COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

PROSPECÇÕES CRÍTICO-DISCURSIVAS DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

FABRÍCIO VEIGA COSTA
IVAN DIAS DA MOTTA
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS

IDM EDITORA

FAPEMIG
iceti INSTITUTO CESUMAR DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE FUMEC
Universidade de Itauna
CNPq

FABRÍCIO VEIGA COSTA
IVAN DIAS DA MOTTA
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS
Organização

COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

PROSPECÇÕES CRÍTICO-DISCURSIVAS DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

PRIMEIRA EDIÇÃO

IDEM EDITORA

Maringá – PR

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P966 Prospecções crítico-discursivas da educação na sociedade contemporânea. / organizadores, Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta, Sérgio Henriques Zandona Freitas. – 1. ed. – Maringá, Pr: IDDM, 2019.
734 p.: il ; color. - (Coleção caminhos metodológicos do direito)

Modo de Acesso: World Wide Web: <https://www.uit.br/mestrado/publicacoes.html>
ISBN: 978-85-66789-90-4

1. Direito educacional. 2. Homeschooling. 3. Escola sem partido. 4. Direitos fundamental à educação. 5. Conflitos no âmbito escolar. I. Título.

CDD 22.ed. 344.07

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi – Bibliotecária CRB/9-1610

Todos os Direitos Reservados à

IDDM EDITORA

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

Copright 2018 by IDDM Editora Educacional Ltda.

CONSELHO EDITORIAL:

Prof. Dr. Alessandro Severino Valler Zenni, Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5969499799398310

Prof. Dr. Alexandre Kehrig Veronese Aguiar, Professor Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2645812441653704

Prof. Dr. José Francisco Dias, Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Toledo.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9950007997056231

Profª Drª Sônia Mari Shima Barroco, Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0910185283511592

Prof.ª Drª Viviane Coelho de Sellos-Knoerr, Coordenadora do Programa de Mestrado em Direito da Unicuritiba.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4609374374280294

Profº Drº Fabrício Veiga Costa, Pós-Doutor em Educação.
Professor de Direito da UIT
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7152642230889744

APRESENTAÇÃO

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

Objetiva-se com a presente obra estabelecer interlocução científica entre pesquisadores de diversas instituições de ensino superior, proporcionando o estudo crítico-epistemológico de temas atuais, além de relevantes sob o ponto de vista teórico-pragmático.

As pesquisas desenvolvidas pelo professor Sérgio Henriques Zandona Freitas possui apoio direto da **FAPEMIG – Fundação de Apoio à Pesquisa em Minas Gerais,** além do direto incentivo oferecido pela Universidade de Itaúna; Unicesumar e Fumec. Pesquisadores renomados na área de educação e ensino jurídico, como os professores doutores Magno Federici Gomes e Valmir César Pozzetti, protagonizam os debates cientificos propostos, juntamente com os resultados das pesquisas desenvolvidas por mestrandos em Direito da UIT, FUMEC e UNICESUMAR, que sob orientação e supervisão dos professores

dos respectivos programas, trouxeram à baila reflexões que ultrapassam as barreiras da dogmática analítica.

Convidamos o leitor para conhecer os textos e debruçar-se no estudo da educação como um direito fundamental corolário da diversidade e pluralismo democrático que marcam a sociedade contemporânea.

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

PREFÁCIO

"Prospecções crítico-discursivas da educação na sociedade contemporânea" é o nono livro oriundo do grupo de pesquisa Caminhos Metodológicos do Direito dos Programas de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Itaúna (UIT) em parceria com a Universidade FUMEC de Belo Horizonte e com o Centro Universitário de Maringá UNICESUMAR, com preocupação nas questões da educação. Este nono livro teve por objetivo pesquisar variados temas em caráter interdisciplinar.

A pesquisa sobre "Prospecções crítico-discursivas da educação na sociedade contemporânea" obteve o apoio diretamente realizado pela FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais decorrene das pesquisas desenvolvidas pelo Professor Doutor Sérgio Henriques Zandona de Freitas do Programa de Mestrado da Universidade FUMEC, com pesquisas em andamento com os mestrandos do PPGD – Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna-MG.

O livro divide-se em 24 (vinte e quatro) artigos que proporcionam uma visão endógena e exógena sobre a educação na sociedade contemporânea com temática abordada pelos professores pesquisadores e mestrandos nos seminários de suas respectivas disciplinas e no grupo de pesquisa.

O primeiro artigo com o título**"Análise jurídica do conteúdo educacional no ensino médio público no município de Manaus-AM"** de autoria de Ricardo Hübner e Valmir César Pozzetti evidencia o aspecto jurídico da educação no Brasil bem como busca evidenciar como a educação vem sendo tratada no município de Manaus com base na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Os autores concluem que o ensino médio em Manaus não fornece a matriz curricular mínio necessário para o ensino básico de questões como cidadania, moral, direito político e social.

O segundo artigo **"O dever de segurança das instituições privadas de ensino superior: obrigação implícita nos contratos de prestação de serviços educacionais"** da lavra de Rodrigo Antônio Ribeiro Storino e Fabrício Veiga Costa demonstra que sob o prisma civil constitucional, as instituições privadas de ensino superior devem salvaguardar o direito fundamental à segurança, como obrigação implícita para proporcionar serviços de qualidade. Os autores propugnam a necessidade das instituições privadas de ensino superior garantirem a segurança de seus discentes, docentes e colaboradores, por se tratar de verdadeira premissa para a promoção da educação qualitativa, sendo cláusula contratual implícita aos contratos de prestação de serviços educacionais.

O terceiro texto com o verbete **"A questão do *homeschooling* no Brasil a partir da decisão do Supremo Tribunal Federal"** de Genaro Lopes Honori Guilarducci e Fabrício Veiga Costa que analisa o ensino domiciliar face a realidade brasileira. Para os autores, a falta de lei específica faz com que sua aplicação como método de ensino seja, em tese, ilegal, infringindo a legislação brasileira, assim como a Constituição Federal. Por último, alertam que a visão defendida no trabalho não é pela proibição completa da educação domiciliar, mas por uma regularização com normas e meios de fiscalização para uma eficaz aplicação.

"Pessoas em situação de rua: as políticas públicas promovidas como garantia dos direitos fundamentais da

dignidade humana" é um trabalho de Bruna Nogueira Guimarães Tibo e Deilton Ribeiro Brasil partem da premissa de que a educação é um fator de efetivação dos direitos humanos consagrados nos Tratados e Acordos Internacionais e recepcionados pela Constituição Federal de 1988. Os autores têm como embasamento o Decreto 7.053 de 2009, que é um instrumento jurídico, produto de intensa luta social, responsável em retirar definitivamente a população de rua da invisibilidade a que está relegada. O referido decreto trata da política nacional para a população em situação de rua (PNPSR) e estabelece alguns objetivos, que particularizam os mandamentos constitucionais.

O quinto artigo intitulado "**Violência escolar: do *bullying* ao terrorismo"** de autoria de Weder Antônio de Oliveira e Fabrício Veiga Costa entendem que a violência escolar é uma realidade que infelizmente não é exclusividade do Brasil e atinge todas as classes sociais e níveis de educação. Para os autores, o terrorismo que ao contrário do *bullying* possui uma realidade internacional mais ativa e preocupante comparada à realidade nacional, o que não significa que não mereça a devida atenção na prevenção e no seu combate.

O sexto texto de Paulo Velten com o verbete **"O Kulturpessimismus, o progresso e suas constatações sobre a política ambiental brasileira: blues da Piedade"** discorre sobre as várias más notícias relativas ao meioambiente e a constatação da ineficiência de políticas públicas ambientais no Brasil. O autor tem como base na identificação do surgimento do *kulturpessimismus,* como um movimento de resistência ao pensamento hegemônico pré-nazista que via no progresso,um modelo inexorável e uma solução para todos os males. Assim, fundamentados na obra de Michael Löwy, são expostos os autores

doutrinários que mais se identificaram com o movimento*, para além,* são atualizadas suas diretrizes e bandeiras, enquanto movimento político que visa defender um novo modelo existência.

"Da inconstitucionalidade do projeto de lei escola sem partido" de autoria de Nathan Pereira Cavalheiro e Valéria da Silva Galdino Cardin buscam analisar a legalidade constitucional do Projeto de Lei n. 7.180/14, denominado "Escola sem Partido", que tramita na comissão especial da Câmara dos Deputados. Para os autores, a princípio o PL propõe incluir no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação um novo item que estabelece a prioridade dos valores de ordem familiar sobre o ensino escolar em temas relacionados à educação moral, sexual e religiosa, restringindo tais temas a uma censura que não condiz com a ordem democrática constitucional.

O oitavo texto **"Da indelegabilidade do fomento da educação ambiental"** da lavra de Magno Federici Gomes e Andressa Kelle Custódio Silva tem por finalidade verificar se o artigo 3º, incisos II a VI, da Lei nº 9.975/1999 incorre em inconstitucionalidade com relação ao artigo 225, § 1º, inciso VI, da Constituição Federal de 1988. Os autores buscam responder à seguinte questão: a flexibilização da promoção da educação ambiental poderá estar incorrendo em uma inconstitucionalidade? Como resultado de pesquisa verificou-se que o Poder Público retirou parte do seu dever de cumprimento da educação ambiental e transferiu para outros entes que não têm essa obrigação estabelecida pelo artigo 225, § 1º, da Constituição Federal.

O nono trabalho da lavra de Elaine Cristine da Silva, Magnus Benetti, Gisele Bento e Rudney da Silva intitulado **"Implicações da educação em saúde à realidade do trabalho e**

do estilo de vida na atualidade"analisa a literatura relacionada às implicações da Educação em Saúde para a realidade do mundo do trabalho e do estilo de vida na atualidade. Para os autores, uma das formas de prevenção e combate aos efeitos deletérios destes processos é a educação em saúde, descrita pela possibilidade de o indivíduo decidir responsavelmente a partir de conhecimentos fornecidos pelos diversos profissionais envolvidos na saúde humana, revelando assim, a interprofissionalidade necessária para tal.

O décimo texto **"A constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido: a liberdade de cátedra do professor e o direito constitucional à liberdade de expressão"** é um trabalho de Ana Luíza Brandão de Aguiar Vilaça aborda a liberdade de cátedra, que é constitucionalmente assegurada aos docentes e possui o condão de possibilitar o amplo debate, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em sala de aula. Para a autoria, alguns professores se valem dessa prerrogativa e aproveitam da audiência cativa dos alunos em sala para disseminar ideologias, de forma a favorecer e prejudicar determinados grupos e pessoas.

O décimo-primeiro artigo intitulado **"Importância da Justiça Restaurativa na composição de conflitos no ambiente escolar"** de César Ferreira Mariano da Paz e Ivan dias da Motta enfrenta a importância da Justiça Restaurativa na composição de conflitos no ambiente escolar tem por objetivo geral analisar a Justiça Restaurativa como método alternativo para a resolução dos conflitos no ambiente escolar. Para os autores, a Justiça Restaurativa atua no ambiente escolar como um método alternativo para a solução de conflitos, enfatizando que, ela pode ser utilizada em qualquer fase do processo, promovendo o direito

do diálogo e da defesa de todas as partes envolvidas. A sua principal vantagem nas instituições escolares, se destaca em razão de que haja o diálogo e a possibilidade de fortalecimento dos direitos da vítima, incentivando a busca por soluções democráticas que permita o consenso que atenda os interesses do ofendido e da comunidade.

