicas decorrentes, especialmente, da flexibilidade no tempo e espaço, através do desenvolvimento dos meios virtuais no processo ensino-aprendizagem. Ocorre que, nesta nova modalidade de ensino, a atividade realizada pelo docente virtual carece de uma proteção jurídica específica no que tange aos direitos dela decorrentes. A ausência de legislações específicas no ordenamento jurídico para este trabalhador é identificada como um dos fatores que contribuem para o fortalecimento da precarização do trabalho nestas circunstâncias, principalmente no tocante ao controle de jornada, bem como na remuneração dos direitos autorais e de imagem. A proteção jurídica desta categoria de trabalhador, assim, fica a cargo dos tribunais e também pelos sindicatos de classe, por meio de interpretação e aplicação de leis que tratam destes institutos de forma geral. O método de pesquisa utilizado foi o dedutivo, partindo-se da análise ampla dos direitos existentes quanto à proteção jurídica do docente para um exame

acerca da aplicação desses direitos na educação a distância.

Palavras-chave: Docência; Educação à Distância; Jornada de Trabalho; Direito de Imagem; Direito Autoral

Resumen

La distancia es un modo virtual de la educación para la calificación del individuo, alternativa o incluso de manera complementaria, con grandes posibilidades pedagógicas que surgen sobre todo la flexibilidad en el tiempo y en el espacio a través del desarrollo de los medios de comunicación virtual en el proceso de enseñanza el aprendizaje. Sucede que, en este nuevo tipo de educación, la actividad realizada por el profesor virtual necesita una protección legal específica de los derechos que se derivan de ella. La ausencia de legislación específica sobre el sistema legal para este empleado se identifica como uno de los factores que contribuyen al fortalecimiento del trabajo precario en estas circunstancias, especialmente en relación con el viaje de control, así como la remuneración de los

derechos de autor y de imagen. La protección jurídica de esta categoría de trabajadores, por lo tanto, es responsabilidad de los tribunales y también por los sindicatos, a través de la interpretación y aplicación de las leyes que se ocupan de estos institutos en general. El método de investigación utilizado fue deductivo, a partir del análisis integral de los derechos existentes sobre la protección jurídica de los profesores para un examen de la aplicación de estos derechos en la educación a distancia.

Palabras clave: Enseñanza; Educación a Distancia; Las Horas de Trabajo; Derechos de Imagen; Derechos de Autor.

1. Introdução

Por ser um tema extremamente dinâmico e complexo, ainda há diversos aspectos a serem entendidos quanto ao ensino à distância. A boa prática desta modalidade depende, dentre outras, do respeito e adequação à legislação trabalhista.

Há a necessidade de se trazer elementos que possam constituir regras para a proteção jurídica dos direitos do docente. Isso porque a EaD apresenta desdobramentos e possibilidades pouco discutidos ou analisados pelos educadores, possuindo, assim, um caráter embrionário no campo educacional, havendo vários aspectos a serem investigados, colhidos e analisados para o seu efetivo e completo sucesso.

A ausência de regras específicas no ordenamento jurídico para a proteção dos direitos deste trabalhador é identificada inicialmente como um dos fatores que contribuem para o fortalecimento da precarização do trabalho nestas circunstâncias. Isso porque, sendo uma modalidade econômica, sofre pela exploração da mão de obra e aumento dos lucros, tendo em vista as contínuas modificações nesta seara, especialmente pelas formas de prestação laboral, seja uma relação de trabalho ou uma relação de emprego, com inúmeras consequências e abusos.

Este artigo pretende contextualizar e analisar a necessidade da proteção jurídica na relação laboral do docente, principalmente quanto aos seus direitos trabalhistas, procurando tratar das singularidades que

envolvem esta nova forma educacional, correlacionando as atividades do docente frente aos limites da jornada de trabalho, dos direitos autorais e de imagem advindos desta modalidade de ensino.

Objetiva-se questionar se a legislação vigente sobre os institutos aqui analisados estão aptas para tratar e proteger os direitos do docente decorrentes desta relação de trabalho ou de emprego na educação a distância.

O artigo se baseia em pesquisa teórico-bibliográfica e documental acerca do ensino à distância, abordando no segundo capítulo o aspecto histórico da educação a distância no Brasil, discutindo a sua origem e sua difusão até a área educacional para, assim, analisar no terceiro capítulo a jornada de trabalho do docente, ponderando sobre seus limites, seu controle e os direitos decorrentes deste instituto.

Posteriormente, buscou-se analisar a questão dos direitos autorais e os direitos de imagem do docente diante desta modalidade de ensino, verificando a existência de uma proteção jurídica através das legislações vigentes, especialmente sobre o seu caráter

remuneratório, temas abordados no quarto e quinto capítulo, respectivamente.

Nesse contexto, a pesquisa visa verificar a existência de uma proteção jurídica através das legislações existentes e sua aplicação nos direitos decorrentes desta modalidade de ensino, visando apontar as consequências práticas nas garantias destes direitos.

2. O fenômeno da educação à distância no Brasil

O processo de ensino-aprendizagem passou por transformações ao longo do tempo, mostrando aos seus interlocutores que não só a presença do aluno e professor num mesmo local de aprendizado é a única alternativa para uma educação de qualidade.

Apesar de longa data no cenário internacional, a EaD se desenvolveu no Brasil somente nas últimas duas décadas, principalmente no ensino superior e nas pós-graduações da iniciativa privada. Caracteriza-se fundamentalmente pela separação física entre aluno e professor, isto é, pela possibilidade de ensinar e

aprender sem que as partes envolvidas neste processo precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo, bastando apenas a utilização de diferentes tecnologias e ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Com isso, a interlocução entre professor e aluno se dá via suportes tecnológicos para comunicação simultânea, possibilitando, assim, o atendimento à pessoas com dificuldade para a participação presencial nas instituições de ensino do Brasil (MILL, 2012).

Do ponto de vista da legislação, a Lei nº 9.394/96 institucionalizou a EaD, marcando o início da regulamentação desta modalidade de ensino no Brasil, definindo a educação à distância, ou seja, todos os cursos que não sejam integralmente presenciais, regulamentando o processo de credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos a distância⁶⁰.

⁶⁰ Lei nº 9.394/96 - Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em

Em 2005, a EaD passou a ser disciplinada pelo Decreto n.º 5.6224, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou a previsão disposta no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trata da educação a distância em seu artigo 1º, dispondo que se trata de uma modalidade didático-pedagógica, caracterizada pela utilização de meios tecnológicos de informação no processo ensino-aprendizagem⁶¹.

O objetivo da expansão da EaD no Brasil foi a educação superior e, em especial, para a formação de professores para a educação básica. Concomitantemente à perspectiva de democratização do acesso, com ações direcionadas à expansão da educação, o que se revelou foi a forte expansão desta

instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

⁶¹ Decreto nº 5.622/2005 - Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. [...]

nas instituições de ensino superior privadas (SCOTTINI, 2010)⁶². Para Daniela Motta de Oliveira:

nessa direção, a educação a distância, considerada um “recurso moderno”, na prática não moderniza a educação. Ao contrário, reforça a conservação das relações capitalistas. E, não obstante o discurso governamental se dirigir para a democratização do ensino superior, o fato é que dados disponíveis no Inep/Sinaes não apenas nos indicam a consolidação da Educação a distância enquanto estratégia de ampliação do ensino superior, e enquanto estratégia de formação de professores, quanto demonstram que a democratização do acesso tem se dado no âmbito das IES privadas. Dito de outro modo, em trabalho recente, Barreto analisa que no atual momento, ‘justamente quando da implantação de um sistema nacional de formação de professores a distância, o substantivo (estratégia) e o adjetivo (estratégico) parecem ter caído em desuso, tendendo a Educação a distância a ser discutida nos limites da condição de modalidade de ensino, o que equivale a reduzir as questões

⁶² Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11656. Acesso em: 14 jan. 2017.

envolvidas à sua dimensão técnica (OLIVEIRA, 2008, p. 156).

E ainda que esta modalidade educacional seja alvo de preconceitos como uma possibilidade adequada de formação e educação de qualidade, atualmente vem superando tais preconceitos, ganhando uma importância enorme no cenário educacional. Isso por que novas concepções contribuíram para um cenário mais favorável sobre esta modalidade de ensino.

Dentre as principais mudanças, destaca-se a evolução de uma legislação educacional, existência de políticas públicas pela utilização desta modalidade, reestruturação da modalidade de ensino à distância pelos avanços tecnológicos, melhoria nos resultados acadêmicos, além de iniciativas mais efetivas pela sua expansão e atendimento à demanda por uma formação em nível superior que estamos vivendo.

Portanto, importante tratar a EaD apenas como uma variação do processo ensino-aprendizagem, pois o que importa é que este processo se dê de modo efetivo e adequado, independente se a aprendizagem ocorra para além das distâncias. No entanto, o crescimento desta modalidade de ensino, por esta modalidade ainda

ser recente, vem levantando diversas controvérsias nos programas em EaD entre aqueles sujeitos que se dedicam ao trabalho, especialmente quanto ao tratamento e proteção dos direitos do docente.

Vale dizer que com a modernização deste tipo de ensino, há também a modernização das relações de trabalho decorrentes do avanço das tecnologias, surgindo questionamentos acerca do tratamento de determinados direitos já existentes nas legislações vigentes e sua adequação a essa complexidade de novas relações laborais trazidas pela inserção dessas tecnologias nas atividades laborativas do docente.

3. O controle da jornada de trabalho do docente e os direitos trabalhistas dela decorrentes

Independente se a lei reconhece ou não outros direitos inerentes à relação laboral do docente na EaD, a jornada de trabalho, seu controle e seus limites, tem idênticas consequências jurídicas que qualquer outra atividade realizada no âmbito do empregador, cabendo a este a supervisão, vigilância e controle da carga horária, se prevista e lei.

3.1 A jornada de trabalho e o seu controle

A jornada de trabalho corresponde ao período de tempo durante o qual o empregado permanece à disposição do empregador para executar o trabalho ou aguardar ordens de trabalho, segundo a CLT.⁶³ Neste sentido, é importante ser fixada a duração da jornada de trabalho, pois está relacionada diretamente com o desgaste físico e emocional do trabalhador, visto que o trabalho realizado continuamente, sem descanso, aumenta o risco de acidentes, além de ser uma forma de combater o desemprego.

A nossa doutrina e jurisprudência trabalhista adota atualmente duas teorias que conceituam a jornada de trabalho. Na teoria do tempo à disposição de empregador, inclui também o tempo *in itinere*. Considera-se jornada de trabalho o tempo total em que o empregado fica à disposição do empregador,

⁶³ Consolidação das Leis do Trabalho - Decreto-Lei 5.422/1943
Art. 4º - Considera-se como de serviço efetivo o período em que o empregado esteja à disposição do empregador, aguardando ou executando ordens, salvo disposição especial expressamente consignada.

aguardando ou executando ordens, mas inclui o tempo gasto no itinerário de ida e volta para o trabalho, nos termos das Súmulas 90 e 320 do TST⁶⁴.

Na teoria do tempo efetivamente trabalhado, considera-se como tempo computável para a

⁶⁴ Tribunal Superior do Trabalho

Súmula 90 – HORAS "IN ITINERE". TEMPO DE SERVIÇO (incorporadas as Súmulas nºs 324 e 325 e as Orientações Jurisprudenciais nºs 50 e 236 da SBDI-1) - Res. 129/2005, DJ 20, 22 e 25.04.2005

I - O tempo despendido pelo empregado, em condução fornecida pelo empregador, até o local de trabalho de difícil acesso, ou não servido por transporte público regular, e para o seu retorno é computável na jornada de trabalho. (ex-Súmula nº 90 - RA 80/1978, DJ 10.11.1978)

II - A incompatibilidade entre os horários de início e término da jornada do empregado e os do transporte público regular é circunstância que também gera o direito às horas "in itinere". (ex-OJ nº 50 da SBDI-1 - inserida em 01.02.1995)

III - A mera insuficiência de transporte público não enseja o pagamento de horas "in itinere". (ex-Súmula nº 324 – Res. 16/1993, DJ 21.12.1993)

IV - Se houver transporte público regular em parte do trajeto percorrido em condução da empresa, as horas "in itinere" remuneradas limitam-se ao trecho não alcançado pelo transporte público. (ex-Súmula nº 325 – Res. 17/1993, DJ 21.12.1993)

V - Considerando que as horas "in itinere" são computáveis na jornada de trabalho, o tempo que extrapola a jornada legal é considerado como extraordinário e sobre ele deve incidir o adicional respectivo. (ex-OJ nº 236 da SBDI-1 - inserida em 20.06.2001)

Súmula 320 - HORAS "IN ITINERE". OBRIGATORIEDADE DE CÔMPUTO NA JORNADA DE TRABALHO (mantida) - Res. 121/2003, DJ 19, 20 e 21.11.2003. O fato de o empregador cobrar, parcialmente ou não, importância pelo transporte fornecido, para local de difícil acesso ou não servido por transporte regular, não afasta o direito à percepção das horas "in itinere".

remuneração a soma de lapsos de tempo produtivos, excetuando-se as horas paradas. Porém, esta concepção está praticamente rejeitada pela nossa doutrina e jurisprudência pois, se o empregado está à disposição do empregador, mas não produz porque não há trabalho a ser realizado, não deve ser penalizado.

A regra geral é que as jornadas de trabalho do empregado devem ser controladas à medida que incide em benefício do empregador um amplo conjunto de prerrogativas autorizadoras de sua direção, fiscalização e controle manifestar-se-á ao longo da prestação laboral, seja na apuração da qualidade, seja no tocante à intensidade deste labor, seja na fiscalização da sua frequência.

O nosso ordenamento jurídico, assim, reconhece a aferição de uma efetiva jornada de trabalho cumprida pelo empregado desde que haja um mínimo de fiscalização e controle por parte do empregador sobre a prestação concreta de serviços ou sobre o período de disponibilidade perante a empresa. Isto é, o trabalho não fiscalizado nem minimamente controlado é insuscetível de propiciar a aferição da real jornada laborada pelo empregado, conseqüentemente insuscetível de

propiciar a aferição da prestação de horas extraordinárias pelo trabalhador.

Em síntese, dois tipos de empregados não estão sujeitos à fiscalização do empregador, já que nesses casos tal fiscalização mostra-se incompatível com a atividade, quais sejam, aqueles que exercem atividade externa incompatível com a fixação de horário de trabalho e aqueles exercentes de cargos de gestão e recebedores de acréscimo salarial igual ou superior a 40% do salário do cargo efetivo, nos termos do art. 62 da CLT⁶⁵.

Via de regra, o teletrabalho, por ser uma modalidade de trabalho externo, não comporta o controle de jornada, já que a atividade externa é incompatível com a fixação de horário de trabalho. Isso por que há a presunção de que o teletrabalhador não é

⁶⁵ Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943:

Art. 62 - Não são abrangidos pelo regime previsto neste capítulo:
I - os empregados que exercem atividade externa incompatível com a fixação de horário de trabalho, devendo tal condição ser anotada na Carteira de Trabalho e Previdência Social e no registro de empregados;

II - os gerentes, assim considerados os exercentes de cargos de gestão, aos quais se equiparam, para efeito do disposto neste artigo, os diretores e chefes de departamento ou filial.

(...)

fiscalizado e, por isso, incluso na exceção do artigo 62 da CLT.

A inegável conclusão é de que, preenchidos os requisitos do referido dispositivo legal, o controle de jornada se torna desnecessário e conseqüentemente não há a possibilidade de existência de direitos sobre as eventuais horas extras realizadas.

Portanto, não terá direito à percepção de horas extras se os meios empregados para comprovar o cumprimento da jornada de trabalho não indicam que o teletrabalhador esteja submetido a uma jornada já determinada e controlada. Caso contrário, isto é, se por qualquer meio o empregador puder controlar a jornada de trabalho do teletrabalhador, este fará *jus* às eventuais horas extras prestadas.

Assim, se o teletrabalhador for obrigado a apontar horários de início e fim da sua atividade, ter uma carga controlada de atividades e horários diários, submeter a programas e instrumentos de controle de jornada, estar obrigado a apresentar relatórios de início e final da atividade de ensino, sendo monitorado por qualquer meio, dentre várias outras possibilidades de se controlar a atividade deste docente, fará *jus* ao

pagamento do labor extraordinário realizado. Nesse sentido, aduz Mauricio Godinho Delgado (2013):

Claro que a operação de enquadramento dos fatos à regra jurídica não deve ser artificial e desproporcional, sob pena de conspirar contra seu próprio sucesso e validade. Desse modo, a circunstância de a lei permitir o enquadramento no pressuposto da subordinação dessas situações novas de prestação de serviços em *home offices* e também em dinâmicas de teletrabalho, autorizando o reconhecimento do vínculo de emprego (se presentes os demais elementos fático-jurídicos dessa relação tipificada, é claro), isso não confere automático fôlego para se concluir pelo império de minucioso sistema de controle de horários durante a prestação laborativa. Nessa medida, o notável avanço trazido pela nova redação do art. 6º e parágrafo único da CLT, viabilizando a renovação e expansionismo da relação de emprego, talvez não seja capaz de produzir significativas repercussões no plano da jornada de trabalho. O alargamento do conceito de subordinação não importa, necessariamente, desse modo, no mesmo alargamento da concepção de jornadas controladas. Trata-se de

conceitos e extensões distintos, de maneira geral (DELGADO, 2013, p. 921).

Conclui-se que embora seja considerada uma atividade externa, se por qualquer meio o docente virtual puder ser controlado ou fiscalizado pelo empregador, ainda que minimamente, gerará o dever deste em indenizar o docente pela realização do trabalho extraordinário, uma vez que as normas sobre jornada são perfeitamente aplicáveis ao teletrabalhador.

3.2. Os direitos decorrentes da jornada extraordinária realizada pelo docente

Embora geralmente o docente virtual, quando contratado para esta modalidade de ensino, já tenha ajustado o número de horas-aula a prestar e o valor da sua remuneração, é crucial aferir a existência ou não do labor extraordinário, ainda que contratualmente fixada a jornada de trabalho.

A jornada extraordinária pode ser aquela intrajornada ou interjornada. A primeira caracteriza-se

pelo intervalo situado dentro da duração diária do trabalho (intervalos para almoço e descanso); já a segunda, pelo intervalo entre uma jornada diária e outra de trabalho.

Uma vez controlado ou fiscalizado o labor do docente virtual, deve-se apurar se o empregador respeitou ou não a jornada de trabalho contratada, convencional ou legal existente, já que, como dito anteriormente, o tempo de serviço pode ser consignado por norma convencional.

O teletrabalho possui considerável semelhança com os serviços de mecanografia, como ocorre, por exemplo, com a profissão de digitador, uma vez que aquele docente virtual está sempre em serviços de manuseio do computador, em atendimento aos alunos contidos na sua turma.

Com esse fundamento, a jurisprudência vem considerando a aplicação analógica do art. 72 da CLT⁶⁶, quanto ao intervalo intrajornada do docente virtual,

⁶⁶ Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943: Art. 72 - Nos serviços permanentes de mecanografia (datilografia, escrituração ou cálculo), a cada período de 90 (noventa) minutos de trabalho consecutivo corresponderá um repouso de 10 (dez) minutos não deduzidos da duração normal de trabalho.

considerando que o rol trazido no referido dispositivo celetista é exemplificativo e não taxativo.

Assim, em tais serviços permanentes de mecanografia, a cada 90 (noventa) minutos de trabalho consecutivo, o empregado virtual tem direito a um repouso de 10 (dez) minutos não deduzidos da duração normal de trabalho. A não observância do referido intervalo, gera a obrigação do empregador de indenização pela sua supressão deste tempo para descanso.

Tal norma celetista não afasta o disposto no art. 71 da CLT⁶⁷ do mesmo diploma, uma vez que o

⁶⁷ Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943: Art. 71 - Em qualquer trabalho contínuo, cuja duração exceda de 6 (seis) horas, é obrigatória a concessão de um intervalo para repouso ou alimentação, o qual será, no mínimo, de 1 (uma) hora e, salvo acordo escrito ou contrato coletivo em contrário, não poderá exceder de 2 (duas) horas.

§ 1º - Não excedendo de 6 (seis) horas o trabalho, será, entretanto, obrigatório um intervalo de 15 (quinze) minutos quando a duração ultrapassar 4 (quatro) horas.

§ 2º - Os intervalos de descanso não serão computados na duração do trabalho.

§ 3º O limite mínimo de uma hora para repouso ou refeição poderá ser reduzido por ato do Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, quando ouvido o Serviço de Alimentação de Previdência Social, se verificar que o estabelecimento atende integralmente às exigências concernentes à organização dos refeitórios, e quando os respectivos empregados não estiverem sob regime de trabalho prorrogado a horas suplementares.

empregador também deve respeitar o intervalo ali exigido, sob pena de indenização pela ofensa a não concessão dos intervalos para almoço e descanso, no valor de 50% (cinquenta por cento) da hora normal de trabalho, salvo disposição convencional em contrário.

Já no tocante ao intervalo interjornadas, há a necessidade de respeitar o intervalo de 11 (onze) horas para o descanso do empregado de uma jornada diária para a outra, conforme art. 66 da CLT⁶⁸, bem como o intervalo mínimo de 24 (vinte e quatro) horas entre dois módulos semanais, nos termos do art. 67 do mesmo

§ 4º - Quando o intervalo para repouso e alimentação, previsto neste artigo, não for concedido pelo empregador, este ficará obrigado a remunerar o período correspondente com um acréscimo de no mínimo 50% (cinquenta por cento) sobre o valor da remuneração da hora normal de trabalho.