Eniopaulo Batista Pieroni e Sérgio Henriques Zandona Freitas apresentam o artigo **"Uma crítica a observância das garantias constitucionais do deficiente ante a inclusão proposta pela educação"** fazem uma análise sobre o direito de acesso à educação é assegurado constitucionalmente e, assim, se efetiva como direito de todos, bem como dever do Estado e da família, não devendo por puro preconceito ou despreparo dos entes estatais e familiares servir de pretexto para a exclusão de pessoas da convivência social, sobretudo de escolas regulares e outras áreas de interesse público, pelo simples motivo de serem portadoras de necessidades especiais. Para os autores, é imperioso observar se, acaso efetivado, não caracterizaria hipótese de exclusão a inserção de crianças com necessidades especiais para educação em escolas "especializadas", de modo a potencialmente ferir, sobremaneira, o princípio da dignidade humana, uma vez que garantido o ingresso tanto a escolas públicas quanto privadas e, observado que o acesso à educação deve ser pleno e participativo, o contato direto com as diferenças auxilia na aprendizagem de lidar com as mesmas, assim como à seu próprio respeito.

O décimo-terceiro texto é de Pedro Augusto Gomes Santiago e Fabrício Veiga Costa com a temática **"O ensino a distância no sistema prisional como ferramenta na busca pela efetividade do direito fundamental à educação sob a**

ótica da Lei nº 12.433/2011" que versa sobre os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 que ganham entorno sempre que assimilados com assuntos polêmicos e de ampla discussão como é a educação carcerária mediante ensino à distância. Para os autores, falar em educação carcerária é preocupar com a coletividade e com a reintegração do apenado, assegurando a ele seu direito fundamental à educação, enaltecido com o advento da Lei nº 12.433/2011 que fomenta o seu interesse em estudar enquanto cumpre a pena lhe imposta, oferecendo-o uma redução de pena proporcionalmente às horas estudadas, tudo isso pensando na sua reintegração e na solução parcial das superlotações carcerárias.

O décimo-quarto artigo com o verbete **"O instituto do *homeschooling*, a (im)possibilidade de caracterização do crime de abandono intelectual e o entendimento do Supremo Tribunal Federal sobre o tema"** de autoria de Débora de Freitas Palhares tem por objeto o estudo do ensino domiciliar, movimento social mundialmente conhecido como *homeschooling*que consiste em um trabalho para desenvolver a educação dos filhos com vistas ao segmento de educação básica fora das escolas regulares. A autora questiona acerca da possibilidade ou não de os pais adeptos ao *homeschooling* responderem criminalmente por abandono intelectual, crime tipificado no artigo 246 do Código Penal. O resultado obtido na pesquisa foi no sentido de que o ordenamento jurídico brasileiro é contraditório em relação ao tema, de modo que a sua interpretação assume correntes distintas entre os juristas, políticos, estudiosos da educação e a própria família, razão pela qual é analisada a recente decisão do Supremo Tribunal Federal.

O décimo-quinto texto é de Evelyn Pinheiro Tenório de Albuquerque e deMonique Reis de Oliveira Azevedo com o títutlo **"A efetivação da educação indígena: um estudo sobre a adequação da prática pedagógica construtivista"**que trata da educação voltada para o índio que é um direito reconhecido na atual ordem constitucional, já que é por meio dela que o cidadão-índio poderá exercer os demais direitos que lhe são inerentes enquanto tal. As autores procuram analisar a necessidade de adoção de práticas pedagógicas específicas para a educação indígena, uma vez que cada um desses povos possui peculiaridades culturais que tem relação direta com a forma de compreender o mundo que lhes cerca. Buscam também evidenciar a necessidade da valorização dos saberes tradicionais frente aos conhecimentos científicos, de modo que um não seja sobreposto ao outro, mas sim que se busque uma convivência hormônica entre eles. Ao final, concluem por valorizar os saberes preexistentes de cada aluno, o construtivismo apresenta-se como metodologia adequada para o ensino indígena e para formação docente de professores indígenas.

O décimo-sexto artigo é intitulado **"Bacharelado em direito a distância: direito fundamental a educação e desafios para a superação do modelo tradicional"** da lavra de Frederico Rodrigues Assumpção Silva tem como objeto a análise se a Constituição Federal de 1988 está sendo realmente cumprida, tendo-se em vista, sobretudo, os princípios da igualdade de condições para o acesso, da liberdade de aprender, da autonomia didático-científica e administrativa das universidades e da liberdade de ensino à iniciativa privada. Como tema problema pergunta se o oferecimento da graduação em direito, à distância, estaria ou não em harmonia com a promoção da formação

humanística, científica, crítica e tecnológica do país? Para o autor, é importante analisar criticamente o papel dos atores responsáveis e buscar alternativas para eventuais problemas que possam estar relacionados à educação superior no Brasil.

"A prevenção de conflitos no ambiente escolar através da Justiça Restaurativa: um novo olhar sobre a escalada da violência nas escolas" de Irineu José Coelho Filho tece considerações sobre a complexa questão que envolve os conflitos e a violência no ambiente escolar, com uma profunda reflexão sobre suas causas e consequências, bem como verificar se é possível obter uma via alternativa de resolução e prevenção dos mesmos, através da Justiça Restaurativa. Para o autor, pequenos desentendimentos no ambiente escolar podem evoluir para situações de grave violência e comprometer a criança e o adolescente em seu desenvolvimento identitário e na sua socialização, com efeitos danosos para o seu futuro, o que exige um novo modelo de atuação de todos os agentes envolvidos no contexto, com a inarredável participação da comunidade.

O décimo-oitavo trabalho com o título **"A escola sem partido e o Estado Democrático de Direito: contribuições críticas a partir da teoria discursiva de Jürgen Habermas"** de autoria de Marília Oliveira Leite Couto tem como foco a discussão da proposta chamada Escola Sem Partido à luz da Constituição Federal de 1988, dos seus fundamentos, principalmente o pluralismo político, e dos seus objetivos fundamentais, além de considerar o importante debate travado entre liberais e comunitários, como modo de compreensão da liberdade e da possibilidade de o Estado interferir na construção de uma sociedade solidária. Para a autora, opluralismo político, num Estado com pretensões futurantes como a construção de uma

sociedade livre de preconceitos, deve ter o significado mais abrangente possível, possibilitando o confronto de ideias divergentes sem que com isso possa significar o silêncio de algumas que em determinados momentos, passam a ser indesejáveis, pois democracia é exatamente a garantia do convívio pacífico de ideias divergentes.

O décimo-nono texto intitulado **"A educação humanitária: papel da escola na educação como forma de amenizar a transfobia"** de autoria de Marina Garcia Valadares e Fabrício Veiga Costa analisa a contribuição da escola, por meio da educação, a amenizar a transfobia. Para os autores, a previsão constitucional do direito à educação bem como a problemática vivenciada por indivíduos transexuais, onde são vítimas de opressão, ódio, segregação e preconceito para discorrer sobre a importância de políticas públicas com a finalidade de conter a transfobia na sociedade hodierna.

O vigésimo artigo com a temática sobre **"A justiça restaurativa para prevenir conflitos no ambiente escolar da Escola Estadual Professor Iago Pimentel da cidade de São João del Rei-MG"** da lavra de Rogério de Oliveira Borges tem como objetivo analisar a Justiça restaurativa para reduzir conflitos no âmbito escolar. Para o autor, o tema proposto justifica-se devido ao grande número de estudantes que se envolvem em conflitos escolares dentre eles agressões a colegas de escola, a professores, a diretores, destruição da escola e depredação, dentre outros. Concluir-se-á que os educadores desempenham um grande papel junto aos alunos, educando-os e possibilitando a emancipação dos estudantes, entretanto, muitos dos problemas dos alunos são oriundos da falta de estrutura familiar.

O vigésimo-primeiro trabalho com o título **"A efetivação do direito fundamental à educação: uma análise à luz dos processos pedagógicos nos colégios militares"** de autoria de José Arthur Figueiras Deolino que defende que a educação militar baseia-se em fundamentos e valores, individuais e sociais como a ética, a estética militar, a legalidade, a moralidade, a liberdade, a lealdade, o patriotismo, a hierarquia, a disciplina, o espírito de justiça, o civismo, a solidariedade, dentre outros. Para o autor a relevância do tema se justifica na medida que se faz um comparativo do rendimento dos colégios públicos com instituições privadas, sendo que aquelas estão bem aquém destas. Ademais as políticas públicas atuais na área educacional não estão sendo capazes de prover qualidade nos educandários públicos.

"As perspectivas da educação inclusiva/especial" de Silvano Lopes destaca a evolução da Educação Inclusiva/Especial que trouxe novos rumos para a comunidade escolar, que passou a compreender que o processo de inclusão está além da deficiência palpável, pois considera quer em algum momento da vida qualquer um pode necessitar de atenção especial, e se a escola não acolhe gerará o processo de evasão escolar no qual toda a sociedade perde, considerando que a educação escolar é vital na evolução social. Para o autor, as perspectivas da Educação Inclusiva/Especial insere um novo olhar para as definições de aluno, escola, sistematização e outros parâmetros que compõem as metas educadoras.

O vigésimo-terceiro artigo de Silvério Pereira da Silva Júnior com o título **"Importância da inclusão nas escolas regulares da criança com autismo, com a participação dos pais e professores"**demonstra como a integração, através do envolvimento entre pais, família e escola, pode através da inclusão

das crianças, que são portadoras de deficiências intelectuais, principalmente o autismo, pode melhorar o seu desenvolvimento intelectual. Para o autor, quando se faz um trabalho no lar das crianças, isso auxilia muito para que haja a inclusão da criança deficiente, ajuda sua interação com os colegas e também com os professores.

Por último, o vigésimo-quarto artigo intitulado **"Direito fundamental à saúde dos portadores do tea-transtorno do espectro autismo"** de autoria de Vanessa Torquato de Mello analisa o Transtorno do Espectro Autista e a real efetividade do direito à saúde dos indivíduos, crianças e adultos, acometidos por esta patologia. Foi abordada, criticamente, a proteção jurídica que o autista recebe, já que a rede pública não lhe fornece tratamento adequado, os planos de saúde se isentam das despesas, e a solução encontrada é buscar o Judiciário que passa a atuar como garantidor das demandas que caberia ao Poder Executivo atender.

Não há como deixar de ler uma obra tão interessante que traz, com riqueza de temáticas e detalhes, de como se desenvolvem e quais os problemas vividos nos dias atuais pela Educação na sociedade brasileira.

Barbacena-MG, outono de 2019..

Deilton Ribeiro Brasil

Pós-Doutor em Direito pela Università degli Studi di Messina, Itália. Doutor em Direito pela Universidade Gama Filho-RJ. Professor da Graduação e do PPGD – Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna (UIT) e das Faculdades Santo Agostinho (FASASETE).
CV: http://lattes.cnpq.br/1342540205762285.

O mestre disse: Por natureza, os homens são próximos; a educação é que os afasta.

Confúcio

SUMÁRIO

Ricardo Hübner. Valmir César Pozzetti. **ANÁLISE JURÍDICA DO CONTEÚDO EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICONO MUNICIPIO DE MANAUS/AM**.....22

Rodrigo Antonio Ribeiro Storino. Fabrício Veiga Costa. **O DEVER DE SEGURANÇA DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR: obrigação implícita nos contratos de prestação de serviços educacionais**.....63

Genaro Lopes Honori Guilarducci. Fabrício Veiga Costa**. A QUESTÃO DO *HOMESCHOOLING* NO BRASIL A PARTIR DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL**.....106

Bruna Nogueira Guimarães Tibo. Deilton Ribeiro Brasil**. PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA: as políticas públicas promovidas como garantia dos Direitos Fundamentais da Dignidade Humana**.....129

Weder Antonio de Oliveira. Fabrício Veiga Costa. **VIOLÊNCIA ESCOLAR: do *bullying* ao terrorismo**.....148

Paulo Velten. **O *KULTURPESSIMISMUS,* O PROGRESSO E SUAS CONSTATAÇÕES SOBRE A POLÍTICA AMBIENTAL BRASILEIRA: *blues* da piedade**.....183

Nathan Pereira Cavalheiro. Valeria da Silva Galdino Cardin· **DA INCONSTITUCIONALIDADE DO PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO**.....208

Magno Federici Gomes. Andressa Kelle Custódio Silva. **DA INDELEGABILIDADE DO FOMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**.....234

Elaine Cristine da Silva. Magnus Benetti. Gisele Bento. Rudney da Silva. **IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE À REALIDADE DO TRABALHO E DO ESTILO DE VIDA NA ATUALIDADE**.....267

Ana Luiza Brandão de Aguiar Vilaça. **A CONSTITUCIONALIDADE DO PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO: a liberdade de cátedra do professor e o direito constitucional à liberdade de expressão**.....309

César Ferreira Mariano da Paz. Ivan Dias da Motta. **IMPORTÂNCIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA COMPOSIÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR**.....335

Eniopaulo Batista Pieroni.Sérgio Henriques Zandona Freitas. **UMA CRÍTICA A OBSERVÂNCIA DAS GARANTIAS CONSTITUCIONAIS DO DEFICIENTE ANTE A INCLUSÃO PROPOSTA PELA EDUCAÇÃO**.....374

Pedro Augusto Gomes Santiago Reis.Fabrício Veiga Costa. **O ENSINO A DISTÂNCIA NO SISTEMA PRISIONAL COMO FERRAMENTA NA BUSCA PELA EFETIVIDADE DO DIREITO**

FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA LEI 12.433/2011.....398

Débora de Freitas Palhares**. O INSTITUTO DO *HOMESCHOOLING*, A (IM)POSSIBILIDADE DE CARACTERIZAÇÃO DO CRIME DE ABANDONO INTELECTUAL E O ENTENDIMENTO DO STF SOBRE O TEMA**.....428

Evelyn Pinheiro Tenório de Albuquerque. Monique Reis de Oliveira Azevedo. **A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: um estudo sobre a adequação da prática pedagógica** construtivista.....452

Frederico Rodrigues Assumpção Silva. Fabrício Veiga Costa. **BACHARELADO EM DIREITO À DISTÂNCIA: direito fundamental à educação e desafiios para a superação do modelo tradicional**.....493

Irineu José Coelho Filho. **A PREVENÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR ATRAVÉS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA: um novo olhar sobre a escalada da violência nas escolas**.....511

Marília Oliveira Leite Couto. Rodrigo Bosco de Almeida Dangelo. **A ESCOLA SEM PARTIDO E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: contribuições críticas a partir da Teoria Discursiva de Jürgen Habermas**.....541

Marina Garcia Valadares. Fabrício Veiga Costa. **A EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA: papel da escola na educação como forma de amenizar a transfobia**.....574

Rogerio de Oliveira Borges. **A JUSTIÇA RESTAURATIVA PARA PREVENIR CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR IAGO PIMENTEL DA CIDADE DE SÃO JOÃO DEL REI/MG**.....601

José Arthur Figueiras Deolino. **A EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: uma análise à luz dos processos pedagógicos nos Colégios Militares**.....625

Silvano Lopes. **AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ESPECIAL**.....650

Silvério Pereira da Silva Júnior. **IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS REGULARES DA CRIANÇA COM AUTISMO, COM A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E PROFESSORES**.....677

Vanessa Torquato de Mello. **DIREITO FUNDAMENTAL À SAÚDE DOS PORTADORES DO TEA-TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO**.....704

ANÁLISE JURÍDICA DO CONTEÚDO EDUCACIONAL, NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO, NO MUNICIPIO DE MANAUS/AM

LEGAL ANALYSIS OF EDUCATIONAL CONTENT, IN MIDDLE PUBLIC EDUCATION, IN THE MUNICIPALITY OF MANAUS / AM

RicardoHübner[1]
Valmir César Pozzetti[2]

Resumo: Essa pesquisa teve por objetivo evidenciar o aspecto jurídico da Educação no Brasil, bem como retratar como a Educação vem sendo conduzida no município de Manaus e analisar se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está sendo cumprida. O método utilizado nessa pesquisa foi o indutivo, com levantamento bibliográfico em documentos públicos e jurídicos, bem como em texto da Lei. Concluiu-se que, apesar de bem estruturado e sedimentado, o ensino médio público, em Manaus, não fornece a matriz curricular mínima necessária para o ensino básico de questões como cidadania, moral, direito político e social. Desta forma, sugere-se a revisão do sistema público de ensino com a implementação de disciplinas autônomas e específicas que garantam a qualidade de ensino e a plena capacitação do educando para a prática dos atos da vida civil.

[1] Especialista em Direito Tributário pelo Centro Integrado de Ensino Superior da Amazônia/AM. Bacharel em Direito pela Faculdade Martha Falcão; Professor Substituto pela UEA – Univ. do Estado do Amazonas.
[2] Doutor em Biodireito/Direito Ambiental; Mestre em Direito do Urbanismo e Direito Ambiental, ambos pelaUniversité de Limoges/França; professor Adjunto da UFAM – universidade Federal do amazonas e Prof. Adjunto da UEA – Univ. do Estado do Amazonas.

Palavras-chave: Cidadania Escolar; Direito Educacional; Ensino Médio Público; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Abstract: This research aimed to highlight the legal aspect of Education in Brazil, as well as portraying how Education has been conducted in the city of Manaus and to analyze if the Law of Guidelines and Bases of National Education is being fulfilled. The method used in this research was the inductive one, with bibliographical survey in public and legal documents, as well as in text of the Law. It was concluded that, although well structured and sedimented, the public high school in Manaus does not provide the curricular matrix minimum necessary for basic education on issues such as citizenship, morals, political and social law. In this way, it is suggested to review the public education system with the implementation of autonomous and specific disciplines that guarantee the quality of education and the full capacity of the student to practice the acts of civil life.

Keywords: SchoolCitizenship; Educational Law; Public High School; Law guidelinesand bases ofnationaleducation.

1 INTRODUÇÃO

Durante muitas décadas, a educação no Brasil foi negligenciada pela falta de amparo, regulamentação e pelo "interesse do país" em vender uma falsa ideia de alfabetização, o que torna difícil esquadrinhar a educação voltada aos ensinamentos da formação moral e do pensamentocrítico do cidadão. Além disso, a análise jurídica da educação social ou cidadã também é uma tarefa complexa, em virtude de marcos históricos conturbados como o Estado Novo e a Ditadura Militar.

O objetivo dessa pesquisa é analisar os aspectos jurídicos que devem estar presentes nos conteúdos educacionais integral para formar cidadãos com conhecimentos e educação adequada para contribuir com a nação e verificar se a educação pública, no ensino médio, na cidade de Manaus/AM atende ao mínimo necessário.

A problemática que envolve essa pesquisa é: de que forma o direito poderá auxiliar na construção de Curriculum e conteúdos educacionais mínimos, no âmbito do Ensino Médio, para a formação integral do cidadão brasileiro?

A pesquisa se justifica, tendo em vista que perceber-se que os alunos formados pelo sistema são analfabetos funcionais: sabem ler e escrever, mas não possuem capacidade de interpretação, nem mesmo qualquer conhecimento jurídico, de seus direitos e deveres.

A Metodologia utilizada nessa pesquisa será a do método indutivo, que se caracteriza pelo raciocínio que, após considerar um número suficiente de casos particulares, conclui uma verdade geral. Quanto aos meios a pesquisa será bibliográfica e documental, e quanto aos fins, a pesquisa será qualitativa.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O primeiro grande avanço para regulamentação da educação brasileira ocorreu com a fundação do Ministério dos Negócios, Educação e Saúde Pública em 1930, mas foi com o advento do Estado Novo (ano de 1937 A 1945) que a educação passou a ser vista como um meio de desenvolvimento do país,

tendo por base a educação industrial, conforme esclarece Cunha (1989, p. 122-123):

> A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi promulgada em janeiro de 1942, um pouco antes que a do ensino secundário. Sua importância reside no fato de, pela primeira vez no país, o governo ter tomado a decisão de levar avante uma política para o ensino industrial. Sob muitos aspectos, como veremos, ela é superior à reforma do secundário.

E continua Cunha (1989, p. 123) expondo que "este modelo de ensino industrial visava três objetivos: preparar profissionalmente o trabalhador; prover de mão-de-obra as empresas públicas e privadas; e promover continuamente a formação de agentes para mobilizar a economia".

Nestes mesmos moldes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, apesar de também ser um grande marco para o Direito Educacional brasileiro, manteve as ideologias do Estado Novo, focando-se no projeto desenvolvimentalista e de nacionalização, sem valorizar a formação do pensamento crítico.

A Ditadura Militar, após o Golpe de 1964, apenas agravou os problemas da educação nacional, já que, devido a perseguição à intelectuais e a degradação da condição do professor, a qualidade do ensino caiua níveis alarmantes, conforme exposto por Alexandre Tavares do Nascimento Lira (2010, p. 311):

> A categoria dos professores enfrentou a política social e educacional da ditadura, na luta pela democracia e pela qualidade de vida. Como resultado da decomposição dos

> salários, os professores passaram a trabalhar uma quantidade de horas-aula maior em detrimento das atividades de planejamento educacional e do conjunto da sua vida social, comprometendo a qualidade do ensino, pois a ampliação da jornada de trabalho foi determinada pela necessidade de recomposição dos rendimentos e a manutenção da qualidade de vida, aviltada pelos baixos níveis salariais.

Nesse sentido, Lira (2010, p. 332/333) critica as políticas aplicadas para a erradicação do analfabetismo como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que pretendia erradicar com o analfabetismo em 10 anos, contudo, o mesmo substituía o ensino aprofundado e de qualidade por um ensino inferior supletivo e intensivo. Por outro lado, as circunstâncias do ensino supletivo foram prejudiciais à qualidade do ensino, o seu caráter intensivo inviabilizou um processo de ensino e aprendizagem mais profunda.

Assim, apesar dos traumas causados pelo regime ditatorial; nas últimas duas décadas, o ensino profissionalizante, os ideais de cidadania, o conceito de uma escola que "prepare para a vida" vem sendo ressaltados; mas resta o questionamento sobre o conhecimento cívico na formação destes adolescentes egressos do nível básico médio.

Isso considerando que, estes jovens estão próximos de atingir a maior idade e, por consequência, obter capacidade penal e civil plena. Assim, surge-se a dúvida se esta educação segue os preceitos da educação digna e se ela realmente deixa o estudante apto ao exercício de seus direitos e deveres como cidadão.

Por conseguinte, afere-se a necessidade de atuação dos operadores do direito, a fim de se verificar a aplicação dos Direitos Constitucionais Sociais e de regular a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) na formação destes adolescentes egressos do nível básico médio.

Neste diapasão, apresentar-se-á breves conceitos e significados da educação genérica, educação sistemática, assistemática e social, os quais estão vinculados aostipos e conceitosutilizados pelo legislador nos atos normativos educacionais. Na sequência, será realizado comentários sobre o conceito de direito educacional e apresentados os objetivos centrais da educação básica, no Brasil.