§ 5º O intervalo expresso no caput poderá ser reduzido e/ou fracionado, e aquele estabelecido no § 1º poderá ser fracionado, quando compreendidos entre o término da primeira hora trabalhada e o início da última hora trabalhada, desde que previsto em convenção ou acordo coletivo de trabalho, ante a natureza do serviço e em virtude das condições especiais de trabalho a que são submetidos estritamente os motoristas, cobradores, fiscalização de campo e afins nos serviços de operação de veículos rodoviários, empregados no setor de transporte coletivo de passageiros, mantida a remuneração e concedidos intervalos para descanso menores ao final de cada viagem.

⁶⁸ Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943: Art. 66 - Entre 2 (duas) jornadas de trabalho haverá um período mínimo de 11 (onze) horas consecutivas para descanso.

diploma legal⁶⁹, sob pena de indenização pelas horas extraordinárias, por aplicação analógica da S. 110 do TST⁷⁰. Fica ainda o dever de indenizar quando a jornada de trabalho diária extrapola aquela fixada no art. 58 da CLT⁷¹, isto é, 8 (oito) horas diárias, salvo disposição legal ou convencional em contrário.

Cabe frisar que há disposição específica na CLT, em seu art. 318⁷², quanto ao tempo de prestação

⁶⁹ Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943: Art. 67 - Será assegurado a todo empregado um descanso semanal de 24 (vinte e quatro) horas consecutivas, o qual, salvo motivo de conveniência pública ou necessidade imperiosa do serviço, deverá coincidir com o domingo, no todo ou em parte.

⁷⁰ Tribunal Superior do Trabalho

Súmula nº 110 - JORNADA DE TRABALHO. INTERVALO (mantida) - Res. 121/2003, DJ 19, 20 e 21.11.2003. No regime de revezamento, as horas trabalhadas em seguida ao repouso semanal de 24 horas, com prejuízo do intervalo mínimo de 11 horas consecutivas para descanso entre jornadas, devem ser remuneradas como extraordinárias, inclusive com o respectivo adicional.

⁷¹ Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943: Art. 58 - A duração normal do trabalho, para os empregados em qualquer atividade privada, não excederá de 8 (oito) horas diárias, desde que não seja fixado expressamente outro limite.

⁷² Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943: Art. 318 - Num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas.

de serviço do professor, sendo no máximo de 4 (quatro) horas consecutivas ou 6 (seis) horas intercaladas.

3.3 A remuneração do docente frente ao labor extraordinário

A remuneração decorrente do labor extraordinário tem natureza constitucional, determinando o pagamento de 50% (cinquenta por cento) da hora normal trabalhado, nos termos do art. 7, XVI da Constituição da República⁷³.

O valor mínimo da hora-aula no ensino privado geralmente é fixado pelas normas convencionais negociadas pelos sindicatos profissionais da categoria, valor este que deverá servir de parâmetro para a remuneração das horas extraordinárias. Já no ensino público, o valor remuneração é fixado por normas específicas, seja na educação básica⁷⁴, seja na

⁷³ Constituição da República de 1988:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

(...)

XVI - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal;

⁷⁴ Lei 11.738/08:

educação superior⁷⁵, sendo o valor mínimo da hora-aula o resultado da divisão da remuneração fixada na norma legal pelo número de horas fixadas na jornada de trabalho.

A regra geral, assim, exige que o docente receba pelo labor extraordinário o valor da hora-aula estabelecida, acrescida de 50 % (cinquenta por cento). Quanto ao docente virtual, diante da inexistência de normas específicas para esta atividade, conclui-se pela aplicação da norma constitucional, ficando a cargo dos tribunais e dos sindicatos esta tarefa de proteção jurídica dos direitos do docente.

Desta forma, tendo a CLT fixado a limitada a jornada de trabalho do docente, e diante da possibilidade de controle da jornada de trabalho na docência virtual, fica obrigado o empregador pagar as horas extras laboradas e seus reflexos nos demais

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

⁷⁵ Lei n.º 12.772/12:

Art. 16. A estrutura remuneratória do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal possui a seguinte composição:

I - Vencimento Básico, conforme valores e vigências estabelecidos no Anexo III, para cada Carreira, cargo, classe e nível; e

direitos trabalhistas, desde que habituais, de acordo com a norma constitucional ou até mesmo pela norma convencional, se existente, desde que num índice mais benéfico a este profissional do EaD.

Portanto, a partir do limite de jornada estabelecido pela norma celetista, do valor da hora estabelecida pelas normas convencionais, bem como o percentual do acréscimo do valor dessas horas extras realizadas fixados pela norma constitucional, eventuais horas extras realizadas pelo docente que tem controlada sua jornada de trabalho deverão ser pagas, ensejando, inclusive, reflexos noutras verbas de natureza trabalhista, se habituais.

4. Os direitos autorais no ensino a distância e sua remuneração

A proteção constitucional dos direitos do autor, como direito fundamental, estabelece a proteção jurídica aos direitos decorrentes da utilização, publicação e reprodução de suas obras, ampliando, ainda, os direitos autorais dos participantes de obras coletivas, como garantiu a proteção também às associações dos autores

o privilégio de fiscalizar o aproveitamento econômico da utilização, publicação e reprodução das suas obras, nos termos do art. 5º, XXVII e XXVIII da Constituição da República⁷⁶.

Após o texto constitucional, a Lei nº 9.609/98 passou a regulamentar a proteção da propriedade intelectual do programa de computador e a sua comercialização, surgindo, ainda, a Lei 9.610/98, denominada a nova lei de direitos autorais, justificada pelo crescimento e expansão da tecnologia e uso dos bens informáticos.

Na EaD, sendo um processo mediado por tecnologias, no qual o docente e os alunos estão

⁷⁶ Constituição da República de 1988:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

XXVII - aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar;

XXVIII - são assegurados, nos termos da lei:

a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas;

b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas;

separados fisicamente, faz com que haja a necessidade da produção do material didático a ser trabalhado e compartilhado com os estudantes, diante de uma série de conteúdos digitais de imagens, sons e textos disponibilizados.

A produção deste material também necessita do desenvolvimento de programas de computador às bases de dados, interconexões à base de dados da internet, possibilitando um ambiente tecnológico propício para o desenvolvimento desta modalidade de ensino. Salienta-se que este tipo de produção intelectual não será objeto desta pesquisa, por esta limitar apenas a análise dos direitos autorais do docente na EaD.

A criação de determinada obra para a sua utilização no ensino a distância pode ser classificada como individual, coautoria ou coletiva. Embora possível, dificilmente as obras utilizadas nesta modalidade de ensino será uma produção individual, justificada pelo processo metodológico conjunto de sua produção.

A obra literária, artística ou científica é fruto do intelecto do indivíduo, no qual terá os direitos autorais plenamente reservados. No ensino a distância, é muito comum a contratação de especialistas em determinados

temas para escreverem os conteúdos a serem utilizados pelos alunos; são os denominados professores conteudistas. São aqueles que serão os autores dos textos que servirão de base para a produção do material didático, e a eles serão pertencentes os direitos autorais das suas obras, tutelados pela legislação específica (WACHOWICZ, 2015)⁷⁷.

Ocorre que esta modalidade de ensino não sobrevive só com os professores conteudistas, uma vez que o ensino a distância exige a colaboração dos esforços de várias pessoas, surgindo a ideia de direito autoral compartilhado. Ou seja, cada um que participar do projeto no ensino a distância com seu intelecto será coautor do material didático produzido, já que além dos professores conteudistas, o ensino a distância necessita de professores executores e dos tutores.

Com isso, cada um dos participantes neste processo de ensino contribui em coautoria com o material didático produzido, já que cada um exercerá

77

Disponível

em:

http://www.gedai.com.br/sites/default/files/arquivos/artigo_direito_autoral_ead_0.pdf. Acesso em: 13 jan. 2017.

uma função neste modelo de ensino, de forma indivisível, salvo estipulação contratual em contrário.

Pode ocorrer, ainda, a produção coletiva de uma obra a ser utilizada nesta modalidade de ensino. Neste caso, a obra pode ser organizada por uma pessoa física ou jurídica, nos termos da Lei 9.610/98⁷⁸. A essa empresa organizadora atribui-se os direitos autorais sobre a obra intelectual produzida por várias pessoas, podendo esta empresa utilizar, reproduzir e comercializar esta obra através da sua marca.

O desenvolvimento de um material para o ensino à distância pode exigir uma fusão de conhecimentos prévios sobre determinados assuntos para gerar um conteúdo total a ser trabalhado, isto é, conhecimento científico, dos recursos tecnológicos, execução na plataforma de ensino, dentre outros. Assim, neste caso, o conjunto de produção, seja de qual

⁷⁸ Lei 9.610/98:

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

(...)

VIII - obra:

(...)

h) coletiva - a criada por iniciativa, organização e responsabilidade de uma pessoa física ou jurídica, que a publica sob seu nome ou marca e que é constituída pela participação de diferentes autores, cujas contribuições se fundem numa criação autônoma;

segmento for, restará tutelado pelo direito autoral, tendo em vista a proteção jurídica do esforço intelectual humano.

No entanto, por ser uma obra coletiva e organizada por pessoa estranha à produção, pode ser que a relação laboral entre os participantes seja celetista, estatutária e a mais comum, que é a contratual. Nos referidos contratos de trabalho celebrados, via de regra, já estarão estabelecidas as cláusulas contratuais de disponibilização desses direitos autorais mediante a remuneração contratada, conforme artigo 50 da Lei n.º 9.610/98⁷⁹.

A remuneração, desse modo, pode ser pelo modelo de produção de material que leva em consideração a quantidade de tópicos ou texto que professor conteudista produzirá, complexidade da obra, execução da mesma na plataforma virtual pelo professor executor, variações e atualizações anuais de conteúdo, horas de produção, quantidade de disciplinas a serem executadas, assistência virtual pelo tutor, tempo de

⁷⁹ Lei 9.610/98:

Art. 50. A cessão total ou parcial dos direitos de autor, que se fará sempre por escrito, presume-se onerosa.

exploração comercial por aquela obra, dentre outros, tendo em vista a variedade de modelos remuneratórios dos direitos autorais neste campo.

Verifica-se, todavia, a fragilidade da proteção jurídica dos direitos autorais do docente no ensino a distância, já que, na maioria das vezes, há uma única remuneração pela obra realizada e esta poderá ser replicada durante anos para centenas ou milhares de estudantes sem qualquer participação econômica revertida para o produtor daquela obra.

Há que se desenvolver uma melhor relação contratual entre os docentes e as empresas de EaD, fazendo prever a proteção dos direitos autorais não só no ato da produção, mas pela sua utilização permanente no âmbito do ensino, especialmente no tocante à distribuição e comercialização do material por vários cursos ou por vários anos, além de apresentar cláusulas contratuais que impeçam o uso, gozo e disposição deste bem intelectual de forma ampla e irrestrita.

No caso de inobservância ao disposto contratualmente, seja sobre o uso, gozo ou distribuição do material didático, seja no tocante à remuneração ou, no caso de omissão contratual, pela inobservância à

legislação sobre os direitos autorais, é plenamente possível exercer, inclusive individualmente (ainda que em obras coletivas ou de coautoria) o direito à compensação moral e patrimonial pelo fato descumpridor da empresa contratante.

Ressalta-se, por fim, que os autores têm o direito irrenunciável e inalienável de perceber, no mínimo 5% (cinco por cento) sobre o preço verificado em cada revenda da obra original, que houver alienado⁸⁰.

5. Proteção jurídica dos direitos de imagem do docente e seus reflexos no âmbito remuneratório

Os cursos na EaD são ministrados com metodologia de aulas semi-presenciais, em que o ensino-aprendizado é realizado por vídeo-aulas, comercializados e veiculados pelo meio audiovisual, seja da imagem física do docente, seja pela utilização da sua voz. Na maioria dos casos, o contrato estabelecido

⁸⁰ Lei 9.610/98:

Art. 38. O autor tem o direito, irrenunciável e inalienável, de perceber, no mínimo, cinco por cento sobre o aumento do preço eventualmente verificável em cada revenda de obra de arte ou manuscrito, sendo originais, que houver alienado.

entre docente e instituição não trata da proteção jurídica da exploração e veiculação da imagem deste profissional.

O direito de imagem constitui um direito de personalidade, extrapatrimonial e personalíssimo, tutelando o interesse que tem o indivíduo de se opor à divulgação da sua imagem, seja em circunstâncias referentes à sua vida privada, seja na tutela do interesse material na exploração econômica feita por terceiros não autorizados (FERNANDES, 2014).

Segundo Bernardo Gonçalves Fernandes:

O direito à imagem também recebe juridicamente um tratamento bipartido: por “imagem-retrato” trata-se do direito à reprodução gráfica do sujeito, seja total, seja parcial; e por “imagem-atributo” protege-se a imagem dentro do seu contexto (“conjunto de atributos cultivados pelo indivíduo e reconhecidos pelo meio social”) (FERNANDES, 2014, p. 412)

Analisa-se, nesse contexto, a imagem como produto, não a imagem como proteção da honra, reputação, prestígio e dignidade. O direito de imagem é tutelado pela norma constitucional, em seu artigo 5º,

incisos V e X⁸¹ e pelo Código Civil Brasileiro, em seu artigo 20⁸², além de normas específicas sobre as reproduções artísticas e do menor.

Como se observa do texto normativo, o direito à imagem é uma garantia constitucional, não sendo possível o uso da imagem de alguém sem que haja sua expressa autorização, ainda que não tenha a finalidade de denegrir essa pessoa, pois cabe somente a esta a permissão sobre esse uso.

A tutela do direito à imagem da pessoa justifica-se na preservação do seu aspecto físico e também de

⁸¹ Constituição da República de 1988:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

(...)

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

⁸² Lei n.º 10.406/02:

Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais.

sua personalidade moral, bem como no direito de não ter sua imagem explorada financeiramente para locupletamento ilícito alheio, ofendendo o caráter patrimonial a ser também protegido.

Verifica-se, com isso, que na EaD há de se tutelar o direito do docente que usa não só do seu conhecimento intelectual, mas também da sua imagem, evitando uma exploração deste direito fundamental sem a contraprestação devida.

Salienta-se, inclusive, que a imagem de um determinado profissional ligada ao curso oferecido pela instituição enseja não só a sensação de credibilidade daquele curso e da instituição, como também numa maior procura pelos alunos que vêm na imagem daquele profissional uma referência visual da seriedade do curso ministrado.

Isso acarreta numa maior quantidade de alunos matriculados, bem como numa menor evasão durante o curso, justamente pela credibilidade que este profissional passa pela sua imagem vinculada à instituição promotora da educação a distância.

Devido a essa tutela é que a licença do uso da imagem do docente deve ser tratada expressamente no

contrato de trabalho, celebrado com previsão da remuneração ou não, sob pena de enriquecimento sem causa da instituição de ensino contratante.

E mesmo assim, ainda que haja prévia autorização no contrato da licença do uso da imagem, aquela não é suficiente, uma vez que geralmente ela é concedida de forma genérica no ato da contratação, sem o docente saber exatamente a dimensão que será a exploração e uso da sua imagem no curso. Adiciona-se o fato de que o contrato celebrado, no momento da sua realização, já nasce viciado pela velada coação realizada pela instituição no sentido de que uma eventual recusa ou discussão sobre esse direito acarretaria na ausência da contratação do docente.

Inclusive, diante do trabalho de propaganda que a imagem do profissional possibilita no âmbito comercial, a ausência expressa da recusa da utilização da imagem do docente no contrato celebrado, não pode ser interpretada como concordância tácita deste, pois as vantagens econômicas advindas da veiculação das imagens do profissional distinguem da atividade fim da instituição de ensino, gerando, assim, o dever de indenizar aquele profissional (DELGADO, 2013).

Por isso, a doutrina recomenda que a utilização da imagem do profissional na EaD seja discutida e tratada em cada momento desta utilização, deixando consignado o segmento a ser atingido e as vantagens a serem obtidas para que os envolvidos estejam cientes dos limites e alcance do direito de imagem disponibilizado, deliberando ou não acerca da remuneração separadamente por ato utilizado.

Portanto, a remuneração pela licença do uso da imagem do docente virtual no ensino a distância deve estar estabelecida expressamente no contrato celebrado entre os envolvidos, uma vez que a imagem do docente enseja em várias vantagens para a instituição de ensino, seja pela credibilidade que aquele profissional possui no meio acadêmico, pela sua maneira de ministrar os cursos, pela maior procura pelo curso, pela propaganda que a imagem proporcional, dentre outras.

6. Conclusão

Na EAD o docente, apesar de ser o elo entre a instituição e os alunos, é pouco valorizada devido ao

desconhecimento da importância daquele no processo do ensino-aprendizado, aliada ao objetivo econômico desta modalidade de ensino pelas instituições privadas.

A necessidade da profissionalização da docência virtual, mediante a criação de legislação específica que proteja os direitos dela decorrentes justifica-se em razão da precarização do trabalho do docente na educação a distância, especialmente pela falta de uma regulamentação das relações trabalhistas no ambiente virtual.

Diante dessa ausência legislativa específica no tocante aos direitos trabalhistas, cabe ao julgador promover a proteção dos direitos decorrentes das relações de trabalho, bem como aos operadores do direito e aos sindicatos de classe, tendo em vista a variedade de serviços prestados por este docente, já que a atividade laboral deste profissional enseja a realização de várias funções, muitas vezes não remuneradas.

Além da seara trabalhista, ainda surgem outras questões, principalmente no que se refere aos direitos autorais e de imagem. O docente é, quase sempre, quem elabora o material didático do curso, recebendo,

em geral, por uma única vez pelo material produzido e o uso da sua imagem. Além disso, há certas instituições que exigem contratualmente que o professor disponibilize os materiais didáticos para a instituição de ensino, a qual permanece utilizando-os mesmo depois de rompido o contrato de trabalho.

Tal conduta representa verdadeira expropriação dos direitos dos docentes pelas instituições de ensino, motivo esse que exige das legislações específicas o dever de proteger e questionar alguns contratos celebrados quanto ao uso, gozo e disponibilização do material produzido e da imagem utilizada. Ou seja, além do controle de jornada de trabalho, o docente deve ser juridicamente protegido no que atine aos seus direitos autorais (decorrentes da confecção de material didático) e aos direitos de imagem (uso da imagem do docente para fins comerciais).

Nesse sentido verifica-se que a educação a distância carece de regulamentação específica quanto à proteção dos direitos trabalhistas, bem como há a necessidade de se revisitar os institutos dos direitos autorais e dos direitos de imagem para buscar uma melhor remuneração pelos direitos decorrentes destes

institutos, seja revendo as cláusulas contratuais estabelecidas nos contratos, seja revisando a maneira de remuneração pelas obras realizadas e pelo uso da imagem.

Será por meio desta nova perspectiva jurídica de proteção dos direitos do docente virtual que o ensino a distância se profissionalizará, repercutindo em benefícios, inclusive para o empregador, já que com uma melhor qualidade de ensino, há mais possibilidade de procura por parte dos alunos dos cursos à distância, bem como menor evasão daqueles já matriculados. Trata-se de uma proposta voltada a resguardar ampla e integralmente a proteção dos direitos trabalhistas, de imagem e autorais do docente que labora no ensino à distância.

7. Referências

ASCENÇÃO. José de Oliveira. JABUR, Wilson Pinheiro. SANTOS, Manoel J. Pereira dos. *Direito Autoral – Propriedade Intelectual*. São Paulo: Saraiva, 2015.

BARROS, Alice Monteiro. *Direito do trabalho*. 2.ed. São Paulo: LTr, 2006.

BARROS, Verônica Altef. *O trabalho do docente virtual: análise jurídica das condições de trabalho decorrentes do sistema de educação à distância*. Manaus: Anais do Conpedi, 2007.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 16. ed. São Paulo: Editora RIDEEL, 2016.

_____, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, *Diário Oficial da União*, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____, Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Consolidação das leis do trabalho. Brasília, *Diário Oficial da União*, 9 ago. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Brasília, *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Acesso em: 03 jan. 2017.

_____, Lei nº 9.609, de 19 de fevereiro de 1998.
Dispõe sobre a proteção da propriedade intelectual de
programa de computador, sua comercialização no País,
e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da
União*, 20 fev. 1998. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9609.htm.

Acesso em: 15 jan. 2017.

_____, Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.
Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos
autorais e dá outras providências. Brasília, *Diário
Oficial da União*, 20 fev. 1998. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm.

Acesso em: 03 jan. 2017.

_____, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.
Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art.
60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias,
para instituir o piso salarial profissional nacional para os

profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, *Diário Oficial da União*, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____, Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro

de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, 31 dez. 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 03 jan. 2017.

DELGADO, Maurício Godinho. *Curso de Direito do Trabalho*. 12.ed. São Paulo: LTr, 2013.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. *Curso de Direito Constitucional*. 22.ed. Salvador: Editora JusPODIVM, 2014.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Curso de Direito Constitucional*. 33.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MACHADO, Liliana Dias. *O papel da Tutoria em Ambientes de educação à distância*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2004, p. 10.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto Camargo;

OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de (Org.).

Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel. *Docência virtual: uma visão crítica*. 1.ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MILL, Daniel Ribeiro. *Educação à distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

MUNIZ, Mirella Karen de Carvalho Bifano; ROCHA, Carlos Jannotti da. O teletrabalho à luz do art. 6º da CLT: o acompanhamento do direito do trabalho às mudanças do mundo pós-moderno. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho 3ª Região*, Belo Horizonte, v. 57, n. 87/88, p. 101/115, jan/dez. 2013. Disponível em: http://www.trt3.jus.br/escola/download/revista/rev_87_88/claudio_jannotti_rocha_e_mirella_karen_carvalho_bifano_muniz.pdf. Acesso em 15 jan. 2017.