Com base nas premissas levantadas, por fim, será analisado se o plano de ensino observado, cumpre o objetivo de formar cidadãos nos aspectos cívicos e em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3 CONCEITO DE EDUCAÇÃO E A SUAS FORMAS

O conceito de Educação não é simples, possuindo diversas variações. Assim, temos que a palavra "Educar" vem do latim *educare*, formado pelo prefixo "e" que pode ser definido pela palavra “fora” e mais o sufixo *ducare* com significado de “guiar”, assim, pode-se conceituar educação como "ser guiado de fora" (Origem da Palavra, 2005, p. 01), ou seja, é quando a aquisição de conhecimentos ou o aprendizado é guiado e repassado de um emissor para um receptor.

Segundo Larousse (1987, p. 2056), a palavra educar também pode ser considerado como "despertar aptidões

naturais do indivíduo e orientá-las segundo os padrões e ideais de determinada sociedade, lhes aprimorando as faculdades intelectuais, físicas e morais", demonstrando que a educação não se limita aos conhecimentos científicos, mas também ao desenvolvimento moral e humano com sua integração na sociedade.

Stricto Sensu pode ser considerado como um processo de estímulo do desenvolvimento da personalidade humana, tanto que Kant (1996, p. 15) declara que "o ser humano só se torna verdadeiramente humano pela educação" e Thums (2003, p. 70) ratifica a afirmação, quando diz: "O ser humano nasce indivíduo e está destinado a converter-se em pessoa".

Lato Sensu a educação tem sua definição alterada, pois passa a ser considerada como a educação do cidadão a fim de se adequar aos requisitos impostos pela sociedade. Neste sentido, Oliveira (2009, p. 01) expõe a educação em seu sentido amplo como o "desenvolvimento do indivíduo a fim de que ele possa atuar em uma sociedade pronta para a busca da aceitação dos objetivos coletivos".

Contudo, a educação e o ato de educar estão intimamente conectados, não se podendo compreender a educação como um fato isolado e inerte, mas como uma ação. Em ato dinâmico visando à socialização e a formação da personalidade do educando para viver de acordo com ditames da comunidade em que o mesmo se encontra inserido.

A Educação pode ser adquirida pelo indivíduo de três formas: a educação sistemática, assistemática e social, conforme exporemos a seguir.

A educação sistemática é realizada dentro das instituições de ensino, possuindo como elementos: local, data e

forma preestabelecida. Uma vez que, quando o receptor vai a um local determinado, em um tempo estabelecido e com o intuito de aprender através de específico método de ensino.

Educação sistemática, segundo Larousse (1987, p. 5540)"é formada pelas palavras; educação, que, como visto anteriormente, pode significar transmitir conhecimentos e pela palavra; 'sistemática' que significa 'organizado, ordenado, metódico'"; ou seja, é a transmissão ordenada e metódica de conhecimentos. Assim, trata-se do exercício educacional formal, que segue procedimento determinado e organizado, de modo a positivar a educação.

Deste modo, a educação formal ou sistemática visa galgar de maneira mais rápida e eficiente a aquisição do conhecimento, em sua maioria científicos, utilizando-se de método, local e horários programados. Pode também ser moral e ético, quando combinados à educação social, conforme veremos mais à frente.

Noutra linha, educação assistemática é a informação repassada informalmente, sendo esta, a primeira informação que o indivíduo tem acesso, pois é o aprendizado em geral, que não se faz originado dentro de uma escola, mas é iniciada na família, na comunidade ou na sociedade em que o indivíduo se encontra inserido, sendo este, um processo contínuo que dura toda a vida do cidadão.

Todavia, a educação informal, assistemática ou difusa tem sua importância na formação do indivíduo, consoante narra Alves (2016, p. 5):

> Com a fala do autor supracitado podemos compreender que a diferença básica entre a educação formal e educação não-formal é a formalização burocrática, com diretriz

> central e curricular que envolve apenas a primeira. Não sendo com isso, a educação não-formal, um evento desorganizado, sem validade, pois, educa, instrui e forma também valores nos indivíduos, contribuindo com a sociedade e validando a formação do caráter humano.

Por último, a educação social é um termo que pode ser compreendido em diferentes aspectos, podendo ser utilizado para identificar: uma educação voltada ao desenvolvimento das qualidades sociais do indivíduo; ou para definir uma educação voltada para educandos que se encontram em risco social e também, para identificar uma educação não formal adequada às condições ambientais em que o educando está inserido.

Apesar de seus conceitos diversos, a educação social não está vinculada a educação normal e formal, pois visa promover a melhoria da condição social do receptor, adequando-se ao contraste social e regional, de forma a gerar uma educação diferenciada, conforme expõem Souza e Müller (2009, p. 04) "é uma alternativa educativa que pode promover o entendimento social, político e cultural de uma realidade que é ligada, mas diferente da realidade escolar".

Destarte, a educação social possibilita, além do conhecimento científico, a inclusão social do educando, oferecendo-lhe a chance da formação de uma personalidade e consciência política e social, criando cidadãos aptos ao exercício de seus direitos e deveres. Souza e Müller (2009, p. 05) confirmam os argumentos anteriores ao declarar que:

> A educação social é um caminho, que junto com outros, pode compor um cenário mais viável para a inclusão de pessoas e

> categorias consideradas excluídas na atual conformação da sociedade. Por meio da educação, mas não só por ela, se pode contribuir para que haja garantia de direitos e justiça social.

Assim, as mudanças ocorridas no conceito de educação social ao longo das décadas, teve uma predominância da fuga do regime militar, por vezes, utilizada como uma educação voltada ao combate do autoritarismo e para a luta contra o regime ditatorial. Portanto, não se pautou no desenvolvimento da cidadania pura, mas à crítica aos regimes que possam afrontar o Estado Democrático de Direito.

Dessa forma, a educação social, pós-regime militar, deveria ser compreendida como o repasse de conhecimentos com objetivo de capacitar os educandos ao exercício da cidadania, possibilitando que estes tenham uma visão crítica sobre sociedade e suas regras.

Importante verificarmos, então, o conceito jurídico de Educação.

4 CONCEITO DE DIREITO EDUCACIONAL

O Direito Educacional é um ramo especial e autônomo da ciência jurídica, possuindo grande relevância para sociedade, pois verifica-se que a legislação educacional foi integralmente protegida pela Constituição Federal, sendo o Direito Educacional defendido como um dos direitos básicos do cidadão garantidores ao acesso a uma vida digna, ao exercício da cidadania e à inclusão social, conforme referenda Álvaro Melo Filho, citado por Joaquim (2009, p. 20):

> Um conjunto de técnicas, regras e instrumentos jurídicos sistematizados, que objetivam disciplinar o comportamento humano relacionado à educação. Impondo-se como matéria curricular e como disciplina autônoma, o Direito Educacional distinguir-se-á inteiramente de outras disciplinas jurídicas, pois envolverá o estudo e o ensino de relações e doutrinas com as quais nunca se havia preocupado o direito tradicional em qualquer dos seus ramos.

Neste quadro, temos que o tema ultrapassa o caráter simplesmente pedagógico ao tutelar os princípios da educação e ao disponibilizar os instrumentos preventivos extrajudiciais e instrumentos judiciais para defesa das relações jurídicas entre os estudantes, os educadores, as instituições privadas e o poder público. Cita-se a seguinte passagem de José Augusto Peres, citado por Joaquim (2009, p.20):

> Direito Educacional é um ramo especial do Direito; compreende um já alentado conjunto de normas de diferentes hierarquias; diz respeito, bem proximamente, ao Estado, ao educador e ao educando; lida com o fato educacional e com os demais fatos a ele relacionados; rege as atividades no campo do ensino e/ou de aprendizagem de particulares e do poder público, pessoas físicas e jurídicas, de entidades públicas e privadas.

Além disso, sua fonte é um conjunto de atos normativos, denominadas como legislação educacional ou legislação de ensino, encontrando-se formada por Normas Constitucionais,

Leis Ordinárias, Decretos, Decretos-Leis, Regulamentos, Portarias, Pareceres, Resoluções, Indicações e Deliberações.

Isto posto, considera-se como Direito Educacional, tanto as relações juspedagógicas como as relações jurídicas bilaterais de direito e deveres existentes entre as partes envolvidas no processo educacional.

Noutra linha, a educação no Brasil está assegurada pela Legislação Maior de nosso país, impondo ao Poder Público e a sociedade a obrigatoriedade da oferta de uma educação de qualidade e que vise o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando o indivíduo ao exercício da sua cidadania. Cita-se o artigo 205 da Constituição Federal, *in verbis:*

> 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.

Importante destacar que a educação é um direito irrenunciável, sendo ela um direito social do indivíduo, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: "Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição".

Neste mesmo sentido, o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/90 estabelece: "Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".

Se não atenderem ao ECA, os pais podem ser tipificados no crime de "Abandono de Incapaz", previsto no Decreto-Leinº 2.848/1940, o Código Penal: “Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar. Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa”.

Dessa forma, observa-se que o Direito à Educação também deve garantiraos educadores e aos educandos a livre manifestação do pensamento crítico, sendo permitido e incentivado a autodeterminação, bem como a adoção de metodologias que melhor se adequarem a cada realidade social, pois este é um valor fundamental baseado no direito à liberdade de expressão protegido pela Constituição da Federal:

> 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:
> [...]*omissis*
> IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;
> [...]*omissis*
> IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

Assim, esse princípio visa garantir o pluralismo de ideias e concepções; garantindo ao educador adotar suas metodologias e pensamentos próprios, desde que não desrespeitem a liberdade de consciência do aluno. A Constituição da Federal de 1988 também assegura esta liberdade:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> [...]omissis
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz em seu artigo 3º, o mesmo texto apresentado na Constituição Federal, ratificando a importância desse princípio.

Desta feita, o princípio da liberdade acadêmica visa proteger a liberdade do professor de utilizar os métodos e as didáticas de ensino, bem como tem como objetivo garantir a liberdade do aluno de adotar a corrente ideológica que mais lhe agrade, possibilitando, assim a formação do pensamento crítico que é essencial para o bom funcionamento do Estado Democrático de Direito.

Pelo exposto, o Direito ao acesso à Educação não é amera disponibilizaçãode um serviço público, mas a garantia de que este serviço seja prestado com qualidade, preparando-o ao exercício da cidadania, pois como narra Cury (2012, p. 08): "o acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções", ou seja, uma educação digna é necessária para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária, sendo um dever, e não uma faculdade, do Estado, o fomento da educação, sendo por consequência a obrigatoriedade da valorização do Direito Educacional.

5 DIVISÃO E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO EM BÁSICA E SUPERIOR

A educação no Brasil é dividida em duas etapas, quais sejam: básica e superior. Por sua vez, a educação básica é composta pelo nível infantil, fundamental e médio, devendo os últimos dois contemplar uma série de requisitos e matérias obrigatórias, apresentadas aos estudantes de forma organizada, ou em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, ou grupos não seriados, com base na idade e na capacidade de aprendizado dos alunos, sendo discricionária a aplicação de outras didáticas, se devidamente fundamentadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), também conhecida como LDB, estabelece a organização da Educação Básica, conforme se pode extrair do texto legal:

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
> § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.
> § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive

> climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

A lei estabeleceu, nos artigos 22 ao 28, de maneira clara e objetiva, as matérias e conteúdos obrigatórios que devem ser lecionados, amparados e regulados pelos planos de ensino das instituições públicas e privadas. Com isto, podemos organizá-los da seguinte forma.

O artigo 22 apresenta a finalidade da Educação Básica: educar o cidadão ao exercício da cidadania, oferecendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, observando que nas matérias lecionadas deve haver a difusão dos valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática de direito.

Os artigos 26 e 26-A da mesma lei estabelece como obrigatório o oferecimento do estudo da língua portuguesa e uma língua estrangeira, da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política estrangeira e nacional, o ensino das artes e da música, da prática desportiva, da história do Brasil, levando em conta às diferentes culturas e etnias formadoras do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Ademais, conforme se verifica nos artigos 27 e 28, os currículos devem estar adaptados as realidades regionais da localidade em que o plano de ensino está sendo aplicado, favorecendo assim, a abordagem das realidades vividas pelos alunos. Também é exigido, das instituições, incluir o estudo dos princípios da proteção e defesa civil e da educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

Desta feita, a Educação Básica Infantil possui uma didática diferenciada dos outros dois níveis, pois é uma etapa inicial, sem exigências, visando à instrução e o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade; ou seja, ela não visa imbuir no infante conhecimento científico, apenas visa orientá-lo e acostumá-lo a interagir com outras pessoas.

Assim sendo, essa situação pode ser aferida, ao observamos o disposto no Art. 31 da LDBE, que não exige avaliação ou promoção para o acesso da criança ao ensino fundamental: "Art31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".

Neste quadro, temos que a Educação Infantil se encontra positivada de forma clara e objetiva nos artigos 29, 30 e 31 da LDBE.

Por sua vez, o ensino básico fundamental obrigatório está conceituado e disposto nos artigos 32, 33 e 34 da LDBE, os quais estipulam sua duração de 9 (nove) anos, sua gratuidade nas escolas públicas e seu início aos 6 (seis) anos de idade.

Seu objetivo é a formação básica do cidadão e visa conceder ferramentas para possibilitar uma educação plena; assim, deve ser lecionada e adquirida ao longo do nível fundamental a plena capacidade da escrita, da leitura, da interpretação, do conhecimento dos cálculos, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores fundamentais da sociedade, conforme LDBE:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valoresem que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos ehabilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Outrossim, devem ser fortalecidos os vínculos familiares, a solidariedade humana e a tolerância, devendo ser incluído, obrigatoriamente, conteúdos que tratem dos direitos das crianças e dos adolescentes, consoante parágrafo 5º do artigo 32 da LDB:

> Art. 32. [...] *omissis*
> [...]*omissis*
> § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

O parágrafo 6º do artigo 32 da LDBE, estabelece que o ensino religioso pode ser lecionado, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo a matrícula facultativa, uma vez que deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil:

> Art. 32. [...] *omissis*
> [...]*omissis*
> § 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

Todavia, os estudos sobre os símbolos nacionais, que favorecem o nacionalismo e a valorização do Estado brasileiro, devem ser incluídos como tema transversal nos currículos do ensino fundamental, não constituindo matéria específica, de acordo com a LDBE:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Pois bem, superado o ensino básico fundamental, tem-seque o ensino médio está conceituado e disposto de forma incisiva nos artigos 35 e 36 da LDB, possuindo duração de 3 (três) anos e gratuidade nas escolas públicas*:*"Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos".

Seu objetivo é a consolidação e o aprofundamento da formação básica fundamental do cidadão, possibilitando ao educando a preparação básica necessária para o trabalho, para

o exercício da cidadania, para seu aprimoramento como pessoa e cidadão e para ser capaz de continuar aprendendo e se adaptando a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores, assim deve-se incluir a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, consoante, o disposto nos incisos do mesmo artigo;

> Art. 35. [...]*omissis*
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

O art. 35-A, inciso IV, parágrafos 2º e 7º, todos incluído pela Leide Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 na LDBE, estabelece a criação de uma base nacional curricular comum, o qual também deverá prever o desenvolvimento integral do aluno, todavia, nada fala sobre a preparação do jovem para o exercício da cidadania:

> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento
> [...]
> IV –ciências humanas e sociais aplicadas.
> [...]
> § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.
> [...]

> § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.
>
> (BRASIL, 1996)

O artigo 36 da LDB, alterado pela Lei nº 13.415/2017, limita-se a estabelecer que o desenvolvimento da educação com base na Base Nacional Comum Curricular, tendo sido revogada menção ao ensino voltado ao exercício da cidadania, o que era anteriormente previsto pelo inciso primeiro daquele artigo:

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
>
> I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (revogado pela Lei nº 13.415/2017)
> I –linguagens;

Vale ressaltar que apesar da supressão de parte dos dispositivos que tratam do exercício da cidadania da LDBE com o advento da Lei nº 13.415/2017, a qual criou a figura da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), tem-se que esta prevê em sua formação a necessidade de execução de trabalhos voltados à formação cívica do estudante:

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Assim, verifica-se que durante o nível básico o educando forma seus valores sociais, pois passa a conviver em sociedade e ter acesso aos conhecimentos básicos dos direitos e deveres como cidadão.

Por fim, a educação superior separa-se da educação básica por suas características únicas, sendo esta mais específica e voltada ao desenvolvimento de diferentes áreas da ciência, tecnologia, criação e difusão cultural. Seu regulamento, está disposto nos artigos 43 ao 57 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996).

Nesse sentido, a Educação Superior tem por finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo nas diferentes áreas de conhecimento, estas insertas nos variados setores profissionais e econômicos da sociedade brasileira, consoante LDBE:

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
> I –estimulara criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

Os incisos II e III do artigo 43 da LDBE também estabelecem que a didática aplicada deve incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica dos acadêmicos, visando o desenvolvimento da sociedade e promovendo a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos obtidos pelos estudos, estes constituem patrimônio da humanidade.

O desenvolvimento e a educação superior é permanente e contínua, pois objetiva o aperfeiçoamento individual do educando, para que este quebre barreiras, inove e solucione problemas do cotidiano, concretizando e integrando os conhecimentos adquiridos.

O artigo 44 estabelece a que o Ensino Superior abrange: a graduação, a pós-graduação e extensão; devendo as instituições buscar o desenvolvimento acadêmico nos diferentes graus de especialização, focados para determinadas áreas de atuação.

Para o fornecimento da educação superior por instituições privadas é necessária a autorização e o reconhecimento dos cursos pelo Poder Público, sendo seu credenciamento limitado e renovado periodicamente, após um processo regular de avaliação. Já nas instituições públicas, o Poder Executivo é responsável por sua manutenção, devendo acompanhar a qualidade de ensino, saneando deficiências com o fornecimento de recursos adicionais.

6 ANÁLISE DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO MÉDIO DO AMAZONAS

A Constituição da República Federativa do Brasil elenca em seus princípios o fornecimento gratuito de uma educação digna e de qualidades, que prepare integralmente o indivíduo que ingressa na capacidade civil plena ao exercício de suas funções como cidadão.

No mesmo sentido, a LDBE e a BNCC estabelecem as metas e conteúdos obrigatórios para fomentar o desenvolvimento pleno do estudante, ao passo, é importante verificar a matriz curricular, o plano de ensino e projeto de capacitação continuada dos professores da rede pública de ensino do Amazonas, a fim de cumprir as regras previstas naqueles instrumentos normativos.

A Matriz curricular é a relação de disciplinas e matérias que serão ministradas pelos professores durante os ciclos educativos que compõe o processo educacional contínuo. Suas áreas de abordagem variam dentre os ramos do conhecimento, quais sejam: das linguagens e códigos; da matemática; das ciências naturais; e das ciências humanas.

Nas escolas públicas municipais de Manaus utiliza-se as propostas formuladas e implementadas pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME/Manaus), órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo Municipal criado pela Lei Municipal nº. 377 de 18 de dezembro de 1996, com dispositivos alterados pelas leis municipais nº. 528 de 07 de abril de 2000 e nº. 1.107 de 30 de março de 2007.

Já, nas escolas públicas estaduais de Manaus utiliza-se as propostas feitas pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (Seduc/AM), órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo Estadual, criado pela Lei Estadual nº. 1.596, de 05/01/1946 e alterada pelas as leis

estaduais nº. 12, de 09/05/1953, nº. 65, de 21/07/1953, nº 108, de 23/12/1955, nº. 2.032, de 02/05/1991 e nº. 2.600, de 04/02/2000.

Conforme Proposta Curricular do Ensino Médio desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (2012, p. 29), a matriz curricular no estado será composta obrigatoriamente pelas seguintes áreas do conhecimento:

> 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologia, com os Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física; 2) Matemática e suas Tecnologias, cujo componente é Matemática; 3) Ciência da Natureza e suas Tecnologias, com os componentes: Química, Física e Biologia; 4) Ciências Humanas e suas Tecnologias, com os componentes: Filosofia, Sociologia, História e Geografia.

Vejamos então, de que forma este ensino será ministrado pelas instituições de ensino públicas de Manaus.

6.1 Plano de Ensino

Plano de ensino ou plano educacional é o aprofundamento da matriz curricular, onde evidencia os objetivos a serem atingidos com cada matéria, bem como discrimina em detalhes o que será ministrado em cada uma das disciplinas que compõe a grade de ensino.

Considerando a Proposta Curricular do Ensino Médio, verifica-se que dentre as ciências apresentadas pela matriz curricular, as ciências humanas da filosofia e sociologia

abordam temas relacionados à cidadania, à ética e à vida em sociedade, uma vez que possui, conforme extraído da Proposta Curricular do Ensino Médio[3], os seguintes objetivos específicos:

Filosofia 1ª Série:

> Entender o Mito como uma visão de mundo não só dos gregos, anteriores ao pensamento filosóficos, mas também própria de outros povos espalhados pelo planeta, inclusive, dos povos amazônicos;
> **Adquirir conhecimentos filosóficos, que permitam, por intermédio da reflexão e da crítica, autonomia para viver em uma sociedade democrática e em transformação;**
> Compreender o belo, o feio e o sublime como constituintes do mundo;
> Distinguir, a partir dos textos filosóficos, o que é uma conduta conveniente, para se viver em uma sociedade justa;
> Refletir sobre os problemas colocados pela Filosofia Geral;
> Adquirir, por meio da reflexão e da crítica, a capacidade de argumentar e de sustentar as próprias ideias;
> Examinar criticamente as questões, identificando pontos em que opiniões

[3] A Proposta Curricular do Ensino Médio: Componentes Curriculares, corresponde a um documento publicado anualmente pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, onde apresenta os objetivos e metodologias de ensino que serão aplicadosao longo do ano nas escolas públicas estaduais de Manaus.

subjacentes influenciam áreas de nosso pensamento;

Filosofia 2ª Série:

Conhecer textos filosóficos expressivos da evolução da Filosofia;
Construir uma base sólida para o entendimento da Filosofia;
Caracterizar as escolas filosóficas, a partir dos seus mestres;
Reconhecer as diferenças entre as várias correntes filosóficas;
relacionar os temas das escolas do passado com temas atuais;
Organizar, com objetividade e segurança, os debates sobre questões mais complexas;
Assistir a filmes com temáticas filosóficas;
organizar*blogs* para postagem de textos, para expor as dúvidas, tecer comentários sobre textos e sugerir leituras;
Reconhecer a importâncias de obras literárias e das artes plásticas na compreensão da Filosofia.

Filosofia 3ª Série:

Construir uma base sólida para o entendimento da Filosofia Contemporânea;
Apropriar-se de métodos, a fim de que os problemas levantados sejam compreendidos;
Conhecer os conceitos filosóficos presentes na Filosofia Contemporânea;
Entender a importância da Filosofia para o seu reconhecimento como homem;
Organizar *blogs* para a postagem de textos, a fim de que os educandos e professores exponham as dúvidas, teçam comentários sobre os textos e sugiram outras leituras.