NEVES, Inajara Viana de Salles. *Condições de trabalho do docente na rede privada na educação à distância em nível superior*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

OLIVEIRA, Daniela Motta. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: Análise do*

“Projetos Veredas” de Minas Gerais. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008.

QUEIROZ, Ari Ferreira de. *Direito Constitucional.* 9.ed. Goiás: Editora Jurídica IEPC, 1999.

SAAD, Eduardo Gabriel. *CONSOLIDAÇÕES DAS LEIS TRABALHO, – comentada.* 40.ed. São Paulo: LTr, 2007.

SCOTTINNI, Débora Tiemi. Aspectos trabalhistas da educação a distância. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, 2012. Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11656. Acesso em: 14 jan. 2017.

WACHOWICZ, Marcos. *Por que mudar a Lei de Direito Autoral? Estudos e Pareceres.* Florianópolis: Boiteux, 2011.

WACHOWICZ, Marcos. *Ensino a distância e Direitos Autorais.* Curitiba. UFPR – Universidade Federal do Paraná – Grupo GEDAI/UFPR, 2015. Disponível em: http://www.gedai.com.br/sites/default/files/arquivos/artigo_direito_autoral_ead_0.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2017.

**O DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO
NA POLÍTICA PÚBLICA ASSUMIDA POR MEIO DA
EC Nº. 95/2016**

**THE FUNDAMENTAL SOCIAL RIGHT TO
EDUCATION IN PUBLIC POLICY ASSUMED BY
MEANS OF EC Nº. 95/2016**

Deilton Ribeiro Brasil⁸³

⁸³ Pós-doutorando em Direito pela University of Ljubljana e Università di Pisa (Eslovênia-Itália, 2017-2018) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria Angela Zumpano. Realizou pesquisa em Direito Processual Penal (Pós-Doutorado) na Università degli Studi de Messina (Itália, 2015-2016) com a supervisão do Prof. Dr. Mario Trimarchi. Pós-doutorado em Direito Ambiental no CENoR da Faculdade de 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 Conimbrigae/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 do PPGD - Mestrado em Direito Proteção dos Direitos

Resumo

Nos últimos meses, inúmeros debates por todo o país foram motivados pela a implementação do novo regime fiscal fixado pela Emenda Constitucional nº. 95/2016, que impôs à União limite de gastos primários, dentre estes, com a educação, por 20 anos. Objetiva-se com o presente artigo discutir a constitucionalidade da referida EC. Analisa-se o status da Educação como direito social e fundamental de segunda geração, assegurado a todos na CF/88, como dever do Estado. Com o intuito de questionar a emenda constitucional, discorre sobre o dever de vinculação aos princípios democráticos e sobre o princípio da vedação ao retrocesso.

Fundamentais e Graduação da Universidade de Itaúna - UIT (08/2016) e Professor do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - UNIPTAN (02/2014).

⁸⁴ Bacharel em Direito pela Universidade de Patos de Minas. Pós-graduada em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda no Programa de pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Itaúna. Advogada. Docente na Universidade de Patos de Minas.

Palavras-chave: Educação; Direitos Fundamentais; direitos sociais; EC nº. 95/2016; princípio vedação ao retrocesso.

Abstract

In recent months, numerous debates throughout the country were motivated by an implementation of the new tax regime established by Constitutional Amendment nº. 95/2016, which imposed on the Union the limit of primary expenditure, among them, with education, for 20 years. This article aims to discuss the constitutionality of said amendment. Analyze the state of Education as a social and fundamental right of second generation, assured to all in CF/88, as a duty of the State. With the purpose of questioning the constitutional amendment, discusses the duty of attachment to democratic principles and the principle of the prohibition of retrocession.

Keywords: Education; Fundamental rights; Social rights; EC Nº. 95/2016; Principle fence to backward.

1. Considerações Iniciais

Em um cenário de muita turbulência política e grave crise econômica, ao argumento de reversão, no horizonte de médio e longo prazo, do quadro de agudo desequilíbrio fiscal em que se encontra a União nos últimos anos, foi promulgada, em dezembro de 2016, a Emenda Constitucional nº. 95 (EC nº. 95/2016). Por meio desta, fica congelado, por 20 anos, orçamento daquele ente com gastos primários, dentre os quais se destaca a educação.

Como amplamente divulgado pela mídia, a PEC em questão foi objeto de acalorados debates em diversos setores da sociedade, com bons argumentos tanto a ela favoráveis, quanto contrários. Mesmo vencidas, aparentemente, as vozes contrárias se fizeram mais intensas. Contudo, não se encontra na literatura trabalhos científicos que objetivem tratar do assunto de forma mais abalizada, levando em conta o impacto decorrente do novo regime fiscal, imposto por meio da EC, na efetivação dos direitos sociais.

Nesse contexto, insere-se o presente trabalho, que busca avaliar a constitucionalidade da EC nº.

95/2016, na medida em que impõe limite a gastos com a educação, direito social de segunda geração assegurado na Constituição Federal de 1988. Tal limite, equivalente a correções do gasto do ano anterior apenas pelo IPCA, sem que se leve em conta o aumento populacional, ou seja, o aumento de sujeitos de direito, por óbvio, implicará redução progressiva do gasto com a educação. Num país onde sabidamente os recursos destinados a tal fim são insuficientes, estar-se-á diante de um grave retrocesso social.

No presente artigo, utilizou-se da pesquisa teórico-bibliográfica, tendo em vista que a construção do debate teórico ora proposto se apoia na teoria dos principais autores a discutirem e abordarem o tema ora posto em debate. No que tange ao procedimento metodológico, optou-se pelo método dedutivo, haja vista partir-se de uma concepção macro para uma concepção micro analítica, permitindo-se, portanto, a delimitação do problema teórico. Finalmente, no procedimento técnico, foram adotadas as análises interpretativas, comparativas, históricas e temáticas, possibilitando uma discussão pautada sob o ponto de vista da crítica científica.

Para melhor análise do tema proposto, dividiu-se o artigo em cinco itens, incluída esta introdução. No item seguinte, apresenta-se um breve histórico do tratamento concedido à educação nos ordenamentos jurídicos de países de expressão e nas constituições brasileiras, demonstrando-se as conquistas na área. No item 3, dada a relevância do tema Educação, destaca-se seu caráter de direito social e de dever do Estado, ressaltando-se o princípio da vedação ao retrocesso. Em seguida, no item 4, são tratadas as principais inovações político-econômicas e os reflexos na Educação decorrentes da promulgação da EC nº. 95/2016. No item 5, são tecidas as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

2. A Educação no Ordenamento Jurídico Mundial

Ao final do século XVIII, inspirada na Revolução Francesa e em pensadores iluministas, a luta decorrente da exploração das classes menos favorecidas fez do lema “liberdade, igualdade e fraternidade” ideais que ecoaram pelo mundo. Essa luta influenciou, inclusive, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de

1948, quando da previsão do direito à educação, em seu artigo XXVI. Logo, a Educação é um direito humano. Da mesma forma, tais ideais influenciaram a edificação de uma doutrina dos direitos e garantias fundamentais, bem como a estrutura tridimensional classificatória das gerações dos direitos fundamentais. Para Bergara e Gonçalves (2008) essas gerações de direitos completam o lema da Revolução Francesa: *Liberté, Igualité, Fraternité*.

Os direitos humanos tidos por fundamentais são assim considerados por compreenderem a base de qualquer sociedade que tenha como princípios norteadores a justiça e a igualdade. São direitos necessários a toda pessoa. Consoante a clássica classificação em gerações, esses direitos se dividem em: a) direitos de Primeira Geração (liberdade); b) direitos de Segunda Geração (igualdade) e c) direitos de Terceira Geração (fraternidade) (BONAVIDES, 2004, p. 560-578). Há doutrinadores que defendem a classificação dos direitos fundamentais também em quarta e quinta gerações, todavia, o presente artigo não adentrará na discussão quanto à referida classificação,

haja vista essa não influenciar na análise do tema proposto.

Os direitos compreendidos na primeira geração são os direitos individuais, de natureza civil e política. Segundo Bobbio (1992, p. 32-33), a primeira geração contempla direitos de liberdade, pois tinham como fundamento a limitação do poder Estatal e a reserva para o particular, originando para o Estado uma obrigação negativa, de não fazer. Os direitos de Primeira Geração surgiram com a ideia de Estado de Direito.

Para Iurconvite (2007), tais direitos estão presentes em todas as Constituições das sociedades democráticas e são integrados pelos direitos civis e políticos, como exemplo, o direito à vida, à intimidade, à inviolabilidade de domicílio, à propriedade, a igualdade perante a lei etc.

Após a Primeira Guerra Mundial, com o avanço do liberalismo político e econômico no início do século XX, o mundo assistiu à deterioração do quadro social. Ante a degradação do próprio homem, há o advento de um modelo novo de Estado, o Estado Social de Direito. Os direitos de segunda geração, associadas a esse cenário, estão ligados diretamente aos direitos sociais,

por objetivarem a melhoria das condições de vida e de trabalho da população.

Essa nova geração reclama do Estado uma ação positiva, que possa proporcionar condições mínimas de vida digna. Trata-se dos direitos sociais, econômicos e culturais, que sempre buscam diminuir as desigualdades sociais, notadamente proporcionando proteção aos mais fracos, como preceitua o princípio da igualdade (IURCONVITE, 2007).

Os direitos de terceira geração, por sua vez, correspondem à fraternidade ou à solidariedade. Dizem respeito aos direitos daqueles que passam a integrar a titularidade de grupos humanos como a família, a sociedade e a coletividade. Leciona Paulo Bonavides:

Dotados de altíssimo teor de humanismo e universalidade, os direitos da terceira geração tendem a cristalizar-se neste fim de século enquanto direitos que não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo, ou de um determinado Estado. Têm primeiro por destinatário o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta. Os publicistas e juristas já o

enumeram com familiaridade, assinalando-lhe o caráter fascinante de coroamento de uma evolução de trezentos anos na esteira da concretização dos direitos fundamentais. Emergiram eles da reflexão sobre temas referentes ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, à comunicação e ao patrimônio comum da humanidade (BONAVIDES, 2004, p. 569-570).

Ainda sobre os direitos de terceira geração, ensina Alexandre de Moraes:

Por fim, modernamente, protege-se, constitucionalmente, como direitos de terceira geração os chamados direitos de solidariedade ou fraternidade, que englobam o direito a um meio ambiente equilibrado, uma saudável qualidade de vida, ao progresso, à paz, à autodeterminação dos povos e a outros direitos difusos, que são, no dizer de José Marcelo Vigliar, os interesses de grupos menos determinados de pessoas, sendo que entre elas não há vínculo jurídico ou fático muito preciso (MORAES, 2016, p.60).

Nesse contexto, o direito fundamental à educação se encontra inserido no rol dos direitos de

segunda geração. Para Alves (2015), é incontestável o fato de que a educação faz parte dos direitos fundamentais, devido à intrínseca ligação do direito àquela com a igualdade e a liberdade, isto sem mencionar sua relação com o princípio da dignidade da pessoa humana. Confirma o seu caráter de direito humano fundamental o fato também de, desde 1948, estar previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

2.1. A educação no ordenamento jurídico brasileiro

Os valores e ideologias que embasam uma nova Carta Constitucional, por óbvio, refletem o direito fundamental à educação ali resguardado. Sob essa perspectiva, a educação é, portanto, um tema político. Para a melhor compreensão do tratamento dispensado à educação, descrever-se-á, de forma sucinta, a relevância dada ao direito à educação pelos textos constitucionais brasileiros.

No Brasil, segundo Souza (2010), a educação foi direcionada inicialmente para o ensino de português, doutrina cristã, leitura, escrita, canto, música, aprendizado profissional e agrícola e para a gramática latina. Com o decorrer do tempo, a educação passou a ser destinada a uma elite colonial. Posteriormente, todas as Cartas Constitucionais enfatizaram o tema Educação em graus de abrangência diferentes, a depender do momento histórico.

O texto da Constituição de 1824 (Imperial) previa direitos civis e políticos à gratuidade da educação primária para todos seus cidadãos, bem como a criação de colégios e universidades. Nesse texto constitucional, o direito à educação era excludente, haja vista delimitar o acesso a essa garantia constitucional apenas àqueles por ela considerados cidadão. Tal Constituição não considerava os escravos cidadãos. Apesar da vinda da Família Real e da Independência do Brasil, a educação brasileira inicialmente realizada por religiosos jesuítas, sofreu modificações cujo objetivo era criar uma escola útil aos fins do Estado, haja vista a necessidade de se formar no Brasil a elite dirigente do país (VELTRONI, 2011).

Já a Constituição de 1891 (Republicana) se preocupou em atribuir e diferenciar a competência legislativa da União e dos Estados no que tange à educação. De acordo com ela, a União legislava sobre o ensino superior e os Estados legislavam sobre ensinos secundário e primário, reservando ainda à União o direito de criar e manter instituições de ensino superior e secundário.

A Constituição de 1934, reflexo da revolução de 30 e do conseqüente rompimento com a República Velha, que provocou o movimento de crescente urbanização e industrialização, como forma de reconhecimento da educação pelos governantes, incorporou os direitos sociais aos direitos dos cidadãos, principal instrumento de desenvolvimento do país. A educação foi definida como direito de todos, correspondendo a dever da família e dos poderes públicos, voltada para a consecução de valores de ordem moral e econômica. A Carta apresentava ainda dispositivos que organizam a educação nacional por meio de um plano nacional de educação de competência do Conselho Nacional de Educação, previa a criação de sistemas educativos nos Estados, bem como a

composição de órgãos e a destinação de recursos. Seu texto garantia imunidade de impostos para estabelecimentos particulares de ensino, auxílio a alunos necessitados e liberdade de ensino.

A Constituição de 1937, por sua vez, vinculava a educação a valores cívicos e econômicos, facultando, a partir de então, a educação à livre iniciativa. Para Souza e Santana (2010), tais medidas, aliadas à centralização política própria do regime ditatorial, causaram um enorme retrocesso. Nessa Carta, a educação gratuita é excepcional, ofertada sem ônus apenas aos que alegassem ser pobres nos termos da lei. Para os demais, caberia o pagamento de uma contribuição mensal.

A Constituição de 1946, reconhecida como marco da redemocratização do país, proporciona à educação um grande avanço no que se refere à participação das camadas mais populares no processo de escolarização. Tal constituição reafirmou os princípios educacionais democráticos da Carta de 1934 que haviam sido suprimidos pela Constituição outorgada de 1937 (VELTRONI, 2011). Com a promulgação do texto constitucional de 1946, retoma-se a ideia de

educação pública como direito de todos. É, pois, reestabelecida a vinculação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino e definidos princípios norteadores do ensino, dentre eles, o ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra. Merece destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa.

Com a Constituição de 1967, retoma-se a limitação da liberdade acadêmica, reduz-se o percentual de receitas vinculadas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Passa-se a exigir bom desempenho do estudante para garantia da gratuidade do ensino médio, bem como se determina a necessidade de comprovação de insuficiência de recursos para o acesso ao ensino superior gratuito. Nessa esteira, observa-se o fortalecimento do ensino privado, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo (SOUZA E SANTANA, 2010).

Na Constituição Federal de 1988, ao se definirem os objetivos da educação e ao se traçar a estruturação do sistema educacional brasileiro, são realçadas a perspectiva política e a natureza pública da

educação. O subitem seguinte dedicar-se-á à análise da garantia à educação como direito fundamental no atual texto constitucional.

2.2. O direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988

Na CF/88 (Constituição Cidadã), de forma especial e diferentemente dos demais direitos fundamentais sociais, a educação foi objeto de regulamentação detalhada, o que representa um grande avanço frente às Cartas anteriores. As inovações trazidas pela constituição dão ao texto maior possibilidade de eficácia desse direito fundamental social.

É no seu artigo 6º que a CF/88 consagra a educação como um direito social. Destaca Pessoa (2011) a relevância dada ao direito à educação, “como sendo um dos mais importantes, por ter objetivos de criar para a nossa sociedade indivíduos capazes de desenvolver, pessoas que adquiram o mínimo necessário para a sua sobrevivência em sociedade”. Foi

a primeira vez que uma constituição brasileira explicitou a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação.

A CF/88, ao afirmar no seu art. 205 ser a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, consagra o princípio da universalidade do ensino. O referido dispositivo relaciona ainda os objetivos da educação: a) pleno desenvolvimento da pessoa; b) preparo da pessoa para o exercício da cidadania; c) qualificação da pessoa para o trabalho (SOUZA E SANTANA, 2010).

Para concretizar tais objetivos e alcançar um sistema educacional democrático, o ensino deve ser pautado nos princípios norteadores da educação que a CF/88 acolheu no art. 206: a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente

por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; f) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; g) garantia de padrão de qualidade e h) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Outra inovação constitucional e dispositivo legal garantidor do direito à educação é o art. 208, que assegura a gratuidade do ensino em todos os níveis de ensino na rede pública, ampliando-a para o ensino médio e para o ensino superior. As constituições anteriores admitiam a gratuidade da educação apenas para o ensino médio e de forma excepcional, nunca tendo sido o ensino superior contemplado nas constituições anteriores (OLIVEIRA, 1999, p. 64).

O art. 208 ratifica também o dever do Estado de universalizar a educação, ao garantir a progressiva universalização do ensino médio gratuito; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; a

oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando; o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Para Alves (2015), em decorrência da natureza jurídica do direito à educação prescrita no parágrafo único do art. 208 da CF/88, o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Assim, é possível afirmar que o direito à educação é plenamente eficaz e que sua aplicação deve ser imediata, tornando-o exigível judicialmente, caso não seja prestado espontaneamente. Para esse autor, a Carta Magna, ao proclamar a educação como um direito fundamental de natureza social, faz com que a sua abrangência ultrapasse a esfera do interesse individual, deixando de priorizar o indivíduo, para buscar proteger o bem comum, ou seja, o interesse coletivo, acarretando ao Estado o dever objetivo de torná-los realidade.

3. Direito social à educação como dever do Estado

De acordo com o art. 205 da CF/88, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. É, pois, um direito fundamental de segunda geração reconhecido constitucionalmente como indispensável. Na sequência, o art. 208 impõe ao Estado o dever da efetivação do direito à educação, garantindo, inclusive, o acesso ao ensino fundamental gratuito. Nesse tópico, demonstra-se o principal embasamento legal que define o dever do Estado em garantir aos seus o direito à educação, bem como as justificativas e razões de sê-lo.

Como dito, a educação ocupa o destacado posto de direito humano fundamental, por ser essencial e indispensável para o exercício da cidadania. Para Pessoa (2011), “entre todos os direitos humanos é o direito à educação indispensável ao cidadão”. Afirma ainda que “nenhum dos outros direitos civil, político, econômico e social podem ser praticados por indivíduos a não ser que tenham recebido o mínimo de educação”. Noutras palavras, a CF/88, ao consagrar no art. 6º a educação como um dos mais importantes direitos sociais, tem por objetivo criar uma sociedade em que seus indivíduos sejam capazes de adquirir o mínimo necessário para a sua sobrevivência em sociedade.

Conforme destacado por Souza e Santana (2010):

O grau de educação que o indivíduo possui é fundamental para sua vida e para os papéis que venha a desempenhar enquanto ser social, nos campos de convívio social, profissional, familiar, no cumprimento de seus direitos e deveres e de participação política.

Depreende-se que sem o acesso à educação não há possibilidade de existência do Estado Democrático de Direito, pois aquela é a base para a sobrevivência deste último, uma vez que, existindo educação, por via de consequência deverá haver o respeito, o zelo pelas leis, a condenação à corrupção e aos privilégios, promovendo-se, assim, o exercício da cidadania.

No mesmo sentido, Alves (2015) afirma que o direito à educação como direito fundamental deve ser vislumbrado no plano subjetivo como condição essencial para uma vida digna, e a sua efetivação constitui condição primordial para o alcance da justiça social. Já no plano objetivo, é que ocorre a concretização desse direito, pois é na sociedade que se encontra os seus

maiores reflexos, vez que a educação constitui o principal mecanismo de desenvolvimento do país.

Para Vieira (2015), a relação entre dignidade e educação é estreita, representando a base de toda a arquitetura da cidadania:

O conteúdo em dignidade presente no núcleo do direito à educação é evidente, visto que a educação representa a base de toda a arquitetura da cidadania. Quando se trata de educação básica, salta aos olhos a relação da dignidade da pessoa humana com o conteúdo da norma constitucional que a consagra, tendo em vista que esta etapa de ensino destina-se àqueles que se encontram num processo inicial de formação da personalidade e construção da cidadania. O direito à educação, em virtude de sua natureza de direito social, possui um conteúdo eminentemente prestacional, o que significa que sua concretização requer a atuação positiva do Poder Público, consistente na elaboração e implementação de políticas públicas. Neste sentido, o Estado é o agente principal, e possui o dever inafastável de oferecer os serviços concretizadores do direito à educação, com prioridade para os cidadãos mais carentes.

Cambi e Zaninelli (2015) afirmam ter a CF/88, como preocupação essencial, a tutela da dignidade da pessoa humana. Defendem que cabe à educação promover o respeito ao valor da dignidade da pessoa humana, como fundamento da igualdade, da liberdade, da justiça e da paz social. Afirmam ainda que, ao dar efetividade ao direito à educação de qualidade a todos, permite em especial aos menos favorecidos mobilidade social, ou seja, a oportunidade de sair da pobreza e exercer a cidadania de forma plena. Para os autores, o que vulnera o “direito subjetivo público à educação básica agride a dignidade humana e atenta contra a cidadania, instaurando um cenário de flagrante desrespeito a princípios democráticos reconhecidos na Constituição”.

Mister destacar os princípios democráticos que sustentam a República Federativa do Brasil. Dentre eles, destacam-se como fundamento do Estado a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III, CF/88). Destacam-se ainda como objetivos fundamentais a serem desenvolvidos como primazia pela ação governamental, a construção de uma sociedade justa, o desenvolvimento nacional e a erradicação da pobreza,

bem como a redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3º, I, II e III). Consoante o entendimento de Cambi e Zaninelli acima exposto, “o alcance destes objetivos democráticos depende da realização dos direitos fundamentais, dentre eles, destaca-se o direito à educação” de qualidade.

O regime democrático brasileiro, como estatui o art. 1º, *caput*, da CF/88, é pautado na soberania popular, logo, é de suma importância a concretização dos direitos humanos e da justiça social. A politização de uma sociedade é pressuposto essencial ao bom funcionamento da democracia. O exercício pleno da cidadania democrática, por sua vez, requer a formação de cidadãos conscientes e essa consciência apenas se alcança com a universalização da educação (CAMBI; ZANINELLI, 2015).

Ante a importância individual e social da educação e pelo disposto no texto da CF/88, especialmente nos parágrafos 1º, 2º e 3º do art. 208, não há discussão quanto ao direito de acesso à educação nem quanto à obrigatoriedade na prestação do ensino básico de forma gratuita, sendo a gratuidade inclusive, garantida em qualquer nível. Dessa forma,

uma vez cumpridos os requisitos legais, tem o indivíduo o direito público subjetivo oponível ao Estado, não existindo nenhuma possibilidade de esse negar a solicitação. (PESSOA, 2011).

Além do texto constitucional, diversos outros dispositivos legais reforçam e tentam viabilizar a disponibilidade do acesso à educação. Todavia, em que pese os esforços até então já dispendidos, é sabido haver ainda grande desigualdade social entre os diferentes grupos e isso, é claro, reflete diretamente no acesso ao ensino. Cambi e Zaninelli (2015), ao analisar dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013, concluem que o Brasil não conseguiu sequer universalizar a educação básica obrigatória, o que demonstra haver ainda uma longa jornada.

De acordo com dados oficiais, provenientes da síntese de indicadores sociais retirados da pesquisa nacional por amostra de domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi verificado que o Brasil ainda não conseguiu universalizar a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. Além disso, o acesso à escola revela a enorme desigualdade no acesso ao ensino

entre as classes sociais. Por exemplo, 92,5% das crianças de 4 e 5 anos, entre os 20% mais ricos, frequentam a escola, enquanto apenas 71,25% das mesmas crianças, pertencentes aos 20% mais pobres, apresentavam uma escolarização (CAMBI; ZANINELLI, 2015).

3.1. Dever de vinculação aos princípios democráticos

Para Oliveira (1999, p. 71), o direito à educação no Brasil, do ponto de vista jurídico, tem sido aperfeiçoado. Porém, ainda encontra obstáculos práticos para a sua efetivação, o que acaba por restringir a abrangência da noção de cidadania. Para ele, é necessário também entender a legislação constitucional como uma dimensão da luta política, isso porque a eficácia das normas constitucionais depende de duas torres, que podem ser classificadas em “jurídicas” e “políticas”.

No que se refere à torre jurídica, cabe ao ordenamento jurídico promover ou dar condições para que medidas políticas e administrativas sejam mais

efetivas. Todavia, garantir a igualdade formal ao direito à educação não torna por si só efetivo o acesso, não cumpre o princípio da universalização nem alcança a justiça social. O princípio da igualdade, insculpido no art. 5º da CF/88, deve acompanhar e direcionar a interpretação de todos os direitos fundamentais sociais, dentre eles, o direito à educação. Corrobora esse entendimento os ensinamentos de Vieira (2015):

Por conta disto, a Constituição contempla, no art. 206, I, o princípio da igualdade como vetor que orienta a prestação do ensino no país, dentre eles, o de nível básico. A efetividade do acesso à educação básica só se verifica quando as condições de acesso e permanência se derem em condições de igualdade. A prestação da educação sob a ótica da igualdade não se circunscreve, por exemplo, somente à oferta de vaga, mas engloba qualidade de ensino, valorização do professor, fatores estes, dentre outros, que conferem o real significado do pleno gozo do direito à educação básica.

[...]

O princípio consagrador da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola está intrinsecamente relacionado com o princípio de garantia do padrão de qualidade (inc. VII do art. 206 da

CF/1988). Afigura-se irrefutável o fato de que não se assegura a igualdade no acesso à educação básica se a qualidade em sua prestação for completamente desnivelada. Nas escolas onde não há infraestrutura para o professor e o aluno, ou quando as aulas são ministradas por professores despreparados não se tem um padrão mínimo de qualidade.

No que tange ainda à isonomia meramente formal no âmbito educacional, Andrade e Gomes (2015) confirmam:

A igualdade de condições de acesso não pode ser reduzida a uma isonomia meramente formal, pois isso não atenderia ao ditame de uma sociedade mais justa. Aqueles que não possuíram condições socioeconômicas de conseguir a educação formal valorizada nos processos de seleção seriam ainda mais penalizados com a negativa de acesso ao ensino, eternizando assim, em um nefasto círculo vicioso, essa exclusão social.

Nessa esteira, os princípios e valores fundamentais e norteadores do Estado Democrático Brasileiro devem nortear a interpretação e a

concretização do direito à educação. Tais princípios constituem também diretriz para o Poder Público na formulação e implementação das políticas públicas voltadas à educação formal (VIEIRA, 2015).

Segundo Mazza (2016), por ser uma constituição social, a Constituição brasileira também reconhece as questões sociais da igualdade, trazendo a estrutura do constitucionalismo dirigente. Daí as ações afirmativas nos direitos de segunda geração. Para ele, é nesse tipo de constitucionalismo que se sobressai o viés transformador social, que definirá os fins e os objetivos para o Estado e a sociedade.

É nesses termos que, como afirma Eros Roberto Grau, a Constituição do Brasil não é um mero “instrumento de governo”, “enunciador de competências e regulador de processos, mas, além disso, enuncia diretrizes, fins e programas a serem realizados pelo Estado e pela sociedade. Não compreende tão-somente um ‘estatuto jurídico do político’, mas, sim, um ‘plano global normativo’ da sociedade e, por isso mesmo, do Estado brasileiro”. Assim, não é uma Constituição que substitui a política, mas que sujeita a política à fundamentação constitucional, ou

seja, vincula as políticas públicas a ela (MAZZA, 2016).

Para o autor, independentemente do governo, a política fiscal tem uma diretriz estabelecida na CF/88 e que deve nortear toda a ação do Estado, bem como qualquer interpretação constitucional.

Com efeito, os princípios fundamentais da Constituição de 1988 são determinantes para toda a ação governamental e as interpretações do texto constitucional. A política fiscal do Estado tem, portanto, uma diretriz, independente do governo, estabelecida na Constituição, no qual os fundamentos da República Federativa do Brasil (art.1º) são as bases para toda ação estatal e ponto de partida para sua implementação, que tem, como no art. 3º, os objetivos ou o ponto de chegada dessas políticas (MAZZA, 2016).

Na direção da superação dos problemas hoje ainda enfrentados pela sociedade brasileira no que se refere ao acesso universal e igualitário à educação de qualidade, diversas ações afirmativas foram implementadas. Dentre elas, por meio da Lei nº. 10.260/2001, instituiu-se um programa destinado a

conceder financiamento a estudantes do ensino superior (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES). Em 2005, outra política pública voltada a oportunizar o acesso a formação superior a jovens de baixa renda por meio de bolsas é regulamentada pela Lei nº. 11.096. Mais recentemente, em 2012, promulgou-se a Lei nº. 12.711 que prevê a reserva de 50 % das vagas das instituições federais de educação superior para alunos oriundos da rede pública de ensino e desse percentual, 50% devem ser destinados aos estudantes de baixa renda.

Mais uma vez, Alves (2015) é pontual ao sintetizar a relevância de medidas jurídicas e políticas assertivas na consecução do direito social e público subjetivo de acesso a uma educação digna. Para o autor, o alcance aos direitos constitucionalmente resguardados decorrem de ações e medidas no âmbito político e administrativo que protejam o processo educacional e proporcionem o desenvolvimento do país, principalmente no que diz respeito à diminuição das deficiências e desigualdades da sociedade.

Como se observa, desde o primeiro texto constitucional brasileiro houve especial atenção com a

educação, tamanha a importância desse direito para a formação do indivíduo e sua inserção na sociedade. Conforme as constituições subsequentemente promulgadas, nota-se o caráter político relativo à garantia de acesso à educação, que tende a ser mais abrangente quando comparado às disposições contidas nas cartas outorgas.

Foi na CF/88 que finalmente se reconheceu explicitamente o direito à educação como direito fundamental social, garantindo acesso universal e gratuito e declarando a educação como direito público subjetivo. Não só isso, tornou-se direito de todos e dever do Estado! Foi nessa Carta também que mais se preocupou em dar eficácia a tal direito.

3.2. Princípio da vedação ao retrocesso social

Por uma interpretação sistematizada da CF/88, infere-se que a Carta Magna adota, implicitamente, o princípio da proibição do retrocesso no que tange aos direitos sociais conquistados. Isso ocorre como forma de se garantir uma maior estabilidade constitucional,

imprimindo efetividade à segurança jurídica (art. 5º, XXXVI, da CF/88), típica do Estado de Direito, evitando que a ordem jurídica sofra com retrocessos decorrentes das reformas constitucionais.

Como demonstrado, a educação é inegavelmente um direito social, inserido no rol de direitos fundamentais da CF/88. Na condição de direito social, vincula o legislador ordinário, exigindo deste que atue com vistas a efetivar os mandamentos constitucionais, quando da elaboração de políticas públicas.

Recentemente, em 2011, o STF proferiu importante acórdão no que tange ao direito à educação. Na decisão, afirma que, em que pese os recursos públicos serem escassos, as decisões governamentais deverão considerar a “intangibilidade do mínimo existencial, em ordem a conferir real efetividade às normas programáticas positivadas na própria Lei Fundamental” (BRASIL, 2011, p. 02). Destaca também ser o princípio da proibição do retrocesso social outra limitação à restrição dos direitos fundamentais sociais, conforme trecho extraído da decisão analisada (BRASIL, 2011, p. 04):

A cláusula que veda o retrocesso em matéria de direitos a prestações positivas do Estado (como o direito à educação, o direito à saúde ou à segurança pública, v.g.) traduz, no processo de efetivação desses direitos fundamentais individuais ou coletivos, obstáculo a que os níveis de concretização de tais prerrogativas, uma vez atingidos, venham a ser ulteriormente reduzidos ou suprimidos pelo Estado.

Gilmar e Branco (2015, p. 148) registram que a vinculação do legislador aos direitos fundamentais consagrados pelo texto constitucional significa dever de observância ao “núcleo essencial do direito, não se legitimando a criação de condições desarrazoadas ou que tornem impraticável o direito previsto pelo constituinte”, “mesmo quando a Constituição entrega ao legislador a tarefa de restringir certos direitos”.

No boletim de nº. 53, produzido pela Consultoria Legislativa do Senado Federal sobre a PEC nº. 55, Viera Júnior (2016, p. 44) afirma ser inconstitucional o então projeto, sob o argumento de que as medidas ali anunciadas promoveriam retrocesso social, e que tal vedação é absoluta, pois “destina-se a salvaguardar o

mínimo existencial já conferido aos brasileiros mais necessitados”. Especificamente quanto à educação, defende o consultor que:

O congelamento real a partir de 2017 significará verdadeiro retrocesso no atendimento às demandas crescentes endereçadas à educação pública. Paralelamente ao esforço de assegurar escola na idade adequada para todas as crianças, há que se registrar que em períodos recessivos, muitos pais retiram seus filhos de escolas particulares e os matriculam em escolas públicas. A tendência do sistema nos próximos anos é de acolher um número crescente de estudantes (VIEIRA JUNIOR, 2016, p. 39).

Em âmbito internacional, conforme nota à imprensa divulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), percebeu-se que o novo regime fiscal impõe uma política pública de bloqueio e redução progressiva de investimentos com gastos primários, dentre eles a educação. Sobre as medidas determinadas pela Emenda Constitucional, o “relator especial da ONU para a pobreza extrema e os direitos humanos”, Philip Alson, afirma que haverá grande

impacto sobre a população brasileira, provocando retrocesso social e colocando em risco as gerações futuras de receber uma proteção social abaixo dos níveis atuais (RIGHTS, 2016).

Assim sendo, o princípio da proibição do retrocesso social configura limite para as modificações normativas em questão. Tal princípio se apresenta como valioso instrumento garantidor da dignidade da pessoa humana e da segurança jurídica, visto que norteia ações de zelo pelos direitos sociais adquiridos.

4. As principais inovações político-econômicas e os reflexos na educação decorrentes da promulgação da EC nº. 95/2016

O novo regime fiscal instituído por meio da Emenda Constitucional nº. 95 de 2016 (PEC 55) trata-se da imposição de limite para o para os gastos primários da União. As despesas primárias são os investimentos do governo federal em áreas como saúde, educação, infraestrutura, ciência e tecnologia, previdência social, entre outras políticas públicas.

De acordo com o item 9 da exposição de motivos contida no PEC (EMI nº. 83/2016 MF MPDG), ao tratar do tempo de duração do Novo Regime Fiscal, válido para União, afirma que esse é o tempo considerado necessário para transformar as instituições fiscais por meio de reformas que garantam que a dívida pública permaneça em patamar seguro. Afirma ainda que tal regime tem por objetivo fixar meta de expansão da despesa primária total, que terá crescimento real zero a partir do exercício subsequente ao de aprovação deste PEC, o que levará a uma queda substancial da despesa primária do governo central como porcentagem do PIB. Informa o item 9 ser a pretensão da medida mudar a trajetória do gasto público federal que, no período 1997-2015 apresentou crescimento médio de 5,8% ao ano acima da inflação (BRASIL, 2016).

Segundo o item 10, fixa-se, “para o exercício de 2017, limite equivalente à despesa realizada em 2016, corrigida pela inflação observada em 2016. A partir do segundo exercício, o limite para a despesa primária será naturalmente incorporado ao processo de elaboração da lei de diretrizes orçamentárias e da lei orçamentária anual, e consistirá no valor do limite do exercício

anterior, corrigido pela inflação do exercício anterior. Tal correção será feita pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)”.

Como observado em noticiários, jornais, revistas e em meios eletrônicos, a EC em questão foi matéria de acalorados debates em diversos setores da sociedade. Embora haja argumentos favoráveis à medida, as vozes contrárias, aparentemente, embora vencidas, se fizeram ouvir mais intensamente.

Posição defendida pelo professor da faculdade de ciências econômicas da UFGRS, Pedro Fonseca, em entrevista concedida ao programa TV Multiponto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, é que o novo regime fiscal ignora completamente qualquer possibilidade de todo o crescimento de receita que pode ocorrer, e julga inadmissível considerar que em 20 anos o PIB não irá crescer e com isso também a arrecadação (PEC...2016).

De acordo com o texto da EC, haveria uma possibilidade de aumento de investimentos nos 20 anos de sua vigência nos setores contingenciados, dentre eles o da educação. Segundo Marcelo Portugal, professor de ciências econômicas da UFGRS, é possível

o gasto acima do limite e da inflação do ano anterior com educação. Para tanto, deverá haver a redução proporcional do gasto em outro segmento, como saúde ou segurança por exemplo, desde que o soma do agregado total coincida com a variação da inflação (PEC...2016).

No entanto, os limites orçamentários para as despesas primárias serão estabelecidos de forma individualizada para cada um dos Poderes, Executivo, Judiciário e Legislativo, o que significa que se o limite não for alcançado em um poder, esse valor não poderá ser transferido para outro poder. Mecanismo que demonstra para Amaral (p. 659, 2016) não haver no regime fiscal um orçamento nacional planejado e estruturado como um todo, mas sim uma justaposição de orçamentos isolados, cada um deles limitados pelo IPCA.

Nessa perceptiva, para Amaral, ao ser analisada especificadamente a educação, o Ministério da Educação (MEC), na estrutura do Poder Executivo, somente poderá ter algum investimento maior que limite fixado pela EC nº. 95/2016, se se houver uma equivalente diminuição em outro setor do Poder

Executivo. E ainda assim, qualquer outro programa social (como os de Bolsa Família e Farmácia Popular) poderá apresentar uma proposta orçamentária maior propondo expandir de imediato a economia, elevando o Produto Interno Bruto (PIB) e gerando imediatamente novos empregos, ou seja, é praticamente impossível ser vencida pelo MEC essa “guerra interna” (AMARAL, p. 659, 2016).

Outro ponto que merece ressalva é o argumento de que a EC nº. 95/2016 desconsidera o crescimento demográfico. Consoante dados do IBGE, para o ano de 2030, projeta-se um aumento populacional superior a 8% (IBGE, 2017). Esse período correspondente a 14 anos sob o novo regime fiscal. Ao se fazer uma projeção para 20 anos, é salutar que seja considerado o aumento populacional para o período, pois o orçamento congelado relativamente ao ano de 2016 atende a população atual. Inevitavelmente, o orçamento atual irá afetar de forma considerável a prestação de serviços básicos da população conforme ela for aumentando, envelhecendo e a infraestrutura já existente for se deteriorando, tais como escolas, livros, carteiras, computadores, qualificação de professores etc.

Mazza (2016), ao analisar a PEC 55, destaca uma pesquisa realizada em 2012 pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), na qual se coloca a igualdade como instrumento para se romper com o paradigma econômico que tem prevalecido na América Latina, elevando a igualdade à condição de cidadania, de caráter normativo no campo dos direitos sociais, culturais, políticos, entre outros. Por esse estudo, já é possível verificar que o novo regime fiscal assume posição diametralmente oposta.

Além de diversas alternativas na política econômica, no campo social, o documento destaca, como desafio, que o Estado assuma um papel mais ativo e decidido em políticas de vocação universalista, no qual o Estado e a fiscalidade desenvolvam sistemas mais inclusivos e integrados de proteção social. Assim, a política social teria de seguir essa mudança estrutural, fortalecendo o papel do Estado no âmbito social – contrapondo-se às políticas de austeridade, com restrição fiscal e dos gastos sociais, a fim de que se evite que elevem as desigualdades, fomentando a capacitação e a incorporação dos trabalhadores nos mercados formais de trabalho como

um investimento necessário para a mudança estrutural (MAZZA, 2016).

Nesse sentido, observa-se que a EC nº. 95/2016 impactará em diversos outros fatores e aspectos aqui não mencionados. Embora seja inviável tratar de todos esses aspectos em um único artigo científico, os dados apresentados e os argumentos expostos nesse tópico permitem a verificação de alguns efeitos de tal medida no direito fundamental social à educação e, por via direta, à população brasileira que utiliza do ensino público.

5. Considerações Finais

A educação como direito social encontra-se inserida no rol dos direitos fundamentais de segunda geração. Os direitos ali relacionados guardam íntima relação com os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana, pois norteiam a redução das desigualdades sociais e a melhoria das condições de vida da sociedade. Tal direito é previsto nas constituições brasileiras desde a Constituição do Império. Nas constituições subsequentes, salvo nas

outorgadas, observa-se a expansão gradual da garantia à educação, estruturando suas diretrizes e ampliando o respectivo acesso.

Foi na CF/88 que se concretizou e se declarou explicitamente a educação como direito fundamental social, garantindo a universalidade de acesso, bem como a gratuidade do ensino, por meio de uma regulamentação detalhada que lhe confere maior eficácia frente aos demais direitos fundamentais sociais. O texto da CF/88, ao afirmar ser a educação direito de todos e dever do Estado, busca promover o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania. Demonstra-se, assim, a importância da educação na construção do homem enquanto ser social. Informa ainda ser a educação um direito público subjetivo.

Ao dar efetividade ao direito à educação, promove-se o respeito à dignidade da vida humana, permitindo, especialmente aos menos favorecidos, a oportunidade de mobilidade social, de deixar uma posição de exclusão e integrar-se de forma plena ao corpo social, capacitando-os ao exercício da cidadania. Universalizando-se o acesso à educação, garante-se a

todos o exercício pleno da cidadania democrática, bem como o respeito e a promoção do atendimento aos princípios democráticos exarados nos art. 1º, I e II, e 3º, I, II e III, da CF/88. Logo, por ser fundamental à dignidade da pessoa humana, à democracia e ao exercício da cidadania, é a educação essencial ao Estado democrático de direito.

Independentemente da avaliação da necessidade ou não da imposição de um regime fiscal para reverter o *déficit* público orçamentário, fato é que a política governamental assumida com a promulgação da EC nº. 95/2016 determina o congelamento e a redução progressiva dos investimentos em educação por 20 anos. Tal medida se opõe ao conjunto principiológico que protege e garante as mais valiosas diretrizes do Estado democrático brasileiro. Tal emenda torna vulnerável o direito fundamental social à educação, ao não lhe resguardar o cuidado exigido pelo constituinte, permitindo retrocesso social, na medida em que a redução progressiva de investimentos refletirá de forma depreciativa no valor *per capita* investido em educação. Se o ensino público já era considerado deficitário

qualitativamente, com o novo regime fiscal, tenderá à precariedade no longo prazo.

Retroceder significa voltar atrás, mudar o percurso definido quando se inaugurou o texto constitucional de 1988. Ao contrário do que se espera com a medida – restabelecer a confiança na sustentabilidade dos gastos e da dívida pública para recolocar a economia em trajetória de crescimento e gerar renda e empregos –, o que se provoca será abalo à segurança jurídica da instituição estatal anunciada na declaração preambular, de que o presente Estado se destinaria a assegurar o exercício dos direitos sociais, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade, além de permitir um severo retrocesso social.