Sociologia 1ª Série:

Conhecer os autores clássicos da Sociologia;
Conhecer os principais sociólogos brasileiros;
Diferenciar classes sociais e estratificação social;
Compreender as diferenças entre Estado e organização social;
Distinguir as relações entre família/Estado, escola/família, religião/crença;
Identificar diversas expressões identitárias, de modo a perceber a diversidade cultural;
Conhecer a cultura como uma invenção histórica e social;
Compreender as condições possibilitadoresda emergências de novos gêneros e grupos étnicos;
Identificar a emergência dos grupos étnicos (trata-se da lta pela autodeterminação);
Relacionar cultura e mercado de modo a perceber como este transforma cultura em mercadoria;
Reconhecer cultura e mercado de modo a perceber como este transforma cultura em mercadoria;
Reconhecer as manifestações culturais locais, nacionais e globais;
Estabelecer relações entre tecnologias e redes sociais, identificando o uso destas nas escolas;
Identificar atos de violências e ações desenvolvidas por meio do uso das mídias, relacionando-os;
Diferenciar informação de conhecimento;

Sociologia 2ª Série:

Diferenciar indivíduo, individualidade e individualismo;
Relacionar políticas públicas com direitos sociais;
Identificar as ações das ONGs junto ao Estado;
Analisar as ações da Instituições de Interesse Público diante da reestruturação do Estado;
Reconhecer os aparelhos urbanos e modais (meios de transporte) como direitos de cidadania;
Relacionar preservação, conservação e produção;
Diferenciar consumo de consumismo;
Identificar a relação entre produção, lucro e responsabilidade social.
(2012, p. 349, sem grifo no original)

Sociologia 3ª Série:

Conhecer a produção nos setores primários, secundários, terciário e suas transformações;
Relacionar trabalho e sustentabilidade social;
Diferenciar o trabalho formal do informal;
Conhecer as mudanças no mundo do trabalho e seus reflexos na sociedade, inclusive na vida de alguns educandos;
Diferenciar as formas de trabalho oriundas dos avanços tecnológicos (do tradicional ao flexível);
Compreender as ações dos partidos políticos, o Brasil, e suas atuações junto ao governo;
Analisar o conceito de Democracia;
Demonstrar as formas de exercícios democráticos;

> Conhecer as manifestações das ideologias, do poder e dos meios de comunicação.(gn)

Entretanto, em análise bibliográfica e conforme destacado nos textos extraídos da Proposta Curricular do Ensino Médio, as questões sociais que abordam a cidadania, os direitos e deveres do cidadão, o Estado Democrático, a ciência política e o exercício crítico e consciente da democracia são pouco abordados nos três anos de ensino médio, uma vez que não existe disciplina específica que aborde a ética, a moral e os direitos e deveres dos cidadãos.

A inserção de disciplina obrigatória que forme e prepare as crianças e os adolescentes ao exercício da cidadania já é defendida pelo Senador Sérgio Souza (2012, p.01), conforme se extraí da ementa e explicação do Projeto de Lei do Senado:

> **Ementa -** Altera a redação dos artigos 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio.
>
> **Explicação da ementa -** Altera os arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394 de 1996, que "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", acrescentando como objetivo do ensino fundamental obrigatório o exercício da cidadania e a compreensão dos valores morais e éticos em que se fundamentam a sociedade; determina como diretriz do currículo do ensino médio a formação ética, social e política do cidadão; inclui como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio a "Ética Social e Política".

Esta necessidade de modificação já havia sido prevista, pois ao verificarmos a evolução do Direito Constitucional brasileiro, esta tende para a proteção integral dos Direitos Sociais, dos Direitos Humanos e da atuação do Estado para reduzir as desigualdades sociais, conforme expõe Pedro Lenza (2009, p.7):

> O constitucionalismo do futuro sem dúvida terá de consolidar os chamados direitos humanos de terceira dimensão, incorporando a ideia de constitucionalismos social os valores do constitucionalismo fraternal e de solidariedade, avançando e estabelecendo um equilíbrio entre o constitucionalismo moderno e alguns excessos do contemporâneo.

Também se verifica que o Curso Superior de Direito, conforme, o artigo 3º da Resolução CES/CNE nº 9/2004 (2004, p. 01 e 02), dispõe que é dever do curso de Direito adotar uma "sólida formação geral, humanística e axiológica" para a "prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania". Assim, verifica-se que tal ideal deveria ser estendido ao nível básico, iça ao médio. Senador Cristovam Buarque (2012, p. 2) ratifica esta necessidade:

> Não há dúvidas de que inúmeros problemas cruciais da nossa sociedade somente conseguirão ser superados de maneira definitiva pelaimplantação de uma política educacional cada vez mais voltada para aformação moral e ética das nossas crianças, refletindo positivamente na formação do caráter dos nossos jovens,

> preparando-os para o exercício responsável da cidadania.
> A proposição tem por finalidade aprimorar o conteúdo do ensino fundamental, com vistas a incluir, entre suas diretrizes, a preocupação com os valores morais e éticos que devem fundamentar a sociedade, além de incluir obrigatoriamente, no seu currículo, as disciplinas Cidadania Moral e Ética e Ética Social e Política.

Neste quadro, verifica-se que a cidadania é apenas abordada superficialmente no primeiro ano de filosofia e no segundo e terceiro ano de sociologia, o que ressalta a insuficiência da educação cidadã para estes alunos, pois, considerando que a idade média para o ingresso no nível médio são dezesseis anos, temos que o primeiro ano já deveria capacitar o estudante a prática de seus direitos cívicos, uma vez que já lhe é facultado o direito de votar.

6.2 Capacitação Continuada dos Professores

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, apresenta a compreensão de que só é possível alcançar a qualidade na educação promovendo ações que visem a valorização dos profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (nº 9.396/1996) garante a qualificação continuada:

> Art. 67 - os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando – lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

> [...]omissis
> II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> [...]omissis
> IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
> V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Ademais, o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE-AM), segue as Diretrizes do Plano Nacional (2008, p. 113) estabelecendo como diretrizes para as políticas educacionais do estado:

> Formação continuada, articulada à formação inicial presencial, privilegiando a pesquisa como eixo central da formação em parcerias com as Universidades, demais instituições de Ensino Superior empresas e outras organizações da sociedade civil, de modo a permitir inserção de novos paradigmas que garantam a melhoria da qualidade social da educação.
> Formação inicial e continuada de funcionários da escola, consolidando políticas e programasde formação e profissionalização.

O mesmo plano estabelece como objetivos e metas as seguintes formulações tangendo a capacitação continuada dos professores:

> 9. Ampliar a oferta de formação em nível de graduação e pós-graduação e de qualificação em serviço, tendo a escola

> como espaço formativo, de modo a garantir a todos os profissionais da educação a formação continuada.
> 10. Adotar a metodologia de ensino presencial e a distância utilizando os recursos disponíveis.
> 11. Adotar diferentes tecnologias educacionais para otimizar a oferta de qualificação profissional.
> 12. Realizar avaliação bi-anual dos profissionais da educação com critérios justos e claros quanto às condições de trabalho e desempenho, de acordo com as competências fixadas pelo Sistema de Avaliação Estadual.
> [...]
> 16. Definir políticas que prevejam, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, a liberação dos profissionais da educação para cursos de pós-graduação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado.
> 17. Estimular a produção acadêmica dos profissionais da educação em nível Latu e Strictu Sensu, resultado de pesquisa e experiências inovadoras, por meio de programas que subsidiem sua publicação (2008, p. 113)

Dessa forma, em análise documental, verifica-se que há políticas de fomento à capacitação continuada dos educadores, conforme exigido pela constituição e pela Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional é mandamental; contudo, vale ressaltar que esta previsão não está objetivamente afixada na legislação, dependendo de lei complementar para estabelecer programas de aperfeiçoamento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a estrutura jurídica educacional verifica-se que no Brasil a Política de Educação está bem estruturada e sedimentada. Entretanto, não basta estar na lei, é preciso dar efetividade e cumprimento à legislação.

A problemática que envolve essa pesquisa é: de que forma o direito poderá auxiliar na construção de Curriculum e conteúdos educacionais mínimos, no âmbito do Ensino Médio, para a formação integral do cidadão brasileiro?

Os objetivos foram cumpridos à medida em que se analisou a legislação federal, os demais instrumentos jurídicos para se chegar a uma conclusão sobre a problemática levantada.

Verificou-se que, apesar de as escolas de Manaus estarem adotando os preceitos normativos,os conhecimentos relativos ao exercício da cidadania, à ética, ao Estado Democrático de Direito estão sendo abordados superficialmente nas matérias de Filosofia e Sociologia, o que resulta na necessidade de complementação do Ensino Jurídico necessário, através da realização de trabalhos interdisciplinares.

Desta feita, o ensino jurídico - Educação cidadã, moral e ética - não deveria limitar-se a um simples tópico de estudo isolado ou pouco abordado em um ano de outras informações; também não deveria ser tratada de forma assistemática em trabalhos interdisciplinares de aplicação facultativa, mas sim, ser tratada como matéria autônoma obrigatória, como já é feita na educação superior, pois o conhecimento jurídico é de suma

importância, pois permite ao estudante uma visão crítica da sociedade no que tange os direitos e deveres como cidadão.

Tendo em vista que a educação sistemática deve ser continuada e deve integrar cada nível educação; o conhecimento jurídico não pode ficar isolado no Ensino Superior de Direito e alheio as demais áreas. É necessário, que o nível básico da educação também tenha acesso a estes conhecimentos, já que antes mesmo de concluir o ensino médio estarão, os estudantes, ingressando na plena capacidade civil, onde lhe serão testados os seus conhecimentos e a capacidade de lutar pelos seus direitos e deveres.

Atualmente é na rua (educação assistemática)que o adolescente é obrigado a buscar e aprender sobre seus deveres e direitos como cidadão, o que resulta em uma situação de risco, pois uma vez sendo falha esta educação, este cidadão não terá meios de acessar os saberes básicos humanísticos, tornando-se um cidadão alienável e vulnerável.

Assim, conclui-se pela necessidade das mudanças ideológicas, da quebra de paradigmas e dogmas que impedem uma atuação mais marcante do Estado na educação brasileira, pois é importante que o ensino médio incorpore sua real função que é conceder uma educação digna e preparatória para a vida em sociedade e para o exercício pleno da cidadania.

Com isso, entra o papel essencial dos educadores, das escolas e do Estado, os quais juntos, através da LDBE e BNCC,implementem o direito educacional como matéria especializada; ou seja, é necessário incluir na Matriz Curricular, matéria específica; que fomente os estudos dos direitos e deveres do cidadão no Estado Democrático de Direito, ainda no âmbito do ensino básico, para assim, formarem cidadãos

capazes e preparados para defender seus direitos e deveres como membros da sociedade.

Verifica-se, então, a importância do fornecimento de uma educação qualificadora, tornando o estudante de nível médio, ingresso na capacidade civil plena, capaz de defender sua dignidade, pois caso o cidadão não conheça seus direitos, nunca saberá se os mesmos estão ou não sendo cumpridos.

Então, conclui-se que a LDBE e BNCC não exige a implementação de disciplina autônoma garantidora da qualidade de ensino e da plena capacitação do educando para a prática dos atos da vida civil. Considerando que ainda está em votação o Projeto de Lei do Senado que pretende incluir como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio a "Ética Social e Política".