Assim, a EC nº. 95/2016 fere o cunho social propulsor da transformação quando vulnera a garantia de investimentos mínimos no direito social à educação. Passando o Estado por contingências orçamentárias, deve-se priorizar a finalidade do Estado, ou seja, designar os recursos para as finalidades primárias, para a realização dos objetivos fundamentais da Constituição, priorizando o mínimo existencial, como

elemento fundamental para a dignidade humana. Os princípios fundamentais são determinantes e vinculatórios para toda ação governamental ou interpretação do texto constitucional tomadas pelo gestor público. Portanto, a política fiscal adotada deve acompanhar as diretrizes estabelecida na Constituição, pois as políticas públicas de um governo são transitórias, o Estado não.

6. Referências

ALVES, Vilma José de Souza. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVIII, n. 142, nov. 2015. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15775&revista_caderno=9>. Acesso em: 10 dez. 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 32, n. 3, p.653-673, jul. 2016. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/70262/39677>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BERGARA, Paola Neves dos Santos e GONÇALVES Bruno Tadeu Radtke. A Revolução Francesa e seus Reflexos nos Direitos Humanos. In: ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 4., 2008, Presidente Prudente. *Revistas Eletrônicas da Toledo Presidente Prudente*. Presidente Prudente: ETIC, 2008. 12 p. Disponível em:

<<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1718/1638>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 13ª tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 217 p. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de direito constitucional*. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 806.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Exposição de Motivos Interministerial nº 83/2016 MF MPDG*. Brasília, 2016. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C6F207ECD3785544457BBDCB0A4767BA.proposicoesWebExterno1?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016>. Acesso em: 09 jan. 2017.

BRASIL. *Supremo Tribunal Federal*. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário nº.

639.337/SP, Relator Ministro Celso de Mello, 2ª Turma, Brasília, DF, 23 de agosto de

2011. Disponível em: <

<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=627428>>. Acesso em: 08 jan. de 2017.

CAMBI, Eduardo; ZANINELLI, Giovana. Direito

Fundamental à Educação, Exclusão Social e

Cidadania. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; BARROSO,

Luís Roberto. *DOCTRINAS ESSENCIAIS DE DIREITO*

CONSTITUCIONAL. São Paulo: Revista dos Tribunais,

v. 9, p. 721-748, ago.2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS

HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em

Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:

<<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

FREITAS, Paulo Springer de. A PEC nº. 55, de 2016 , e

seus impactos sobre a federação, gastos primários e

endividamento público: *Boletim Jurídico* nº. 57. Brasília,

DF: Boletim Legislativo – Núcleo de Estudos e

Pesquisa da Consultoria Legislativa. Senado Federal,

2016. 16 p. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/525612/Boletim_do_Legislativo_n_57_de_2016.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 jan. 2017

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografias e Estatística. *População total, homens e mulheres 2000 - 2030.*

2017. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

IURCONVITE, Adriano dos Santos. Os direitos fundamentais: suas dimensões e sua incidência na Constituição. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, X, n. 48, dez 2007. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=artigos_leitura_pdf&%20artigo_id=4528>. Acesso em: 09 jan. 2017.

MAZZA, Willame Parente. *A PEC 241 (PEC 55) e o “mito da estabilização” – A “morte” da Constituição Dirigente e a Constitucionalização do Neoliberalismo?*, nov. 2016. Disponível em:

<<http://emporiiodireito.com.br/tag/pec-241-pec-55/>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de Direito Constitucional*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. 1470 p.

MORAES, Alexandre de. *Direito constitucional*. 32. ed. São Paulo: Atlas, 2016, p. 1433.

PEC 55. Direção de Fernando Favaretto. Porto Alegre: Ufrgs TV, 2016. (28 min.), son., P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=egbjjA-foLg>>.

Acesso em: 04 jan. 2017.

PESSOA, Eudes Andre. A Constituição Federal e os Direitos Sociais Básicos ao Cidadão Brasileiro . In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 89, jun 2011.

Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9623>. Acesso em: 07 jan. 2017.

SOUZA, Mércia Cardoso De; SANTANA, Jacira Maria Augusto Moreira Pavão. O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 74, mar 2010. Disponível

em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7368>. Acesso em: 09 jan. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p.61-74, mai./jun./jul./ago. 1999. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

RIGHTS, United Nations High Commissioner For Human. *Brazil 20-year public expenditure cap will breach human rights, UN expert warns*. 2016. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=21006&LangID=E>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

VELTRONI, Alexandre Lucas. O Direito à Educação no Brasil: o Enfoque dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988. In: PIOVESAN, Flávia Cristina; GARCIA, Maria. *DOUTRINAS ESSENCIAIS DE DIREITOS HUMANOS*. São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 3, p. 41-84, ago. 2011.

VIEIRA, Andréa Zacarias. O Regime Constitucional do Direito à Educação Básica. In: CLÈVE, Clèmerson Merlin; BARROSO, Luís Roberto. *DOUTRINAS*

ESSENCIAIS DE DIREITO CONSTITUCIONAL. São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 9, p. 877-892, ago.2015.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Junior Araújo. As Inconstitucionalidades do “Novo Regime Fiscal” Instituído pela PEC nº. 55, de 2016 (PEC nº. 241, de 2016, na Câmara dos Deputados): *Boletim Jurídico* nº. 53. Brasília, DF: Boletim Legislativo – Núcleo de Estudos e Pesquisa da Consultoria Legislativa. Senado Federal, 2016. 48 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/525609/Boletim_53_RonaldoJorgeJr.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 jan. 2017.

**PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
APLICADO AOS CURSOS DE FORMAÇÃO PELA
ACADEMIA DE POLICIA MILITAR DE MINAS
GERAIS**

**TEACHING PROCESS LEARNING APPLIED TO
TRAINING COURSES BY THE MINAS GERAIS
MILITARY POLICE ACADEMY**

Welber Chaves Pereira de Sousa⁸⁵

Edilene Lobo⁸⁶

Resumo

Os docentes podem fazer a diferença no processo cognitivo quando observam determinados contextos. Sob o suporte teórico o presente artigo científico procura identificar qual seja o processo de ensino aprendizagem

⁸⁵ Bacharel em Direito pela Universidade de José do Rosário Vellano - UNIFENAS. Mestrando no Programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito da Universidade de Itaúna.

⁸⁶ Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2010). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Graduada em Direito pela Universidade de Itaúna (1995). Professora do Mestrado e da Graduação em Direito pela Universidade de Itaúna.

aplicado aos cursos de formação pela Academia de Polícia Militar de Minas Gerais de maneira a compreender os aspectos que envolvem a formação do profissional encarregado de aplicação da lei. Buscou identificar procedimentos didáticos acerca de práticas de aprendizado utilizadas pelo corpo docente. Observa-se que a docência na instituição militar possui particularidades próprias, cujo cotidiano e práticas docentes, formam um arcabouço teórico e prático que estrutura o saber docente. O processo ensino aprendizagem realizado pelos docentes da Academia de Polícia Militar e seu contínuo aperfeiçoamento são necessários para melhor construção do conhecimento dos agentes encarregados de aplicar a lei (policiais militares do Estado de Minas Gerais) e ainda, consolidarem uma troca experiências entre o professor e o aluno, ampliando o diálogo. Ambos, se tornando sujeitos de um processo que poderão crescer juntos e construir o conhecimento. A pesquisa proposta, de acordo com os procedimentos de coleta, envolverá levantamentos bibliográficos que se fizerem pertinentes que tenham a finalidade de demonstrar, explicar e esclarecer o tema em tela. Há possibilidade de uma

análise crítica-constructiva acerca do tema do presente projeto. Nesse sentido, a metodologia e o raciocínio ora utilizados para a realização desse projeto sedimenta-se no método dedutivo.

Palavras-chave: Processo Ensino-aprendizagem; Cursos de Formação; Docência.

Abstract

Teachers can make a difference in the cognitive process when they observe certain contexts. Under the theoretical support of this article, the scientific article tries to identify which is the process of teaching learning applied to the training courses by the Military Police Academy of Minas Gerais in order to understand the aspects that involve the training of the professional in charge of law enforcement. It sought to identify didactic procedures about the teaching practices used by the teaching staff. It is observed that teaching in the military institution has its own peculiarities, whose daily and teaching practices form a theoretical and practical framework that structures teacher knowledge. The teaching-learning process carried out by the teachers of

the Military Police Academy and its continuous improvement are necessary to better build the knowledge of law enforcement officers (military police officers of the State of Minas Gerais) and to consolidate an exchange of experiences between the teacher and The student, broadening the dialogue. Both, becoming subjects of a process that can grow together and build knowledge. The proposed research, according to the collection procedures, will involve bibliographical surveys that are pertinent that have the purpose of demonstrating, explaining and clarifying the topic on the screen. There is a possibility of a critical-constructive analysis on the theme of the present project. In this sense, the methodology and reasoning used to carry out this project is based on the deductive method.

Keywords: Teaching learning process; Training Courses; Teaching.

1. Introdução

Os debates nacionais acerca da capacitação de profissionais de segurança pública para o exercício de

suas atividades mostram os desafios a serem enfrentados pelas instituições policiais militares no esforço de aperfeiçoar os processos de aprendizado nas academias de polícia do país. A análise exploratório de situações no ambiente de caserna (ambiente militar), onde há um corpo docente ativo e que exerce uma enorme influência na formação de agentes da lei, é bem peculiar e complexa.

O estudo leva em consideração que o policial militar recebe, no período de formação, uma série de informações com objetivo de capacitá-lo para o exercício da atividade que por sua vez, possui algumas características que são próprias do ensino profissional de Segurança Pública.

As peculiaridades de uma formação para uma prestação de serviços público, que visa promover segurança pública por intermédio de polícia ostensiva, com respeito aos direitos humanos e participação social em Minas Gerais trazem à tona preocupações em torno do processo de ensino/aprendizagem.

Trata-se de um processo complexo na medida em que se legitima o agente da lei, enquanto sujeito

social selecionado pelo Estado, a missão de fazer cumprir a lei na mesma sociedade a qual ele faz parte.

A investigação da formação policial sob a ótica das modernas teorias de educação, mais especificamente na teoria de Paulo Freire, de modo a identificar fatores envolvendo o corpo docente da Academia de Polícia Militar que interfiram no processo cognitivo do policial militar torna-se cada vez mais indispensável.

Dessa forma, para a presente pesquisa, com o intuito de estudar os saberes docentes em um ambiente militar, no que eles representam para o aprendizado, sua participação no processo cognitivo do futuro profissional de Segurança Pública, suas atividades pedagógicas, as técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas em uma sala de aula, seu perfil acadêmico e profissional, delimitou-se como recorte nos cursos de formação pertencente à estrutura da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, onde o futuro policial militar recebe e constrói o conhecimento de maneira a atuar junto à sociedade na promoção e garantia dos direitos fundamentais e dignidade humana.

2. Polícia Militar de Minas Gerais

Para entendimento correto e sistemático do papel da Polícia Militar de Minas Gerais no cenário normativo da segurança pública, primeiramente, percorreremos a função constitucional imposta à da Instituição Militar. Logo após, adentraremos ao campo jurídico estadual e, por fim, no campo regulamentar da própria corporação.

As atribuições normativas das Polícias Militares dos Estados são dispostas por meio do art. 144, § 5º, da Constituição da República Federativa do Brasil (CR/88)⁸⁷. As atribuições da Instituição Militar também têm previsão no campo estadual, por meio das disposições da Constituição do Estado de Minas Gerais (CEMG/89).⁸⁸

⁸⁷ Art. 144 – A Segurança Pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos: [...] V – Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares;

[...] § 5º - Às Polícias Militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública [...] (BRASIL, 1988).

⁸⁸ Art. 142 – A Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar, forças públicas estaduais, são órgãos permanentes, organizados com base na hierarquia e disciplina militares, [...] competindo:

A Constituição Estadual, sendo mais detalhista e ampliando o conceito e respeitando os limites determinados na Constituição Federal, inseriu a missão de restauração da ordem pública, ou seja, quando a ordem pública for rompida há necessidade de uma intervenção qualificada para restabelecer a paz social. Ademais, passou a se pensar na dignidade da pessoa humana, nas garantias dos direitos fundamentais e na valorização da segurança cidadã e humana, assim como se depreende na leitura da Diretriz Geral para Emprego Operacional - DEGEOp da PMMG (MINAS GERAIS, 2010): “A Polícia Militar, no exercício da polícia ostensiva em todas as suas variáveis, deve primar pela garantia dos direitos fundamentais e promoção dos direitos humanos.”

Antes mesmo da norma constitucional, porém recepcionado por ela, o Decreto-Lei n. 667, de 2 de julho

I – À Polícia Militar, a polícia ostensiva de prevenção criminal, de segurança, de trânsito urbano, e rodoviário, de florestas e de mananciais e as atividades relacionadas com a preservação e restauração da ordem pública, além da garantia do exercício do poder de polícia dos órgãos e entidades públicos, especialmente das áreas fazendária sanitária, de proteção ambiental, de uso e ocupação do solo e de patrimônio cultural (MINAS GERAIS, 1989).

de 1969, estabeleceu em seu art. 3º, as atribuições das polícias militares do Brasil.⁸⁹

No estado de Minas Gerais, a Lei n. 6 624, de 18 de julho de 1975, que dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar de Minas Gerais, estabeleceu o que denominou missão da PMMG.⁹⁰

Por força das previsões normativas, salienta-se a Polícia Militar de Minas Gerais, além de outras instituições de defesa social, é o órgão responsável pela manutenção e preservação da ordem pública, de

⁸⁹ Art. 3º – Instituídas para a manutenção da ordem pública e segurança interna nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal, compete às Polícias Militares, no âmbito de suas respectivas jurisdições: a) executar com exclusividade, ressalvadas as missões peculiares das Forças Armadas, o policiamento ostensivo, fardado, planejado pela autoridade competente, a fim de assegurar cumprimento da lei, a manutenção da ordem pública e o exercício dos poderes constituídos. b) atuar de maneira preventiva, como força de dissuasão, em locais ou áreas específicas, onde se presume ser possível a perturbação da ordem; c) atuar de maneira repressiva, em caso de perturbação da ordem, precedendo o eventual emprego das Forças Armadas; (BRASIL, 1969).[...]

⁹⁰ Art. 1º – À Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, considerada força auxiliar reserva do Exército, nos termos da Constituição, é organizada com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade superior do Governador do Estado, e destina-se à manutenção da ordem pública no território do Estado (MINAS GERAIS, 1975).

assegurar o cumprimento da lei e o exercício dos poderes constituídos no Estado de Minas Gerais.

3. Padronização de uma Matriz Curricular aplicada aos cursos de formação dos órgãos de Segurança Pública

Em 2003, com vistas a um Sistema Único de Segurança Pública foi criada uma Matriz Curricular Nacional para a Formação Profissional em Segurança Pública, buscando orientar de forma referencial a formação das forças responsáveis pela segurança pública em todo o país, sob a ótica dos Direitos Humanos e garantia dos direitos fundamentais, sendo essa matriz modificada ao longo do tempo e estando em vigor atualmente com a última modificação realizada em 2014:

A Matriz Curricular Nacional - doravante denominada Matriz - caracteriza-se por ser um referencial teórico-metodológico para orientar as ações formativas - inicial e continuada - dos profissionais da área de segurança pública - Polícia Militar, Polícia Civil, Corpo de Bombeiros

Militar, independentemente do nível ou da modalidade de ensino que se espera atender. Seus eixos articuladores e áreas temáticas norteiam, hoje, os mais diversos programas e projetos executados pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). (BRASIL, 2014, p. 12)

Essa matriz traz em seu corpo de forma detalhada desde as competências a serem desenvolvidas em um contexto público, como todos os objetivos a serem alcançados, passando por eixos e áreas temática, bem como a interdisciplinaridade e traz orientações teóricas e metodológicas acerca da ementa das disciplinas a serem ministradas, ainda procura a qualidade nas ações de formação e, conseqüentemente, a melhoria do controle da violência e da criminalidade, conforme descritos nos seus objetivos gerais.

Segundo a Matriz Curricular Nacional (2014), manteve a dinâmica dos eixos articuladores, das áreas temáticas e a orientação pedagógica originárias, pois foram muito bem avaliadas. Passa a incluir em seu texto original os seguintes pontos: Competências profissionais extraídas do perfil profissiográfico; nova

malha curricular (núcleo comum) que orientara os currículos de formação e capacitação dos Policiais Civis e Militares, bem como a malha curricular elaborada, especificamente, para a formação e capacitação dos Bombeiros Militares; carga horária “recomendada” para as disciplinas; revisão das referências bibliográficas com sugestão de novos títulos e atualização das diretrizes pedagógicas da SENASP que visam auxiliar o processo de implementação.

Um indicativo da viabilidade da aplicação da Matriz Curricular Nacional é a sua aceitação por parte dos centros de formação profissional das polícias.

A discussão de um modelo de formação de profissionais da polícia militar pretende-se evidenciar os desafios enfrentados pelas instituições policiais no decorrer do tempo e os que ainda têm pela frente. No Brasil, a necessidade de melhorar a competência profissional do policial tem sido formulada sob a forma de um desempenho mais eficiente, mais responsável e mais efetivo na condução da ordem e da segurança Pública.

As propostas para reformulação da formação profissional da polícia no país incorporaram o debate

sobre os modelos pedagógicos de formação profissional que têm sido adotados nas Academias de Polícia tampouco põe em questão as metodologias relativas às práticas de intervenção para a realização de tarefas cotidianas.

O policial necessita de uma formação acadêmica multidisciplinar em que diversas áreas do conhecimento são necessárias e se interliguem para formar o processo de formação e qualificação dos profissionais de Segurança Pública.⁹¹

Estes princípios da educação de segurança pública nos remetem a uma prática pedagógica de construção do conhecimento, proposta pelo Ministério

⁹¹ O policial precisa ter uma formação acadêmica multidisciplinar, em que as áreas humanísticas, jurídicas, administrativas e técnicas-profissionais sejam abordadas de forma interdisciplinar e com temas fundamentais de cada uma delas, ensejando a transversalidade do currículo. O estado da arte de cada área deve ser focado sob a ótica do ofício de polícia. O currículo de formação e qualificação dos policiais deve proporcionar sua autonomia para poder enfrentar os conflitos e buscar a melhor solução. O policial precisa ter uma formação própria, pois apenas o Direito não forma um policial, a Administração não forma um policial, a Sociologia não forma um policial; ou seja, o policial, pela complexidade da sua atividade e importância das atividades de prevenção, teria que ter todo um processo de conteúdo próprio. BENGOCHEA et al (2004)

da Justiça como adequada ao perfil profissional traçado em seu estudo.

4. A Educação na Polícia Militar de Minas Gerais

Atualmente, a estrutura educacional da PMMG encontra-se prevista na Lei n. 6.624, de 18 de julho de 1975, que dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar, regulamentada pelo Decreto Estadual n. 18.445, de 15 de abril de 1977, mais conhecido como R-100. Na época da promulgação desta legislação, a responsabilidade pelo planejamento, coordenação, controle e supervisão técnica das atividades de ensino profissional na PMMG ficavam a cargo da antiga Diretoria de Ensino, extinta em 1998, estando às atribuições referentes ao acompanhamento do ensino atualmente de competência da Academia de Polícia Militar.

A Academia de Polícia Militar, órgão pertencente à Polícia Militar de Minas Gerais compete gerenciar e coordenar a Educação Técnica e Profissional da Corporação, bem como proporcionar apoio técnico e

pedagógico para o aperfeiçoamento e formulação dos conteúdos curriculares.

Além disso, a Academia de Polícia Militar, unidade central e gestora da Educação de Polícia Militar, tem como missão formar, treinar, qualificar e especializar policiais militares, potencializando aptidões profissionais voltadas à garantia da dignidade, das liberdades e dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Segundo Silva (2003), mesmo com uma estrutura que se equipara às melhores escolas do estado, moldada nas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ministério da Educação, o ensino profissional na Polícia Militar de Minas Gerais ainda possui deficiências. Noutra esteira, há alguns apontamentos necessários, para melhor otimização do sistema educacional.⁹²

⁹² 5) Criação de um Quadro de Profissionais de Educação Profissional de Segurança Pública, para evitar a rotatividade daqueles que participam diretamente do processo de ensino-aprendizagem que, na maioria das vezes, são possuidores de habilitações, mas não são possuidores de habilidades suficientes para as ações administrativas e docência (...) 6) Criação de um Quadro de Pedagogos, para que possam orientar, coordenar e inspecionar o processo de ensino-aprendizagem do IESP. 7) Implementar um Centro de Capacitação de Especialistas em

A Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 83 admite a equivalência de estudos do ensino militar cuja regulação deve ser feita em lei específica.⁹³

Nesse sentido, a Polícia Militar de Minas Gerais estabeleceu seu próprio sistema de ensino, cuja regulamentação específica é amparada atualmente pela Lei n. 20.010 de 05 de janeiro de 2012. O propósito de manter um sistema próprio de educação tem como finalidade proporcionar aos integrantes da corporação a capacitação para o exercício dos cargos e funções previstos na organização policial militar. Dessa forma, o sistema de educação da Polícia Militar de Minas Gerais encontra-se em funcionamento sem dissociar-se da política nacional de educação estabelecida para os demais sistemas de ensino.

Educação Profissional de Segurança Pública, para que os educadores busquem condições de se atualizar nos aspectos pedagógicos, de interação tecnológica e pessoal. Aprender não apenas os conteúdos de suas disciplinas e tarefas a serem realizadas, mas as possibilidades múltiplas do processo de formação dos policiais. (SILVA, 2003:103)

⁹³ “Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.”

No âmbito normativo interno, há previsão da Resolução n. 4.210, de 23 de abril de 2012, esta aprova as Diretrizes da Educação da Polícia Militar de Minas Gerais e já no seu artigo 1º apresenta as considerações iniciais do que seja a Educação de Polícia Militar.⁹⁴

As Diretrizes para a Educação Profissional de Segurança Pública tratam das orientações gerais para o desenvolvimento da formação, capacitação e aperfeiçoamento do profissional de segurança pública, embora em alguns aspectos as orientações são pormenorizadas, confinando as unidades de ensino a determinadas ações prescritas. Tais orientações são, de uma forma geral, sobre a organização do ensino.

⁹⁴ Art. 1º A Educação de Polícia Militar (EPM) é um processo formativo, de essência específica e profissionalizante, desenvolvido de forma integrada pelo ensino, treinamento, pesquisa e extensão, permitindo ao militar adquirir competências para as atividades de polícia ostensiva de preservação da ordem pública. § 1º Entende-se como competência a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais, necessárias ao exercício de cargos na Polícia Militar. § 2º O processo de ensino e aprendizagem na EPM será mediado por atividades curriculares com ênfase em abordagens inter e transdisciplinares, respeitando-se os saberes e as experiências do discente, com vistas a construir a competência profissional.
[...]

A educação é vista de forma ampla, sendo considerados outros ambientes que não apenas as escolas. Quanto à educação de segurança pública esta não é restringida às escolas de formação, sendo inserido o treinamento profissional, sob a perspectiva de educação continuada.

De acordo com as Diretrizes da Educação da Polícia Militar de Minas Gerais, a preparação do policial para o exercício de sua profissão encontra-se atrelada às filosofias do policiamento comunitário e direitos humanos, de forma coerente com alguns pressupostos básicos para o planejamento, coordenação, execução e controle da missão constitucional da PMMG. Trata-se de nova estratégia de policiamento ostensivo que preconiza a participação da comunidade através dos Conselhos Comunitários de Segurança, dá ênfase na prevenção do policiamento orientado para a solução de problemas, valorização das unidades básicas de policiamento, acompanhamento das taxas e indicadores de segurança pública, entre outros aspectos.

5. As particularidades no ensino aprendizagem na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais

A formação do profissional de segurança pública possui características peculiares. É realizada dentro de uma estrutura organizacional militar, hierarquizada e burocrática. Além disso, exige o desenvolvimento de competências técnicas para o exercício da atividade policial através da aprendizagem de conteúdos específicos, como Armamento Policial, Tiro Policial, Defesa Pessoal, Ordem Unida, Prática Policial, entre outros.

Apesar dessas características, a Polícia Militar de Minas Gerais tem promovido mudanças na área de educação profissional, abrindo espaço para parcerias com universidades e demais instituições de ensino superior, objetivando melhorias no seu sistema de ensino através de atualização e trocas de conhecimentos.

Discorrendo sobre os avanços na formação do profissional de segurança pública, o modelo militar imposto pela organização militar evoluiu para o ensino mais policial que temos atualmente. Tal evolução do ensino atrelou-se aos valores democratizantes que emergiram com a Constituição Federal de 1988,

demandando uma nova postura na atuação da Instituição, e por conseqüência na formação de seus recursos humanos. Acresce-se a isto, a emergência dos Direitos Humanos e o estudo do tema educação por integrantes da PMMG que foram aspectos importantes para que mudanças na formação profissional se processassem.

Apesar dos avanços já alcançados na área de educação profissional, melhorias ainda devem ser incrementadas, com a finalidade de oportunizar a formação do profissional que a sociedade espera.

A organização pedagógica é um fator de influência para a compreensão das atividades de educação realizadas na Academia de Polícia Militar. Destaca-se neste ponto a padronização dos planos de curso e programas de disciplina que orientam os docentes na administração do conteúdo a ser ministrado. É oportuno destacar que, para cada disciplina, há um coordenador que é designado, escolhido dentre os professores da matéria. O coordenador da disciplina é responsável por reunir os demais professores, antecipando o início das aulas, e

definir procedimentos padronizados e adequar os planos de curso e programas de disciplina.

Os recursos físicos e pedagógicos disponibilizados para os alunos e professores na Academia de Polícia Militar em suas diversas atividades buscam atender a todas as turmas de forma equitativa, na medida de sua disponibilidade. Alguns recursos são disponibilizados de forma mais ampla, tais como a biblioteca e seu acervo e a internet. Outros recursos, como audiovisuais e multimídia, são mais limitados e dependem de agendamento, o que pode restringir a atuação dos professores que deles fazem uso. Em compensação, têm em todas as salas retroprojetor e quadro branco.

Em linhas gerais e, segundo critérios técnicos educacionais relativos às condições necessárias para um funcionamento adequado e eficaz do ambiente de aprendizagem, a Academia de Polícia Militar conta com insumos escolares, materiais que, teoricamente, atendem às exigências técnico-pedagógicas do curso em si e as dos especialistas que têm apontado tais recursos como indispensáveis para que qualquer

estabelecimento de ensino tenha impacto positivo no desempenho de seus alunos.

6. O papel do Docente nos cursos de formação da Academia de Polícia Militar como instrumento do construtivismo

Uma vez esclarecidos alguns fatores relativos aos insumos escolares, avança-se para a descrição dos procedimentos adotados para identificar o efeito-professor no desempenho dos alunos da Academia de Polícia Militar.

A sociedade tem apresentado como demanda a atuação de uma polícia-cidadã, mais preventiva que repressiva e que busque soluções para os problemas de segurança pública com a própria comunidade.

Ser professor não é uma tarefa fácil. São inúmeras as situações em sala de aula pelos quais estes profissionais da educação estão envolvidos. Mesmo assim, no ambiente escolar, algumas particularidades são decisivas para destacar o desempenho do professor.

A importância do estudo envolvendo docente enquanto ator significativo no processo de ensino permite analisar o profissional da educação para uma reflexão epistemológica.

Os comportamentos dos docentes, hoje, apresentam alguns significados, principalmente abordando questões como pressões exercidas pelo ambiente escolar advindas na Instituição e dos próprios alunos. O docente para enfrentar diversas situações conflituosas precisa buscar estratégias para driblar situações de maneira a ser adequar suas práticas de acordo com as pressões e repercussões do trabalho.

Os elementos teóricos do saber docente e seus modelos conceituais norteiam uma análise acerca de novos enfoques das práticas e saberes pedagógicos, entendendo-se que ensinar é muito mais do que uma simples transmissão de conteúdo a um grupo de alunos.

Os docentes que ministram aulas para os cursos de formação da Polícia Militar de Minas Gerais nem todos são militares, embora haja um bom número de civis, que estão sujeitos à cultura interna da organização.

Tais indicativos nos remetem a um novo modelo de profissional de segurança pública. Um profissional mais criativo, reflexivo e com habilidades para o desenvolvimento de suas atividades dentro desta nova concepção de polícia. Um profissional que tenha sólidos conhecimentos para compreender a diversidade de cenários; aja legalmente; trabalhe em equipe; busque e gere continuamente novas informações; seja receptivo; mantenha contato direto com a comunidade; tenha consciência de seu papel social, entre outros aspectos.

As concepções dos professores acerca dos processos de aprendizagem constituem o ponto inicial para que os docentes elejam os critérios para a tomada de decisões em sala de aula.

Uma vez entendidas as concepções sobre os processos de aprendizagem pelos professores, podem-se elaborar estratégias para o desenvolvimento de projetos e ações, por parte da Escola que poderão minimizar o possível descompasso entre o discurso oficial e as concepções dos docentes sobre seu trabalho. É essencial conhecer os docentes para que as mudanças se materializem (APPLE, 1995).

Inferese que os professores experientes, dentro de sua prática, desenvolvem suas atividades em combinação pela percepção de melhor interatividade com seus alunos e, ao mesmo tempo, como tática para obterem melhores resultados no ensino.

Para compreender o processo da aprendizagem torna-se importante que a reconheça como um ato que implica intensa atividade realizada pelo sujeito em processo interativo e recorrente com o meio e com outros sujeitos, indicando, ao mesmo tempo processos de criações autônomas e coletivas. É o individuo que, para conhecer, realiza algo, reconstrói a sua realidade, muda interiormente a partir da relação consigo mesmo, com os outros, com a cultura e o contexto (FREIRE, 1996).

Ao descrever quais são as melhores práticas para interação do professor com o aluno, é recorrente a aula expositiva e solução de problemas. Observa-se que atividades em grupo e trabalhos dirigidos também são utilizados pelos professores da Academia de Polícia Militar com a finalidade de interação com seus alunos, mas em menor proporção que os demais recursos.

Ao se analisar o docente como objeto importante do presente estudo, cabe observar que os aspectos do efeito-professor na formação dos alunos na Academia de Polícia Militar compreendem uma vasta diversidade de questões e de diferentes conotações.

A preocupação com os conteúdos e o desenvolvimento da disciplina leva os professores a seguirem os programas propostos pela administração da escola militar, porém eles sentem necessidade de realizarem adaptações, seja para atualização de novas teorias ou para adequar o próprio tempo para cumprimento do programa.

Os professores da Academia de Polícia Militar associam-se da prática com a teoria o que auxilia na aquisição de habilidades, citadas como exemplos o exercício de atividades operacionais como o atendimento a ocorrências e coordenação de operações policiais e a produção e análise de documentos e projetos, na esfera administrativa. A participação em cursos, palestras e seminários também auxiliaram nesse sentido.

A educação deve ser um processo de construção de conhecimento, diálogo centrado na

relação professor-aluno, e no processamento do conhecimento, que se relaciona com o ensino-aprendizagem, por meio de uma educação problematizadora, contextualizada, o que implica em operar, criar, ler criticamente, refletir, mudar e agir conscientemente, a partir da realidade vivida por alunos e professores. (FREIRE, 1987; BECKER, 1992).

Certa parcela dos docentes da Academia de Polícia Militar são agentes da própria instituição militar, no entanto, há um bom número que não são, logo, não estão totalmente sujeitos à cultura interna da organização. Alguns têm mais tempo de sala de aula que outros e experiência com alunos dos diversos cursos da carreira militar, segundo a Resolução n. 4.210, de 23 de abril de 2012, que aprova as Diretrizes da Educação da Polícia Militar de Minas Gerais.⁹⁵ Parte

⁹⁵ Dos cursos de Formação Inicial - Art. 11. São cursos de formação inicial: I - Curso de Formação de Oficiais (CFO): [...]. II - Curso de Formação de Soldados (CFSd): [...].

Dos Cursos de Qualificação Art. 12. São cursos de qualificação profissional: I - Curso de Atualização em Segurança Pública (CASP): [...].

II - Curso Especial de Formação de Sargentos (CEFS): [...]. III - Curso Intensivo de Formação de Sargentos (CIFS): [...]. IV - Curso de Formação de Cabos (CFC): [...]. V - Treinamento Policial Militar (TPM) [...]. Dos Cursos Superiores Art. 13. O ensino de nível superior compreende os seguintes cursos de graduação e pós-

deles desenvolve habilidades específicas para lidar com os alunos e assim por diante.

A construção do saber atitudinal dos docentes militares na Academia de Polícia Militar reflete em situações de execução de palestras, seminários,

graduação, regulamentados pelo Sistema Estadual de Ensino: I - Curso de Especialização em Gestão Estratégica de Segurança Pública (CEGESP): desenvolvido na modalidade semipresencial, tem por finalidade habilitar os tenentes-coronéis e maiores para as funções e cargos próprios de comando e estado-maior da Corporação e para as funções privativas do posto de Coronel; II - Curso de Especialização em Segurança Pública (CESP): desenvolvido na modalidade semipresencial, tem como objetivo ampliar e atualizar os conhecimentos profissionais dos capitães, habilitando-os para as funções de oficiais intermediários e superiores; III - Curso de Especialização em Gestão de Polícia Ostensiva (CEGEPO): tem por finalidade especializar o aspirante-oficial na gestão de polícia ostensiva, em continuidade ao CFO; IV - Curso de Bacharelado em Ciências Militares (CBCM): tem por finalidade formar o oficial para o desempenho das funções típicas do Quadro de Oficiais da Polícia Militar (QOPM); V - Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Segurança Pública (CSTGSP): desenvolvido na modalidade presencial, por meio de processo seletivo único entre os subtenentes, 1º sargentos e 2º sargentos do QPPM e QPE com mais de 15 (quinze) anos de efetivo serviço e com, no máximo, 24 (vinte e quatro) anos de efetivo serviço até a data do início do curso, que preencham as condições previstas no edital do concurso, tem por finalidade formar 2º Tenentes, mediante aquisição de competências necessárias ao desempenho dos respectivos cargos, próprios de cada quadro ou categoria. VI - Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública - (CSTSP): destinado aos cabos e soldados da PMMG, visa a formar os Sargentos da Corporação, na condição de tecnólogos em operação de segurança pública, desenvolvendo neles as competências profissionais necessárias para a assunção das funções inerentes ao cargo de Sargento.

reuniões comunitárias e atendimento de ocorrências policiais. No ambiente escolar militar, a observação de atitudes de professores experientes tornam-se exemplos a serem seguidos na vida profissional do aluno.

No seu cotidiano docente, os professores mantêm uma rotina de aperfeiçoamento constante de suas práticas de ensino aprendizado e de inteiração com os alunos. Os contatos acadêmicos com a prática docente se dão nos cursos de capacitação e de especialização, mantendo-se, assim, uma relação com a prática, mormente com conteúdos vinculados à parte metodológica de ensino.

Imagine-se que o docente no contexto da Academia de Polícia Militar deve ter uma série de peculiaridades que não teria qualquer sentido em instituições de ensino regular e vice-versa. Uma instituição que se rege por regulamentos fortemente hierarquizados tem grandes chances de ver um profissional da educação sob certa ótica.

Os educadores da Academia de Polícia Militar caminham na direção de inovar a prática pedagógica, no sentido de buscar compreender a realidade de seus

alunos tanto do ponto de vista psicológico, cognitivo, afetivo, como sócio-cultural. Desse modo, possam trabalhar rumo a uma educação significativa e construtiva, a qual possa conduzir e levar ao aluno a ser sujeito consciente de sua realidade social.

O interesse dos professores provocarem uma reflexão do seu cotidiano, mesmo que não seja de forma constante, provavelmente devido ao fato de não terem uma dedicação exclusiva da docência, já que a maioria dos professores é formada por policiais militares, traz um conforto no que tange ao esforço individual para o aprimoramento teórico da prática docente na Academia de Polícia Militar.

Há particularidades da docência que seguem uma trajetória de socialização e de mobilização de práticas docentes junto a outros professores. Como percepção dessa necessidade de partilhar experiências para articulação de saberes, nesses aspectos, os professores da Academia de Polícia Militar demonstram que há uma conscientização geral de que a concepção de partilha de experiências docentes com outros professores tem sua importância na escola militar.

Conhecer as habilidades e o aluno com maior profundidade traz indicações para levar a uma melhor eficácia do aprendizado. Desta forma, no rol das práticas desenvolvidas pelo professor para proporcionar melhor envolvimento dos alunos está à inclusão de variedade e novidade no conteúdo das disciplinas, fornecer condições para os alunos responderem questões ativamente e permitir o exercício da criatividade em sala de aula.

De acordo com o entendimento de Paulo Freire (1987) o movimento da educação do está imbuído de filosofia educativa de caráter libertador. Assim, nessa perspectiva, a práxis educativa do educador comprometido estará contribuindo para que as pessoas alcancem um novo olhar sobre a vida e a história, e neste processo de conscientização de mão dupla, tanto ensina como aprende. O educando ao produzir novos saberes vai instrumentalizando-se, fortalecendo no enfrentamento da realidade que sempre o alienou.

Esse processo formativo que coloca os sujeitos na condição de refletir sobre a problematização da realidade é o fundamento de uma prática de educação transformadora, entendendo que a efetivação da

educação passa pela construção de um currículo fortalecedor da identidade do homem que deseja reconstruir-se para construir outro espaço de produção, de vida e de relações. Nesse processo de construção e reconstrução, os sujeitos criam e descobrem significações, elaboram conceitos e ideais; são capazes de se conhecerem no ato do conhecimento, ou seja, são capazes de reflexão.

De acordo com Paulo Freire (1987) o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma forma de relação com a experiência vivida. O diálogo é fundamental na interação educador-educando, ambos considerados sujeitos do ato de conhecer, tendo como tarefa desvelar o objeto a ser conhecido.

Os conceitos deste teórico permitem que se possa trabalhar hoje, visando ultrapassar a pedagogia arraigada na memorização, autoridade exacerbada dos docentes e participação do discente extremamente limitada.

Os problemas da modernidade necessitam de formação de indivíduos fraternos, cooperativos, solidários, integrados e harmoniosos, capazes de

questionar a realidade por meio de proposições divergentes, pensamentos criativos e inovadores.

Uma educação na perspectiva do paradigma emergente visa superar a inércia dos mecanismos educacionais tradicionais, caminhando para situações proativas e mobilizadoras, por meio de ações curriculares e educativas que possibilitem uma formação mais aberta, flexível, interdisciplinar e transformadora (FREIRE, 1996).

Na tentativa de construir propostas educacionais ativas e participativas a educação para a segurança pública há certa preocupação em construir uma visão de educação comprometida com a solidariedade, a ética e efetividade como premissas norteadoras do processo educativo.

Percebe-se a ênfase numa ação ativa do aluno, de sua atividade mental, assumindo a co-autoria na construção do conhecimento. Ainda, percebido de forma processual, onde o ensino deve ser contextualizado, via solução de problemas reais, valorizando e tendo como ponto de partida as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Tal proposta parece orientar-se nos ideais pedagógicos construtivistas.

Os conhecimentos prévios dos alunos frutos de suas experiências pessoais são considerados no processo de aprendizagem, uma vez que a base para a construção do conhecimento é a estrutura cognitiva do aluno. O aluno constrói seus esquemas de pensamento em contato com o mundo. Assim, o ensino preocupa-se em privilegiar o intercâmbio do aluno com o mundo, com sua realidade. A aprendizagem significativa ocorre com a vinculação de novas ideias e conceitos aos esquemas e conhecimentos anteriores do aluno, num processo de questionamento e comparação entre seus conhecimentos prévios e os novos conhecimentos apresentados (ZABALA, 2000, p.37).

O papel do professor é o de cooperar, organizar situações de aprendizagem, problematizar, animar o aluno, fornecer pistas, numa relação de reciprocidade e cooperação. O professor deixa de ser o centro do processo de aprendizagem. Ele será o mediador de situações de aprendizagem e de conflitos (BREGUNCI, 1996, p.22). O professor tem como função criar situações de aprendizagem, proporcionar condições para que o aluno busque as soluções em ambiente de cooperação e reciprocidade intelectual. Apesar de

ocupar o lugar de orientador, deve levar o aluno a trabalhar em liberdade, de forma autônoma e autocontrolada.

Nesta perspectiva, o objetivo da educação é desenvolver sujeitos capazes de fazer coisas novas, e não apenas repetir o que outras gerações fizeram, desenvolvendo mentes críticas. Assim, os métodos de ensino devem ser ativos, permitindo a ação e interação do sujeito com o objeto de conhecimento, vencendo as dificuldades pela atividade própria e possibilitando a troca de experiências e hipóteses entre os alunos frente à mesma tarefa ou problema.

Diante da análise pretendida, percebe-se que o processo ensino aprendizagem realizado pelos docentes da Academia de Polícia Militar e seu contínuo aperfeiçoamento são necessários para construção de valores que permeiem a solidariedade, a harmonia, a cooperação e a inter-relação entre o Poder Público e à sociedade, sendo esta prestação de serviço estatal mais justa e dinâmica concatenada com um ambiente mais seguro, uma maior sensação de segurança, a manutenção da ordem pública e, principalmente, o agente da lei promotor dos direitos fundamentais e da

garantia da dignidade humana das pessoas, sendo um pedagogo da cidadania.

7. Considerações Finais

O fato de que poucas obras acadêmicas foram produzidas envolvendo o estudo da formação do profissional de Segurança Pública, em especial de policiais militares, evidenciou a carência de material teórico para pesquisas científicas nesta área. Isto não quer dizer, no entanto, que não existam demandas de estudos neste sentido.

A conscientização não poderia fazer parte de uma educação qualquer, mas de um processo voltado para a responsabilidade social e política. Nesse enfoque, o compromisso da ação educativa consiste principalmente no desafio de uma prática pedagógica consciente que seja capaz de valorizar os saberes de seus educandos, estimulando o processo de pesquisa, desafiando-os a entrarem na aventura da busca de novas descobertas, partindo de seus conhecimentos prévios.

Esse processo formativo que coloca os sujeitos na condição de refletir sobre a problematização da realidade é o fundamento de uma prática de educação transformadora, entendendo que a efetivação da educação passa pela construção de um currículo fortalecedor da identidade do homem que deseja reconstruir-se para construir outro espaço de produção, de vida e de relações. Nesse processo de construção e reconstrução, os sujeitos criam e descobrem significações, elaboram conceitos e ideais; são capazes de se conhecerem no ato do conhecimento, ou seja, são capazes de reflexão.

Os estudos acerca da formação policial militar mostraram os desafios a serem enfrentados pelas instituições policiais no trabalho de lapidar os processos de aprendizado praticados nas academias de polícia. A Polícia Militar de Minas Gerais, inserido neste contexto de constante mudança nas suas formas de gestão de ensino, procura a melhoria nas ações de formação em consonância com as necessidades do Estado e da sociedade. Todavia, como em toda organização policial, existem dificuldades em sistematizar tais práticas e

acompanhar o desempenho do docente nos cursos de formação.