Neste quadro, este estudo serve de base para futuras pesquisas práticas no campo do Direito Educacional, bem como para fomentar a necessidade do ensino jurídico social e humanístico, ainda no nível básico (Ensino Médio) da educação brasileira.

8 REFERÊNCIAS

ALVES, Janaína Bastos. **Educação e Formação Humana**. VIII Encontro Estadual de História de ANPUH-BA: 2016,Feira de Santana. Disponível em:<http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1470239951_arquivo_educacaoeaformacaohumana.pdf>. Acesso em:07 mar. 2019.

.AMAZONAS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE - AM): Uma**

Construção da Sociedade Amazonense. Abril de 2008. Disponível em: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/planos/AM_PEE.pdf>. Acesso em: 07 mar 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do. Congresso nacional, Brasília, 1988.**

BRASIL. Decreto Lei nº 2.848/1940 – Código Penal. Presidência da República. Rio de janeiro, 1940.

BRASIL. PLANALTO FEDERAL. **Lei Nº 8.069/1990: Estatuto da Criança e do Adolescente**. Junho de 1990. Disponível em: BRASIL, Código Civil – Lei nº v10.406/2002. Congresso Nacional, Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Congresso Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL, Lei nº 13.145/2017 – **Reforma do Ensino Médio. Congresso Nacional**, Brasília, 2017.

BUARQUE, Cristovam. **Parecer Nº. 1212/2012**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=104063>. Acesso em: 07 mar. 2019.

CUNHA, Célio da.**Educação e Autoritarismo no estado Novo**. São Paulo, Cortez Editora. 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Julho de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em:07 março 2019. 08 p.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. 1987. São Paulo, Editora Círculo do Livro.

JOAQUIM, Nelson. **Direito Educacional Brasileiro: História, Teoria e Prática**. Editora Livre Expressão, 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco CockFontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A Legislação de Educação no Brasil Durante a Ditadura Militar: um Espaço de Disputas**. 2010. Disponível: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf>. Acesso em: 07 mar.2019.

MINISTERIO DA EDUCACAO, **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf >. Acesso em: 07 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de Setembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

OLIVEIRA, Daniel Barbosa de. **Conceito de Educação**. Agosto de 2009. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAATl8AJ/conceito-educacao>. Acesso em: 07 mar. 2019.

ORIGEM DA PALAVRA. **Educar**. 2005. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/educar/>. Acesso em: 07 mar. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO. **Proposta Curricular do Ensino Médio: Componentes Curriculares**.Ed. Travessa Editora & Consultoria, 2012.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira, MÜLLER, Verônica Regina. 2009. **Educador Social: Conceitos Fundamentais Para Sua Formação**.Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2658_1385.pdf >. Acesso em: 07 mar. 2019.

SOUZA, Sérgio. **Projetode Lei do Senado, Nº. 2/2012. 2012**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=104063>. Acesso em: 07 mar. 2019.

THUMS, Jorge. Ética **E Educação; Filosofia E Valores Na Escola**. Canoas/RS: ULBRA, 2003.

WEBDICIONÁRIO. **Assistemático**. 2012. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assistematico/>. Acesso em:07 março 2019. 01 p.

O DEVER DE SEGURANÇA DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR: obrigação implícita nos contratos de prestação de serviços educacionais

THE DUTY OF SECURITY OF PRIVATE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: an obligation implicit in contracts for the provision of educational services

Rodrigo Antonio Ribeiro Storino[4]
Fabrício Veiga Costa[5]

Resumo: A pesquisa foi desenvolvida com o intuito de demonstrar que sob o prisma civil constitucional, as instituições privadas de ensino superior devem salvaguardar o direito fundamental á segurança, como obrigação implícita para proporcionar serviços educacionais de qualidade. A temática possui intensa relevância prática, pois exigirá que as instituições privadas de ensino superior criem e mantenham aparato de segurança aos envolvidos no processo educacional. Foi questionado neste artigo científico se as instituições privadas de ensino superior possuem o dever de segurança como uma obrigação implícita a seus contratos de prestação de serviços educacionais. Os marcos teóricos da pesquisa foram as obras "Sociedade de Risco", de Ulrich Beck; e "Dano moral nas instituições de ensino superior", de Fabrício Veiga Costa. Como

---

[4]Promotor de Justiça; Graduado em Direito pela Universidade Cândido Mendes/RJ; Especialista em Direito Civil pela Universidade Veiga de Almeida/RJ; Mestrando em Direitos Fundamentais e Processo Coletivo pela Universidade de Itaúna/MG; Professor de Direito Civil da Faculdade do Alto do São Francisco de Luz/MG.

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

metodologia foi realizada a revisão teórico-bibliográfica de autores que abordam o assunto, pelo que através do método dedutivo, partindo-se de concepções gerais do direito civil constitucional, para delimitações específicas de sua influência na seara contratual e da responsabilidade civil. Conclui-se que há necessidade das instituições privadas de ensino superior garantirem a segurança de seus discentes, docentes e colaboradores, por se tratar de verdadeira premissa para a promoção da educação qualitativa, sendo cláusula contratual implícita aos contratos de prestação de serviços educacionais.

Palavras-chave: Sociedade de risco; Direito civil constitucional; Funções da responsabilidade civil; Contratos de prestação de serviços educacionais.

ABSTRACT: The research was developed with the purpose of demonstrating that under the constitutional civil prism, private institutions of higher education must safeguard the fundamental right to security, as an implicit obligation to provide quality educational services. The subject has an intense practical relevance, since it will require that the private institutions of higher education create and maintain apparatus of security to those involved in the educational process. It was questioned in this scientific article if the private institutions of higher education have a duty of security as an implicit obligation to their contracts for the provision of educational services. The theoretical framework of the research was the works "Society of Risk", of Ulrich Beck; and "Moral damage in institutions of higher learning", by Fabrício Veiga Costa. As a methodology was carried out the theoretical-bibliographic revision of authors who approach the subject, so through the deductive method, starting from general conceptions of civil constitutional law, for specific delimitations of their influence in the contract and civil liability. It is concluded that it is necessary for private higher education institutions to

guarantee the safety of their students, teachers and collaborators, since it is a true premise for the promotion of qualitative education, being an implicit contractual clause for contracts for the provision of educational services.

Palavras-chave: Society of risk; Constitutional civil law; Liability functions; Contracts for the provision of educational services.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral dessa pesquisa é demonstrar que sob o enfoque civil constitucional, as instituições privadas de ensino superior possuem dever de segurança como obrigação contratual implícita na prestação de serviços educacionais.

A pesquisa possui densa relevância prática, pois exigirá que as instituições privadas de ensino superior disponibilizem aparato de segurança a seus alunos, docentes e terceiros que a frequentem.

Justifica-se também a pesquisa sob o ponto de vista teórico, pois visa fornecer parâmetros seguros e coerentes para análise do que efetivamente é considerado exercício regular do contrato de prestação de serviços educacionais; e de outro lado, o que gera o seu inadimplemento, com a consequente responsabilização civil das instituições privadas de ensino superior.

Há ainda relevância científica com a contribuição para efetivação do direito civil, que regido pela boa-fé objetiva, gera a elasticidade contratual. Neste diapasão, os contratos não mais se resumem a suas cláusulas explicitamente previstas, possuindo verdadeiras cláusulas contratuais implícitas, que em que pese não positivadas por vontade expressa das partes,

decorrem do sistema jurídico posto, sendo de cumprimento igualmente obrigatório, sob pena de configuração de inadimplemento e consequente responsabilização civil.

No primeiro capítulo será abordado o direito fundamental á educação no viés da sociedade de risco. Apresenta-se a compreensão do sentido e alcance dos direitos fundamentais, passando em seguida a abordagem neoconstitucional da educação na perspectiva da nova *summa divisio* entre direitos individuais e coletivos.

O segundo capítulo será dedicado a exposição das características da responsabilidade civil contemporânea, introduzida na sociedade de risco. Serão apresentados os elementos da responsabilidade civil objetiva, norteadora dos contratos de prestação de serviços educacionais das instituições privadas de ensino superior, com aplicação da teoria do defeito do serviço prevista Código de Defesa do Consumidor.

Discute-se ainda neste capítulo a necessidade do exercício funcional da responsabilidade civil atual, para que conceda resposta efetiva e adequada as demandas sociais massificadas, alargando seu espectro para englobar não só repressão ao dano, como também sua prevenção.

No terceiro capítulo haverá exploração das peculiaridades dos contratos de prestação de serviços educacionais, demonstrando que estes são verdadeiros contratos de adesão, regidos pela legislação consumerista. Neste sentido, apresentadas as obrigações das instituições privadas de ensino superior e a de seus discentes, passará a ser exposta a repercussão do direito civil constitucional nesta modalidade contratual, evidenciando a criação de deveres

contratuais anexos, geradores de cláusulas contratuais implícitas, que devem ser obrigatoriamente observadas pelos contratantes, sob pena de responsabilização civil.

No quarto capítulo apresenta-se reflexão crítica sobre a omissão no dever de segurança das instituições privadas de ensino superior e as consequências desta omissão na responsabilidade civil. Serão estudados casos analisados pela jurisprudência que ilustram o debate teórico desenvolvido.

Nesta temática de direito contratual civil constitucional questiona-se neste artigo científico se as instituições privadas de ensino superior possuem o dever de segurança como uma obrigação implícita a seus contratos de prestação de serviços educacionais.

Na hipótese científica pressupõe-se a necessidade de as instituições garantirem a segurança de seus alunos, professores e terceiros que a frequentem, por se tratar de verdadeira premissa para a promoção educacional, sendo sua omissão nesta seara geradora de responsabilização da instituição independente de previsão expressa neste sentido.

A partir de pesquisa teórico-bibliográfica foi possível debater criticamente a temática, mediante consulta a autores que abordam direta ou indiretamente o assunto, em especial as obras "Sociedade de Risco", de Ulrich Beck; e "Dano moral nas instituições de ensino superior", de Fabrício Veiga Costa, que serviram de marcos teóricos para esta pesquisa.

A delimitação do problema ocorreu a partir do método dedutivo, partindo-se de concepções macroanalíticas do direito civil constitucional, para delimitação de sua influência na seara contratual e de responsabilidade civil, como criadora a partir da cláusula geral da boa-fé objetiva de deveres anexos

as partes contratantes, configurados como cláusulas contratuais implícitas. Neste prisma, analisa-se a existência do dever de segurança como obrigação implícita das instituições privadas de ensino superior.

2 O DIREITO FUNDAMENTAL Á EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE RISCO

O primeiro capítulo da pesquisa será dedicado ao estudo do direito fundamental á educação. Para tanto, antes de adentrar nos contornos e especificidades do direito á educação propriamente dito, será realizada abordagem geral para a compreensão do significado e alcance dos direitos fundamentais.

Em seguida será estudada a nova *summa divisio* inaugurada pela Constituição Federal de 1988, a qual instituiu dois grandes blocos no ordenamento jurídico brasileiro entre os direitos individuais e coletivos. Esta nova divisão foi acompanhada de inovadoras formas de interpretação das normas a luz da Constituição Federal, pelo que ocorrerá análise conjunta do tema com o ideal do neoconstitucionalismo.

Na sequência apresenta-se o conceito do direito á educação sob o ponto de vista neoconstitucional nas perspectivas individuais e coletivas de sua aplicação. Ao final do capítulo explorados alguns desafios do direito fundamental á educação na atual sociedade de risco, em especial diante do fenômeno da expansão da educação privada no ensino superior.

A Constituição Federal de 1988 inaugurou o Estado Democrático de Direito brasileiro, colmatando de forma

adequada os objetivos e padrões de condutas a serem desenvolvidos em nossa sociedade.