8. Referências

- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: Economia Política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.
- BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*, São Paulo: Saraiva, 2015.
- BRASIL. *MATRIZ CURRICULAR NACIONAL*. Ministério da Justiça. 2014, pág. 12.
- BENGOCHEA, Jorge Luiz Paz; GUIMARAES, Luiz Brenner; GOMES, Martin Luiz. *A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã*. São Paulo: São Paulo Perspectiva, vol. 18, no. 1, p. 119-131. 2004
- BREGUNCI, Maria das Graças. *Construtivismo: Grandes e pequenas dúvidas*. Belo Horizonte: Ceale – Formato, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* – 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINAS GERAIS (Estado). Polícia Militar de Minas Gerais. *Diretriz para educação profissional de segurança pública – Resolução 4023 de 30 de abril de 2009*.

Minas Gerais, 2009. Disponível em:

<https://intranet.policiamilitar.mg.gov.br/ementario/paginas/legislacao/view.jsf>. Acessado em 05 out. 2016.

RIBEIRO, Ricardo Santos et al. *A reforma da educação de segurança pública na Polícia Militar de Minas Gerais*. [Belo Horizonte: s.n, 2001].

SILVA, Juarez de Jesus. *A formação do policial cidadão na Polícia Militar do Estado de Minas Gerais*.

Monografia (Especialização) - Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2003.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O DIREITO AO USO DO NOME SOCIAL NO ÂMBITO ESCOLAR

THE RIGHT TO USE THE SOCIAL NAME IN SCHOOL

Poliana Cristina Gonçalves⁹⁶

Fabrcio Veiga Costa⁹⁷

Srgio Henriques Zandona Freitas⁹⁸

Resumo

O presente artigo foi elaborado atravs de uma pesquisa terico-bibliogrfica realizada pelo mtodo dedutivo,

⁹⁶ Mestranda em Proteo dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itauna; ps graduada em Direito Processual pela UNISUL; Gesto Pblica Municipal pela Universidade de Uberlndia/MG; Gesto Empresarial pelo Centro Universitrio de Patos de Minas/MG; graduada em Direito pelo Centro Universitrio de Patos de Minas/MG.

⁹⁷ Ps-Doutorado em Educao – UFMG – 2015. Doutorado em Direito Processual pela Pucminas – 2012. Mestrado em Direito Processual pela Pucminas – 2006. Professor da Ps-Graduao *Stricto Sensu* em Proteo dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itauna. Professor da graduao em Direito da Fasasete, Fapam, Faminas-BH e FPL.

⁹⁸ Doutor em Direito – Pucminas. Ps-Doutor em Direito – Unisinos e Ps-Doutorando em Direito - Universidade de Coimbra. Professor da Ps-Graduao *Stricto Sensu* em Direito da Universidade Fumec.

partindo do nome civil como um direito de personalidade e das consequências jurídicas dessa condição, para o uso do nome social por travestis e transexuais no ambiente escolar, de forma a garantir a aplicabilidade do princípio da dignidade da pessoa humana e o sentimento de aceitação social e bem estar dos transgêneros.

Palavras-Chave: Nome social; Travestis e Transexuais; Dignidade Humana; Direitos da Personalidade; Ambiente escolar.

Abstract

This article was prepared through a theoretical-bibliographic research carried out by the deductive method, starting with the civil name as a personality right and the legal consequences of this condition, for the use of the social name by transvestites and transsexuals in the school environment as a guarantee of the principle Of the dignity of the human person, and also as a way of guaranteeing to these people the feeling of social acceptance and well-being.

Keywords: Social name; Travestis and Transsexuals; Human dignity; Rights of the Personality; School environment.

1. Introdução

A dignidade da pessoa humana é um direito fundamental que garante aos seus destinatários vários outros direitos que dela decorrem. Entre esses direitos destaca-se, na abordagem proposta na presente pesquisa, aqueles relativos à personalidade.

Os direitos da personalidade têm importância singular na vida das pessoas, na medida em que frequentemente se relacionam a questões relativas ao próprio ser do indivíduo e o reflexo delas em sociedade. As consequências do exercício dos direitos da personalidade apresentam-se de diversas formas, principalmente em relação à inserção da pessoa na sociedade.

Entre essas questões mostra-se relevante a análise sobre o nome e seu reflexo na vida da pessoa; mais especificamente quando o uso de outro nome, que

não o nome do registro originário, reflita uma maneira de garantir dignidade e bem estar à pessoa humana.

Coloca-se, assim, em discussão, a questão do direito ao uso do nome social no ambiente escolar. Essa questão mostra-se delicada, contudo isso não pode impedir a discussão do assunto a fim de se encontrar o melhor caminho e, conseqüentemente, solucionar os casos práticos que eventualmente surgirem envolvendo tal problemática.

Nesse contexto, o presente trabalho é fruto de pesquisa teórico-bibliográfica, com a utilização de fontes de autores/pesquisadores que discutem o tema abordado de maneira direta ou indireta. Objetiva-se a otimização do estudo a partir de uma análise interpretativa de modo contextualizado e crítico com o referido levantamento teórico-bibliográfico, pesquisa esta realizada pelo método dedutivo que permitiu partir de uma análise macroanalítica a partir do nome civil como um direito de personalidade e das conseqüências jurídicas dessa condição, para uma análise microanalítica do uso do nome social por travestis e transexuais no ambiente escolar, assegurando-se a

efetividade do princípio da dignidade da pessoa humana.

A delimitação do problema teórico decorre da proposição da seguinte indagação: Qual é a forma juridicamente adequada de tratamento a ser conferido aos travestis e transexuais no âmbito escolar: Pelo nome de registro civil ou pelo nome social?

Para encontrar resposta ao questionamento central propõe-se a seguinte estrutura: inicialmente são estudados os conceitos e características do nome e dos direitos da personalidade de forma a comprovar que o nome, e o tratamento dado a ele, possui direta ligação com o exercício dos direitos da personalidade.

Em seguida, analisa-se a questão do uso do nome social por travestis e transexuais e da importância de tal uso como forma de consagração do princípio da dignidade da pessoa humana, para ao final fazer alusão à adequação do uso do nome social no ambiente escolar, por consagrar o uso do nome social como efetivo exercício dos direitos de personalidade e direitos fundamentais do indivíduo.

2. Direito da Personalidade

Para definir o direito a personalidade, faz-se necessário partir do pressuposto de que a pessoa é sujeito de direitos e deveres. O Código Civil de 2002 prevê em seu artigo 1º que “toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil” (BRASIL, 2002). Tal legislação, ao contrário da anterior, utilizou a expressão ‘pessoa’ ao invés de ‘homem’, para não incorrer no erro de desigualar homens e mulheres.

Ao contrário do Código Civil anterior, o atual prefere utilizar a expressão pessoa em vez de homem, constante do art. 2º do Código de 1916, e tida como discriminatória, inclusive pelo texto da Constituição de 1988, que comparou homens e mulheres (art. 5º, I). Esse mesmo dispositivo da atual codificação traz a ideia de pessoa inserida no meio social, com a sua dignidade valorizada, à luz do que consta no Texto Maior, particularmente no seu art. 1º, inc. III, um dos ditames do Direito Civil Constitucional. (TARTUCE, 2017, p. 112).

A expressão ‘pessoa’ serve ainda para definir de forma precisa a quem a legislação assegura o direito, ou

seja, 'pessoa' é a titular dos direitos, deveres e garantias. Isso a diferencia dos "animais, os seres inanimados e as entidades místicas e metafísicas, todos tidos, eventualmente, como objetos do direito" (TARTUCE, 2017, p. 113).

Sílvio de Salvo Venosa vem complementar a ideia do Código Civil de 2002, em trocar a expressão 'homem' pela expressão 'pessoa', apenas como uma adequação, pois o conteúdo não se altera, podendo a expressão 'homem' ser utilizada para representar o sentido de 'humanidade'.

O Código Civil de 2002, no seu art. 1º, em arroubo a favor das mulheres, substituiu o termo homem por pessoa. A modificação é apenas de forma e não altera o fundo. Nada impede, porém, que se continue a referir a Homem com o sentido de Humanidade, sem que se excluam, evidentemente, as pessoas do sexo feminino. (VENOSA, 2013, p. 138).

Dessa forma, a pessoa, figura dentro da relação jurídica como sendo aquela capaz de figurar em um dos pólos dessa relação jurídica.

2.1 Conceito e Características do Direito da Personalidade

Os Direitos da Personalidade são aqueles básicos da pessoa humana, os quais são protegidos pela tutela Estatal, e que nas palavras de Maria Berenice Dias são: “Os direitos de personalidade constituem direitos inatos, cabendo ao Estado apenas reconhecê-los e sancioná-los, dotando-os de proteção própria. São direitos indisponíveis, inalienáveis, vitalícios, intransmissíveis, irrenunciáveis, imprescritíveis e oponíveis *erga omnes*. (2016, p. 197).

Posiciona-se no mesmo sentido Maria Helena Diniz, quando completa o pensamento ao destacar que:

São *absolutos*, ou de exclusão, por serem oponíveis *erga omnes*, por contarem, em si, um dever geral de abstenção. São *extrapatrimoniais* por serem insuscetíveis de aferição econômica, tanto que, se impossível for a reparação *in natura* ou reposição do *statu quo ante*, a indenização pela sua lesão será pelo equivalente. São *intransmissíveis*, visto não poderem ser transferidos à esfera jurídica de outrem. [...] São, em regra, *indisponíveis*, insuscetíveis de

disposição, mas há temperamentos quanto a isso. [...] São *irrenunciáveis* já que não poderão ultrapassar a esfera de seu titular. São *impenhoráveis* e *imprescritíveis*, não se extinguindo nem pelo uso, nem pela inércia na pretensão de defendê-los, e são insuscetíveis de penhora. [...] são *necessários* e *inexpropriáveis*, pois, por serem inatos, adquiridos no instante da concepção, não podem ser retirados da pessoa enquanto ela viver por dizerem respeito à qualidade humana. Daí serem *vitalícios*; terminam, em regra, com o óbito de seu titular [...]. São *ilimitados*, ante a impossibilidade de se imaginar um número fechado de direitos da personalidade. (2012, p. 135-136)

Todos esses elementos trazidos por Diniz formam as características do direito da personalidade. Algumas dessas características são trazidas pelo artigo 11 do Código Civil, sendo assegurado por ele que “com exceção dos casos previstos em lei, os direitos da personalidade são intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária” (BRASIL, 2002).

Pode-se dizer que os direitos a personalidade, são aqueles ligados ao íntimo da pessoa. Tais direitos,

apesar de conterem uma carga histórica em sua formação, tiveram reconhecimento em momentos relativamente recentes.

Foi a Declaração dos Direitos de 1789 que impulsionou a defesa dos direitos individuais, a valorização da pessoa humana e da liberdade do cidadão. Com as agressões causadas à dignidade humana pela segunda guerra mundial, os direitos da personalidade se tornaram juridicamente relevantes para o mundo e passaram a ser resguardados na Assembléia Geral da ONU de 1948, na Convenção Européia de 1950 e no Pacto Internacional das Nações Unidas (CUNHA, 2014).

O direito a personalidade integra um aspecto da garantia constitucional da dignidade da pessoa humana. Sob a ótica da Declaração Universal de 1948 pode-se dizer que os direitos humanos contemporâneos fundam-se em três princípios basilares, bem como em suas combinações e influências recíprocas, quais sejam:

1) o da *inviolabilidade da pessoa*, cujo significado traduz a ideia de que não se podem impor sacrifícios a um indivíduo em razão de que tais

sacrifícios resultarão em benefícios a outras pessoas;

2) o da *autonomia da pessoa*, pelo qual toda pessoa é livre para a realização de qualquer conduta, desde que seus atos não prejudiquem terceiros; e

3) o da *dignidade da pessoa*, verdadeiro núcleo-fonte de todos os demais direitos fundamentais do cidadão, por meio do qual todas as pessoas devem ser tratadas e julgadas de acordo com os seus atos, e não em relação a outras propriedades suas não alcançáveis por eles. (MAZZUOLI, 2014, p. 23)

Percebe-se que “os direitos a personalidade são os que resguardam a dignidade humana” (VENOSA, 2013, p. 182), não sendo permitido a ninguém, por seu ato voluntário, ceder, dispor, renunciar qualquer desses direitos.

2.2 Nome como Direito da Personalidade

O nome conferido à pessoa pode ser considerado como um dos principais direitos da personalidade. Considera-se que o nome detém a mesma importância da capacidade civil da pessoa, na

medida em que ele torna possível o exercício dos demais direitos essenciais à personalidade.

O nome tem uma ligação tão profunda com a pessoa que o carrega que essa relação começa quando a pessoa nasce e perdura até após a sua morte. O nome possui ainda uma carga de importância preponderante que é a de individualizar a pessoa no meio social em que ela se encontra. José Roberto Neves Amorim menciona que “o nome é sinal verbal de identificação, capaz de identificar um indivíduo com precisão, criando individualidade e identificando a pessoa” (2003, p. 5).

O nome é a forma mais significativa para se expressar a personalidade da pessoa, firmando sua característica mais categórica perante o ambiente social. O nome, afinal, é o substantivo que distingue as coisas que nos cercam, e o nome da pessoa a distingue das demais, juntamente com outros atributos da personalidade, dentro da sociedade. É pelo nome que a pessoa fica conhecida no seio da família e da comunidade em que vive. Trata-se da manifestação mais expressiva da personalidade. (VENOSA, 2013, p. 195).

O nome tem natureza jurídica de direito da personalidade que, após exaustiva discussão por parte dos estudiosos do assunto, acabou por ser positivado com sua inserção do artigo 16 no Capítulo II do Código Civil de 2002, o qual é destinado aos Direitos da Personalidade. Com isso, “o nome é um atributo da personalidade, é um direito que visa proteger a própria identidade da pessoa, com o atributo de não patrimonialidade” (VENOSA, 2013, p. 198). Essa não patrimonialidade é o que diferencia o nome civil do nome comercial, posto que o último possui conteúdo mercantil, e por consequência patrimonial.

3. Direito ao Nome.

Como dito anteriormente, o nome é o principal meio de individualizar a pessoa em sociedade, ou seja, “o nome da pessoa natural é o sinal exterior mais visível de sua individualidade, sendo através dele que a identificamos no seu âmbito familiar e meio social” (GAGLIANO, 2002, p. 117). Segundo Walner J. Quintanilha:

Desde os primórdios, o homem sentiu a necessidade de uma identificação para individualizar-se na comunidade em que se vivia. As pessoas deveriam ser consideradas isoladamente e, para tanto, tomavam como referência a família, o local de moradia, e, até mesmo, os títulos oriundos de batalhas e guerras e os feitos praticados. (1981, p.6)

Para que o nome produza seus efeitos jurídicos e tenha sua publicidade, absorvendo a característica *erga omnes*, deve ele ser registrado em cartório. Assim, passa o nome ter todas as garantias legais previstas na legislação pátria.

As garantidas e proteções do nome começam no artigo 16, do Código Civil de 2002, pois há a garantia de que “toda pessoa tem o direito ao nome” (BRASIL, 2002) e completa ainda, assegurando a composição “do nome compreendidos o prenome e o sobrenome” (BRASIL, 2002). Nesse sentido, após o registro, o nome será utilizado e garantirá o direito à personalidade da pessoa.

Assim, “[...] o nome civil deve ser registrado, para efeito de publicidade e de proteção, em mecanismo estatal próprio [...] Após a atribuição e o registro do nome, seu uso torna-se obrigatório. Pode-se citar como

característica do nome civil: é um direito da personalidade, é inestimável e obrigatório” (BITTAR, 2006, p. 130).

O prenome tratado na legislação é a primeira palavra que compõe todo o nome da pessoa. O prenome, conforme expõe o artigo 59, da Lei 6.015, de dezembro de 1973, é imutável, não admitindo alteração, exceto em alguns casos excepcionais.

O nome no seu aspecto subjetivo, como visto, compõe a personalidade, sendo o sinal que espelha a sua individualidade e reconhecimento em sociedade. No aspecto público, observe as palavras de Diniz, quando traz que:

O aspecto público do direito ao nome decorre do fato de estar ligado ao registro da pessoa natural (Lei n.6.015/73, arts. 54, n.4, e 55), pelo qual o Estado traça princípios disciplinares do seu exercício, determinando a imutabilidade do prenome (Lei n. 6.015, art. 58), salvo exceções expressamente admitidas (...). (DINIZ, 2012, p. 227)

Analisando-se ainda “pelo lado do Direito Público, o Estado encontra no nome fator de

estabilidade e segurança para identificar as pessoas” (VENOSA, 2013, p. 196). Nesse sentido, o nome apresenta ainda efeitos em relação ao Estado, na medida em que possibilita a individualização da relação entre a pessoa pública e a privada.

3.1 Os Elementos Constitutivos do Nome

O nome é composto pelo prenome e sobrenome, como mencionado anteriormente, o que é garantido pelo artigo 16 do Código Civil de 2002. Para Diniz, em regra, são dois os elementos constitutivos do nome:

O prenome, próprio da pessoa, e o patronímico, nome de família ou sobrenome, comum a todos os que pertencem a uma certa família (CC, art. 16) e, às vezes, tem-se o agnome, sinal distintivo que se acrescenta ao nome completo (filho, júnior, neto, sobrinho) para diferenciar parentes que tenham o mesmo nome, não sendo usual, no Brasil, a utilização de ordinais para distinguir membros da mesma família, p. ex.: Marcos Ribeiro Segundo, embora haja alguns desse uso entre nós. (DINIZ, 2012, p. 229)

Ainda, complementando o disposto no Código Civil, o artigo 54 da Lei nº 6.015/73 – Lei dos Registros Públicos determina que no seu assentamento deve conter “o nome e o prenome, que forem opostos à criança” (BRASIL, 1973). Assim, percebe-se que o nome, na forma como utilizado no cotidiano, equivale ao que a lei trata como prenome, ou seja, o primeiro nome (ou os primeiros nomes no caso de nomes compostos), que é determinado pelos pais. Por esse nome a pessoa normalmente ficará conhecida em seu meio social.

O sobrenome tem por característica revelar as origens familiares do indivíduo, bem como distinguir pessoas com base nas variações de prenome/sobrenome registradas. Há também a figura dos elementos secundários, os quais integram o registro do indivíduo, normalmente figurando em posição intermediária, entre o prenome e o sobrenome ou ao final. Esses elementos são facultativos e a lei não os trata de forma específica.

3.2 O Princípio da Imutabilidade do Nome

O nome tem como regra ser imutável, respeitando as exceções previstas em lei, sendo que essa “imutabilidade do prenome visa garantir a permanência daquele com que a pessoa se tornou conhecida no meio social”. (VENOSA, 2013, p. 205).

O artigo 58, da Lei de Registros Públicos, elenca que “o prenome será definitivo, admitindo-se, todavia, a sua substituição por apelidos públicos notórios”. (BRASIL, 1973). Sendo assim, o nome imputado à pessoa em seu nascimento não poderá ser alterado por simples capricho da pessoa, deve-se apresentar motivos relevantes para sua concessão.

O doutrinador Rubens Limongi França, estabelece que o princípio da imutabilidade tem caráter mais rígido, sendo “a mais importante das regras que objetivam a regularidade da identificação das pessoas” (1975, p. 251). Corroborando com tal pensamento, Amorim dispõe:

O direito ao nome está intimamente ligado a identidade da pessoa, permitindo sua identificação no meio social, capaz de individualizá-lo e distingui-lo dos demais membros, de modo que eventuais alterações ou

mudanças poderiam acarretar problemas das mais variadas naturezas, desde o reconhecimento pessoal até o social. (2003, p. 37)

Em contrapartida ao pensamento de que a lei deve ser rígida, Alexandre Schreiber critica o formato do direito brasileiro de aplicar o princípio da imutabilidade, sob alegação de que a lei impõe a indicação de um nome para toda a pessoa natural no momento do seu nascimento, “não sendo lícito que qualquer pessoa deixe de ter um nome, tornando o nome antes um dever do que um direito” (2013, p. 191), acreditando que o direito deveria se flexibilizar, dada a relevância do nome na vida da pessoa.

Por outro lado, Schreiber também defende que a pessoa não pode constantemente alterar o nome, para que se garanta um razoável grau de segurança jurídica, principalmente no que se refere à não ocorrência de confusão e fraudes perante a sociedade, notadamente a fim de impedir alteração do nome com a finalidade de buscar possível isenção de responsabilidade civil ou penal, adotando, pois, a concepção de que “a proteção da dignidade humana impõe urgente inversão na

abordagem dos pedidos de modificação de nome” (2013, p. 191), sob alegação de que a rejeição da mudança do nome é que depende de motivos suficientes, plausíveis e justificados, não o seu acolhimento.

Dessa forma, por mais que a possibilidade de alteração do nome seja uma exceção restrita àquelas hipóteses previstas pela lei, e ainda considerando o fato de que há pedidos de alteração unicamente para fraudar ou confundir a sociedade, as pessoas que requerem a alteração do nome normalmente o fazem pela carga prejudicial carregada pelo nome imposto a ele, ou ainda requer apenas a adequação do nome à sua personalidade, não parecendo razoável a aplicação do princípio da imutabilidade sem possibilidade de flexibilização, impondo a determinadas pessoas uma carga de prejuízo moral enorme que configura verdadeira punição em caráter perpétuo.

3.3 A Possibilidade de Alteração do Registro Civil

Em casos de comprovada excepcionalidade, o ordenamento brasileiro admite a alteração do registro civil.

[...] segundo a legislação o interessado pode alterar seu nome no primeiro ano após a maioridade civil, desde que não prejudique os apelidos de família. Qualquer alteração posterior poderá ser efetuada somente por exceção e motivadamente nos casos de substituição do prenome por apelido publico notório, evidente erro gráfico e exposição ao ridículo bem como em razão de adoção e casamento, separação ou divórcio (CUNHA, 2014).

Salienta-se que toda alteração do nome, ocorrida posterior ao registro de nascimento, somente se efetuará por sentença judicial, devidamente averbada no assento de nascimento, e somente será admitida caso a justificativa apresentada seja considerada plausível, tomando-se cuidados acerca da prevenção de fraudes e no que tange à publicidade da medida.

4. O nome social

Como o objetivo do presente trabalho é realizar a análise do uso do nome social pelos transexuais e travestis no âmbito escolar, buscar-se-á abordar o nome social e suas características no que se refere a essas pessoas.

Conforme visto anteriormente, o nome é aquele que traz a personalidade à pessoa, e o qual exterioriza sua individualidade, sendo ainda através do nome que se firma e diferencia as pessoas na sociedade. No bojo dos direitos da personalidade encontra-se a liberdade da escolha sexual como verdadeiro reflexo do princípio da dignidade da pessoa humana.

Os grandes pilares que outorgam efetivamente os direitos humanos – verdadeira viga-mestra assentada de forma saliente na Carta Constitucional – são os princípios do respeito à dignidade da pessoa humana, da liberdade e da igualdade. O direito à orientação sexual integra o rol dos direitos de personalidade, devendo ser protegido como direito fundamental, para que se promova a realização de quem passa a se

aceitar, bem como para evitar que os outros violem tal direito. (DIAS, 2016, p. 125).

Nesse passo foi visto também que o direito à personalidade é aquele ligado ao íntimo da pessoa; portanto, o nome social deve ser visto como o nome pelo qual a pessoa, nesse caso, o travesti ou o transexual, é conhecido no seu meio social.

Os transexuais são diferentes dos travestis, e ambos não são necessariamente homossexuais. A questão relativa à identidade de gênero não tem sempre relação com a sexualidade. Transexual é quem tem identidade psicológica diversa de sua conformação de genitália, também denominada disforia de gênero, não apresentando qualquer tipo de disfunção de cunho sexual. O desejo do transexual é, na verdade, parecer com o sexo oposto por identificar-se com as características dele (ARÁN, 2008). Travestis são pessoas que não se identificam completamente com nenhum dos sexos, por isso se vestem como pessoas do sexo oposto, mas não desejam modificar sua anatomia. Corrobora dessa idéia de transexualidade Maria Berenice Dias, ao definir que:

A falta de coincidência entre o sexo anatômico e o psicológico chama-se transexualidade. É uma realidade que ainda aguarda regulamentação, pois se reflete na identidade do indivíduo e na sua inserção no contexto social. Situa-se no âmbito do direito de personalidade e do direito à intimidade, direitos que merecem destacada atenção constitucional. (2016, p. 216)

No seu íntimo, as pessoas transexuais querem ser reconhecidas pelo que eles exteriorizam, o que eles sentem, sendo o nome social uma dessas formas de exteriorização da personalidade. A apresentação do nome social se torna essencial para que não ocorram constrangimentos a ele. Em todos os atos de suas vidas, a população trans identifica-se pelo nome social. Quando há necessidade da divulgação do nome registral para fins de correta identificação, transexuais e travestis o escondem, o que provoca desconcerto e mal-estar. (DIAS, 2016, p. 240).

Para que se efetive essa garantia, Dias defende ainda a criação da carteira de nome social, não sendo tal medida uma solução definitiva, porém, o início para que se garanta a proteção dessa classe, pois a alteração

do nome registral se torna uma batalha burocrática, cheia de formalidades. Trata-se, no entanto, de uma solução paliativa, pois altera tão somente o reconhecimento social do primeiro nome dos indivíduos, que poderão ser identificados pelo nome que verdadeiramente os representa e os identifica. O nome social pode ser compreendido como apelido público notório.

A duplicidade de prenome não gera insegurança jurídica, não podendo servir como pretexto para impedir o exercício do direito à identidade. Para eventuais investigações, há várias formas de identificação; basta que as buscas necessárias se pautem pelo Registro Geral ou pelo Cadastro de Pessoas Físicas, não pelo nome registral. (DIAS, 2016, p. 241). O argumento se baseia no fato de que tal medida não traria prejuízos para o Estado, pois existem várias outras formas de identificação da pessoa do que pelo simples nome.

4.1 Fundamentação legal do nome social

O Brasil não possui uma lei específica que dispõe sobre o uso do nome social ou seu registro,

contudo há resoluções, decretos dentre outros instrumentos que abordam o assunto. Fazendo uso das palavras de François Ewald, verifica-se que o direito não preexiste suas objetivações através das diferentes teorias que se obstinam a abordá-lo. Pelo contrário, “como pratica sujeita a incessantes transformações, matéria de relação de forças, vetor eminente de permuta e de comunicações sociais, o direito tem necessidade de refletir a sua sistematicidade, a sua deriva, tal como seu futuro” (EWALD, 1993, p. 64).

Assim, percebe-se que as legislações, jurisprudência, doutrinas e leis, se formam a partir do contexto social. Dessa forma faz-se importante a criação de normas e políticas que atendam às necessidades da sociedade.

Pensando assim, o estado do Pará foi o pioneiro no Brasil a aprovar e publicar uma portaria instituindo o uso do nome social para transexuais e travestis nas escolas do Estado. A Portaria Estadual nº 016/2008, reflete a necessidade de adequação a atualidade de inclusão, e “está inserida em um processo histórico que tem como mote de ação a visibilidade dos direitos

sexuais como parte integrante dos direitos humanos”. (LIMA, 2013, p. 91).

Nesse passo, evoluindo no tempo, o Brasil ainda apresentou outras fontes de garantia do direito do uso do nome social. Em 2015, o Conselho Superior da Defensoria Pública da União, publicou a Resolução nº 108, o qual garantia aos transexuais e travestis usuários dos serviços, aos seus funcionários públicos, e aos que ali prestavam algum tipo de serviço, o direito de utilizar o nome social. Tal resolução admite ainda utilização do nome social nos documentos relativos a procedimentos da repartição. A atitude do conselho foi pautada na necessidade de se garantir o exercício do direito fundamental à dignidade humana a essas pessoas. Nesse sentido:

Considerando que a Defensoria Pública é instituição permanente de promoção dos direitos humanos, conforme art. 134 da Constituição Federal; Considerando a dignidade da pessoa humana, fundamento da República Federativa previsto no art. 1º, III da Constituição Federal; Considerando necessidade de se dar a máxima efetivação aos direitos fundamentais; Considerando a

necessidade de se dar tratamento isonômico aos assistidos, membros, servidores, terceirizados e estagiários no âmbito da Defensoria Pública da União; (...) (CONSELHO SUPERIOR DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO, 2015)

Posteriormente, em 2016, foi assinado o Decreto Federal nº 8.727, que em seu artigo 1º, “dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”.(BRASIL, 2016). Foi então aberto o precedente para o uso do nome social nas mais diversas esferas da sociedade.

Ademais, pode-se citar diversas outras resoluções até mesmo anteriores que a decretada em 2016, como exemplo:, a Resolução nº 056/2014, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, que já garantia o direito dos grupos travestis e transexuais, em utilizar seu nome social para fins de registro acadêmicos na Universidade. Menciona-se também a Portaria nº 233/2010 do Ministério do Planejamento, a Portaria nº 1.612/2011 do Ministério da Educação, a Resolução nº 14/2011 do Conselho Federal de Psicologia e a

Resolução nº 01/2014 que foi elaborada conjuntamente pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e do Conselho Nacional do Combate à Discriminação. Todos esses instrumentos visam a garantir aos travestis e transexuais os direitos relativos ao uso do nome social.

No âmbito do Estado de Minas Gerais, tem-se a Resolução COEPE/UEMG nº 149/2015 que regulamenta a garantia aos estudantes Transgêneros, Transexuais e Travestis, do uso de um nome social no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG; a Resolução CME/BH Nº 002/2008 que dispõe sobre os parâmetros para a Inclusão do Nome Social de Travestis e Transexuais nos Registros Escolares das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; o Decreto Estadual nº 47.148 de 27 de janeiro de 2017 que dispõe sobre a adoção e utilização do nome social por parte de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública estadual; o Decreto Municipal de Belo Horizonte nº 16.533 de 30 de dezembro 2016 que dispõe sobre a inclusão e o uso do nome social de pessoas travestis e transexuais nos registros municipais e estabelece

parâmetros para seu tratamento no âmbito da administração direta e indireta; a Resolução n. 09/2015 de 07 de Julho de 2015 que estabelece normas que dispõem sobre o uso do nome social no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais.

Por fim, a resolução n. 12 de 16 de janeiro de 2015 editada pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais - CNCD/LGBT, a qual estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização, dispondo em seu artigo 1º “deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado” (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À

DISCRIMINAÇÃO E PROMOÇÕES DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2015).

Dessa forma, percebe-se que já estão vigentes diversos instrumentos normativos que visam garantir o direito ao uso do nome social, o que demonstra inegável avanço social em relação ao estabelecimento mais amplo dos direitos da personalidade aos travestis e transexuais.

5. O uso do nome social por transexuais e travestis no ambiente escolar

Conforme demonstrado, já há precedentes aptos a serem utilizados para a defesa do direito ao uso do nome social no ambiente de ensino. Contudo, faz-se importante mencionar que tais autorizações são exclusividade das instituições de ensino superior. Não foi verificado nenhum instrumento congênere que disponha sobre o assunto nos níveis básico e médio de ensino.

Desse modo, apresenta-se a necessidade de intervenção para que desde os primeiros períodos do

ensino haja a garantia do exercício do direito. Tal atitude é imprescindível para que a pessoa não seja suprimida em sua liberdade, por um período que é tão importante para sua formação. Essa intervenção, não é apenas em permitir o uso do nome social, mas envolve um trabalho de formação do cidadão, com base na mentalidade de que existe essa diversidade na identidade de gênero na sociedade, e de que todos são dignos de respeito.

Não basta a simples liberação de uma menina para usar o nome de menino se assim lhe convier, sem que você conscientize seus pares que isso reflete o direito dela e que na sociedade há essa diversidade de pessoas.

Nesse sentido, menciona-se os Princípios de Yogyakarta, pois tal documento da Organização das Nações Unidas dispõe sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Em seus 29 princípios são trazidas diretrizes a serem adotadas pelos Estados sobre o assunto.

Em se tratando de ensino, o princípio 16, cujo o título é “Direito à Educação”, apresenta as seguintes garantias:

Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero. Os Estados deverão:

a) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual dos/das estudantes, funcionários/as e professores/ as no sistema educacional, sem discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero;

b) Garantir que a educação seja direcionada ao desenvolvimento da personalidade de cada estudante, de seus talentos e de suas capacidades mentais e físicas até seu potencial pleno, atendendo-se as necessidades dos estudantes de todas as orientações sexuais e identidades de gênero;

c) Assegurar que a educação seja direcionada ao desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e do respeito aos pais e membros da família de cada criança, identidade cultural, língua e valores, num espírito de entendimento, paz, tolerância e igualdade, levando em consideração e respeitando as diversas orientações sexuais e identidades de gênero;

d) Garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos

servam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares;

e) Assegurar que leis e políticas dêem proteção adequada a estudantes, funcionários/as e professores/as de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, contra toda forma de exclusão social e violência no ambiente escolar, incluindo intimidação e assédio;

f) Garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados/as ou segregados/as por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma maneira participativa;

g) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que a disciplina nas instituições educacionais seja administrada de forma coerente com a dignidade humana, sem discriminação ou penalidade por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero do ou da estudante, ou de sua expressão;

h) Garantir que toda pessoa tenha acesso a oportunidades e recursos para aprendizado ao longo da vida, sem discriminação por motivos de orientação sexual ou identidade de gênero, inclusive adultos que já

tenham sofrido essas formas de discriminação no sistema educacional. (YOGYAKARTA, 2007)

Verifica-se, dessa forma, que instrumentos internacionais já reconhecem os direitos relativos à orientação sexual ou identidade de gênero no ambiente educacional, sendo imperiosa a necessidade de adequação do ordenamento jurídico interno a essa nova necessidade social.

Por fim, vale ressaltar que “a falta de segurança jurídica não pode ser utilizada como justificativa para impedir a alteração do nome de uma pessoa inserida na realidade transexual” (FERRAZ; LEITE, 2015, p. 275). Dessa forma, verifica-se a completa adequação do direito ao uso do nome social pelo travesti ou transexual, não só no ambiente escolar, mas também em todos os ambientes de convívio social a fim de proporcionar ao indivíduo o efetivo gozo dos seus direitos de personalidade e, em consequência, do seu direito fundamental de dignidade.

6. Conclusão

Com o presente estudo foi possível concluir que o direito ao nome tem singular importância na vida da pessoa, destacando tal importância quando se verifica que o nome é o instrumento de identificação do indivíduo na sociedade, e que por isso exerce total influência na forma de reconhecimento da pessoa humana.

O indivíduo adequadamente tratado e reconhecido em sociedade tem efetivamente observado o aspecto pessoal do seu direito de personalidade, na medida em que se vê respeitado e reconhecido como sujeito de direitos.

A permissão do tratamento do travesti e do transexual pelo nome social torna evidente a necessidade de se oferecer o devido respeito a cada um dentro da sua personalidade. Impor o uso do nome de registro a quem não se identifica com o gênero biológico representa verdadeiro retrocesso em relação aos direitos de liberdade e dignidade. O desrespeito às condições psíquicas de quem se enxerga de forma diversa daquela que nasceu pode gerar, além de consequências psicológicas, o afastamento social, levando ao não exercício de diversos outros direitos inerentes à personalidade.

No ambiente escolar mostra-se ainda mais relevante a necessidade de se respeitar a condição do outro, dando-lhe o tratamento que lhe seja confortável sob o aspecto de gênero, pois, sendo a escola um ambiente de aprendizado e de construção de valores, esta deve obrigatoriamente salvaguardar a quem a frequenta o direito de ser respeitado por suas condições e orientação sexual.

Nesse sentido, verifica-se que, apesar de ainda não ser uma realidade plena, o uso do nome social é jurídica e socialmente adequado no ambiente escolar, cabendo ao Poder público e à iniciativa privada tomar medidas que garantam esse direito a quem dele quiser usufruir, sem que tal opção possa lhe causar qualquer embaraço ou constrangimento.

7. Referências

AMORIM, José Roberto Neves. *Direito ao nome da pessoa física*. São Paulo: Saraiva, 2003.

ARÁN, Márcia. Transexualidade e políticas de saúde pública no Brasil. *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência*

e *Poder*. Disponível em:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST40/Marcia_Aran_40.pdf>. Acesso em: 18 Mai. 2017.

BALLEN, K. C. G; BIZETTI, L. F. Nome civil em contraposição com nome social como (des) serviço a efetividade de direitos na sociedade globalizada.

Publica Direito. Disponível em:

<<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=73ed442a8eafbb12>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BITTAR, Carlos Alberto. *Os direitos da personalidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: 2006.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

Código Civil Brasileiro. Brasília, *Diário Oficial da União*, 31 dez. 1973 e retificado em 30 out. 1975. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Lei 6.015 de 31 de dezembro de 1973. Lei de Registros Públicos. Brasília, *Diário Oficial da União*, 31 dez. 1973 e retificado em 30 out. 1975. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015compilada.htm> Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016.

Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, *Diário Oficial da União*, 28 abr. 2016. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm> Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. Portaria n. 233 de 18 de maio de 2010. Fica assegurado aos servidores públicos, no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, o uso do nome social adotado por travestis e transexuais. Ministério de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Diário Oficial da União*, 19 mai. 2010. Disponível em:

<<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:ministerio.planejamento.orcamento.gestao:portaria:2010-05-18;233>> Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. Portaria n. 1.612 de 18 de novembro de 2011. Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, nos termos desta portaria, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos

promovidos no âmbito do Ministério da Educação. Ministério de Estado da Educação. *Diário Oficial da União*, 21 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/servidores/portal/cadastro/PortariaMEC16122011NomeSocial.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2017.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS- UEMG. Regulamenta a garantia aos estudantes Transgêneros, Transexuais e Travestis, do uso de um “nome social” no âmbito da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG. Resolução COEPE/UEMG nº 149 /2015. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, 09 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.escavador.com/diarios/328084/DOEMG/diario-do-executivo/2015-06-09?page=28>> Acesso em: 17 fev. 2017.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI. Estabelece o direito ao uso do nome social por travestis e transsexuais para fins de registros acadêmicos no âmbito da Universidade Estadual do Piauí e dá outras providências. Resolução nº 056 de

26 de agosto de 2014. *Diário Oficial do Estado do Piauí*, 24 set. 2014. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/77158132/doepi-24-09-2014-pg-2>> Acesso em: 17 fev. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Dispõe sobre a inclusão do nome social no campo “observação” da Carteira de Identidade Profissional do Psicólogo e dá outras providências.. Resolução CFP n.º 14 de 20 junho de 2011. *CFP*, Brasília, 28 de jun. 2011. Disponível em: < http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/06/resolucao2011_014.pdf> Acesso em: 17 fev. 2017

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Dispõe sobre os parâmetros para a Inclusão do Nome Social de Travestis e Transexuais nos Registros Escolares das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH. Resolução CME/BH Nº 002/2008. *Diário Oficial do Município de Belo Horizonte*, 23. Jul. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Poliana/Downloads/RESOLUCAO_CM E-_Belo_Horizonte.pdf> Acesso em: 18 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PROMOÇÕES DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS - CNCD/LGBT. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Resolução n. 12 de 16 de janeiro de 2015. Brasília, *Diário Oficial da União*, 12 mar. 2015. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/progepe/images/progepe/portarias/RESOLU%C3%87%C3%95ES_12_E_16_DIARIO_OFICIAL_DA_UNIAO_MAR%C3%87O_2015.pdf> Acesso em: 17 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. Estabelecer os parâmetros de acolhimento de LGBT em privação de liberdade no Brasil. Portaria n. 01 de 15 de abril de 2014. *Diário Oficial da União*, 17 abr. 2014. Disponível em: <<http://justica.gov.br/seus-direitos/politica->

penal/políticas-2/diversidades/normativos-2/ resolucao-conjunta-no-1-cnpc-e-cncd_lgbt-15-de-abril-de-2014.pdf> Acesso em: 17 fev. 2017.

CONSELHO SUPERIOR DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. Uso do nome social pelas pessoas trans, travestis e transexuais usuárias dos serviços, pelos Defensores Públicos, estagiários, servidores e terceirizados da Defensoria Pública da União.

Resolução nº 108, de 5 de maio de 2015. Brasília, *Diário Oficial da União*, 14 mai. 2015. Disponível em: <<http://www.dpu.def.br/conselho-superior/resolucoes/25623-resolucao-n-108-de-5-de-maio-de-2015-uso-do-nome-social-pelas-pessoas-trans-travestis-e-transexuais-usuarias-dos-servicos-pelos-defensores-publicos-estagiarios-servidores-e-terceirizados-da-defensoria-publica-da-uniao>> Acesso em: 17 fev. 2017.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Estabelecer normas que dispõem sobre o uso do nome social no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais. *Resolução n. 09 de 07 de julho de 2015. UFMG*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/Documentos/Resoluc>

ao_09_UFMG_07julho2015.pdf> Acesso em: 17 fev.

2017.

CUNHA, *Patrycia Prates da*. *O Direito ao Nome e as Possibilidades de Alteração no Registro Civil*.

Disponível em:

<http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2014_1/patrycia_cunha.pdf>.

Acesso em: 18 Mai. 2017.

DIAS, Maria Berenice. *Homoafetividade e direitos LGBTI*. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

DIAS, Maria Berenice. *Manual de Direito das Famílias*. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

DINIZ, Maria Helena. *Curso de Direito Civil Brasileiro*. v. 1. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão. *Direito à diversidade*. São Paulo: Atlas, 2015.

FRANÇA, Rubens Limongi. *Do nome civil das pessoas naturais*. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975.

GAGLIANO, Pablo Stolze. *Novo curso de direito civil: Parte Geral*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

LIMA, Maria Lucia Chaves. *O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de transexuais e travestis*. São Paulo: PUC, 2013. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/16998/1/Maria%20Lucia%20Chaves%20Lima.pdf> > Acesso em: 18 fev. 2017.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. *Curso de direitos humanos*. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2014.

MINAS GERAIS. Decreto n. 47.148 de 24 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a adoção e utilização do nome social por parte de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública estadual. *Diário do Executivo*, 28 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47148&ano=2017>> Acesso em: 18 fev. 2017.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. *A diversidade sexual na escola: políticas públicas e produção de subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&

pid=S1518-61482011000200010>. Acesso em: 18 fev. 2017.

QUINTANILHA, Walner J. *Registro civil das pessoas naturais*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

SCHREIBER, Alexandre. *Direitos da personalidade*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO DE BELO HORIZONTE/MG. Decreto n. 16.533 de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a inclusão e o uso do nome social de pessoas travestis e transexuais nos registros municipais e estabelece parâmetros para seu tratamento no âmbito da administração direta e indireta. *Diário Oficial do Município*, 31 dez. 2016.

Disponível em: <

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1173755>> Acesso em: 17 fev. 2017.

TARTUCE, Flávio. *Direito Civil: Lei de Introdução e Parte Geral*. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

VENOSA, Sílvio de Salvo. *Direito civil: parte geral*. 13. ed. v. 1. São Paulo: Atlas, 2013.

YOGYAKARTA, Príncipe. *Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*.

2007. Disponível em: <
http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.