O legislador constituinte foi expresso em suas opções ao selecionar princípios estruturantes para o Brasil[6]. Com isso, institui-se um Estado de Direito, Democrático e Republicano, o qual tem o perfil de ser regido a luz da Constituição Federal, devendo-se promover os direitos de todos os setores sociais, em destaque para as minorais, bem como destinando-se tratamento digno as pessoas, elevando a pessoa humana ao epicentro protecional do direito.

Após apresentar a base do Estado a ser inaugurado, o constituinte trouxe também expressamente os objetivos[7] a serem perqueridos pelos representantes do Povo. Desta forma, os eleitos pelo voto popular já conhecem sua missão, sendo este o motivo de desenvolverem atividade denominada de "política".

De outro lado, a Constituição estabeleceu os padrões mínimos de condutas que devem ser seguidos para se alcançar os objetivos traçados. Esses padrões de condutas são verdadeiros "princípios" éticos e jurídicos, que servem de pressuposto para o exercício da política. Com Ronald Dworkin:

> [...] Denomino "política" aquele tipo de padrão que estabelece um objetivo a ser alcançado, em geral uma melhoria em algum aspecto econômico, político ou social da comunidade.[...] Denomino "princípio" um padrão que deve ser observado, não porque vá promover ou assegurar uma situação econômica, político ou social

[6] Artigo 1º da Constituição Federal de 1988.
[7] Artigo 3º da Constituição Federal de 1988.

> considerada desejável, mas porque é uma exigência de justiça ou equidade ou alguma outra dimensão da moralidade (2002, p. 36).

Por isso, na esteira dos ensinamentos de José Emílio Medauar Ommati, sob perspectiva de direito como conceito interpretativo, os direitos fundamentais devem ser compreendidos como princípios em contraposição às políticas. (OMMATI, José Emílio Medauar. 2018, p. 33-35). Isso porque os direitos fundamentais consubstanciam-se nos valores mais importantes para o digno desenvolvimento da pessoa humana no aspecto individual e coletivo, sendo que as condutas tomadas para alcance dos objetivos traçados devem respeita-los.

Nesse prisma, em observância aos princípios fundamentais estruturantes, para alcançar os objetivos apresentados ("políticas") e com respeito aos direitos fundamentais consagrados ("princípios"), a Constituição Federal de 1988 passou a ser aplicada e interpretada de maneira inovadora, para modificar com justiça a realidade social. Portanto, em 1988 surgiu além de um novo Estado brasileiro, também um neoconstitucionalismo.

Este novo constitucionalismo, teve e ainda tem, de superar dogmas jurídicos. No que tange a teoria das fontes, as leis deixaram de ser o parâmetro, passando a Constituição a ocupar tal função. Na seara da teoria das normas, os princípios passaram a ter aplicação imediata, sendo espécies de normas com a mesma densidade jurídica das regras. Além disso, como ressalta Lenio Luiz Streck, houve "uma radical mudança no plano hermenêutico-interpretativo, para passar do paradigma

da interpretação para compreensão para o da compreensão para a interpretação" (STRECK, Lenio Luiz. 2005, p. 159).

A Constituição Federal de 1988 passou a ser a norma convergente de todo o ordenamento jurídico, que deixou de se dividir em direitos públicos e privados, passando a ter dois grandes blocos formado por vários ramos especializados do direito. Esses dois grandes blocos são divididos em direitos individuais e coletivos, e formam o que Gregório Assagra de Almeida denomina de nova *summa divisio* (ALMEIDA, Gregório Assagra. 2016, p. 62).

Neste diapasão o direito fundamental à educação pode ser analisado tanto sob a perspectiva coletiva quanto individual, a depender da titularidade, proteção e efetividade buscada no caso concreto. Sob o aspecto coletivo, a educação é direito social[8] que deve ser disponibilizado de forma igualitária a todos. A educação deve proporcionar o pleno desenvolvimento das pessoas, as preparando para o exercício da cidadania e para o trabalho. Na visão de André Ramos Tavares "esses objetivos expressam o sentido que a Constituição concedeu ao direito fundamental à educação" (TAVARES, André Ramos. 2010, p. 771-789).

Para alcança-los, a educação organizada em regime de colaboração entre entes estatais[9], deve ser ofertada sob o prisma da pluralidade ideológica e de concepções pedagógicas,

---

[8] Artigos 6º e 205 a 214, todos da Constituição Federal 1988.

[9] Para o desenvolvimento de modo uniforme e colaborativo do direito fundamental á educação foi editada a lei 9.394/96, denominada de lei de diretrizes e bases da educação, a qual estabelece as obrigações de cada ente federativo para promoção da política pública educacional traçada na Constituição Federal.

tanto em instituições públicas quanto privadas, havendo liberdade de aprender e de ensinar.

Com isso, o direito fundamental á educação esta imbrincado aos direitos fundamentais da igualdade e liberdade.

No que tange a igualdade, a educação é direito de todos, devendo ser promovida de forma qualitativa integralmente nas instituições públicas e privadas que a disponibilizem. Por essa linha de raciocínio, verifica-se a existência de direito fundamental individual de qualquer pessoa exigir o recebimento de educação holística e adequada a etapa do desenvolvimento acadêmico que se encontre.

Quanto ao direito fundamental de liberdade, com Paulo Freire, educação é revolução, reinvenção e reciprocidade. A educação é construída com base no diálogo, sendo que todos os envolvidos ensinam e aprendem. Por isso, esta mecânica inaugura ciclo virtuoso que impede a opressão dos discentes que não se adequam ao modelo tradicional - bancário, hierarquizado e antidemocrático (FREIRE, Paulo. 1987, p. 14).

No que se refere ao direito fundamental de liberdade em relação aos docentes é de se ressaltar a necessidade de preservação da autonomia de cátedra, para que estes possam selecionar a forma de melhor interagir e produzir conhecimento científico com seus alunos. São esses os ensinamentos de Fabrício Veiga Costa:

> Verifica-se que a liberdade de cátedra tem previsão expressa no texto da constituição brasileira vigente, garantindo-se aos docentes a utilização do espaço da sala de aula para fomentar discussões que promovam o debate e a compreensão

> crítica de temas que envolvem o pluralismo da sociedade contemporânea marcada pela diversidade. Tolher, limitar ou restringir esse espaço discursivo construído nas instituições de ensino é uma clara afronta ao texto constitucional, além de configurar violação direta ao Estado Democrático de Direito. (COSTA, 2018, p. 374-397).

Traçado o perfil do direito fundamental á educação, passa-se a análise crítica de seus desafios para a adequada aplicação na atual sociedade brasileira. Isso porque o mundo contemporâneo é marcado pela complexidade e massificação de relações advindas de um processo de globalização e revolução tecnológica. Se de um lado tal processo trouxe avanços paradigmáticos na vida social, em especial com a criação da internet; de outro, este mesmo desenvolvimento intensificou "um sentimento conhecido de toda criatura viva", que é o medo (BAUMAN, Zygmunt. 2008, p. 9).

Substituiu-se um mundo de "respostas certas", por um mundo de "questionamentos", havendo grande dificuldade de mensurar o que é ou não "aceitável". Inaugurou-se neste contexto a sociedade de risco (BECK, Ulrich. 2011, p. 24).

Sobre o tema as reflexões de Paula Vaz Freire:

> Com efeito, a intensificação do modelo de produção industrial, associado à complexificação das formas de relacionamento interpessoal e institucional, redundam na emergência de novas formas de risco, pelo que a sociedade industrial dá lugar, de forma inevitável e irreversível, à sociedade de risco (2013, p. 376).

É necessário compreender como a sociedade de risco impacta as pessoas que nela convivem, para consequentemente ser possível proporcionar educação condizente com as necessidades destas.

São percebidas mudanças positivas na educação da sociedade de risco, dentre outras, com a introdução de meios tecnológicos que possibilitam o melhor entendimento da temática proposta; acesso a pesquisa com maior agilidade e abrangência; e possibilidade de promoção de ensino a distância, com interlocução em tempo real entre os envolvidos no processo.

Noutro giro, transformações negativas também foram percebidas. Neste sentido, em geral, o estudante da sociedade de risco apresenta perfil funcional, desmotivando-se em realizar leituras relevantes, porém longas e complexas. Esse estudante acredita que todo o conteúdo possa ser absorvido através de "atalhos" em informações resumidas encontradas no mundo virtual. Em verdade, nunca se leu nem se escreveu, em tanta quantidade e tão cedo, como atualmente; contudo, a pobreza de conteúdo lido, se reflete na escrita de péssima qualidade, sem estruturação básica de colocação de ideias em um texto.

É nesse contexto que se desenvolve o direito fundamental á educação, com o desafio de motivar e ensinar pessoas que buscam informações de forma rápida e simples. E são justamente essas pessoas que transitam em todos os níveis educacionais, inclusive no ensino superior, largamente expandido no Brasil nas últimas duas décadas com implantação de políticas públicas, como o PROUNI.

Não se pretende nessa pesquisa criticar políticas públicas de expansão do ensino superior, até porque tais medidas são salutares. O que esta sendo analisado é a forma de implementação e o resultado destas.

No que tange a forma de implementação, de fato multiplicaram-se o número de instituições privadas de ensino superior, as quais recebem uma enormidade de alunos com déficit de aprendizado pela falta de adequada educação fundamental e de nível médio. Neste cenário, o acesso ao ensino superior foi efetivamente facilitado, aumentando significativamente o quantitativo de brasileiros graduados para as mais variadas profissões.

Entretanto, sob o aspecto qualitativo não se verifica avanço no ensino superior brasileiro. Em recorte nas instituições privadas de ensino superior, verifica-se uma educação mercantilizada, na qual a prioridade é a atração do maior número possível de alunos. Do ponto de vista dos discentes, grande parte ingressa nestas instituições acreditando que sua única obrigação para ser diplomado é manter o pagamento da mensalidade em dia.

Com Diogo Naves Mendonça, reconhece-se "o quão importante pode ser uma abordagem econômica do direito, fundada em noções de incentivos, para o processo de elaboração das normas jurídicas" (MENDONÇA, Diogo Naves. 2013, p. 67). Contudo, o direito fundamental á educação não pode pautar-se exclusivamente em critérios quantitativos, sendo necessária a sua promoção com qualidade para formação de profissionais realmente capacitados para os exercícios de suas funções.

Esse é o desafio da educação brasileira, em especial das instituições privadas de ensino superior.

Em que pese esse ideal, infelizmente, a realidade atual acima esposada, de grande contingente de alunos em instituições privadas de ensino superior sem a estrutura necessária para lhes receber, tem apresentado como resultado a transformação destas em palco dos mais variados atos ilícitos, inclusive agressões físicas e morais a discentes e docentes que nelas desenvolvem atividades.

Esse artigo científico busca através de racionalidade crítica delimitar as obrigações e a responsabilidade civil das instituições privadas de ensino superior diante dos atos ilícitos de violência cometidos durante a prestação dos serviços educacionais para os quais foram contratadas. Para tanto, nos próximos capítulos serão abordadas a temática da responsabilidade civil na sociedade do risco e seus contornos quanto aos contratos de prestação de serviços educacionais.

3 A RESPONSABILIDADE CIVIL NA SOCIEDADE DE RISCO

O segundo capítulo será dedicado a explicação da responsabilidade civil na sociedade de risco e sua repercussão nas obrigações das instituições privadas de ensino superior na prestação de seus serviços educacionais.

Inicialmente será apresentado o conceito, elementos e função reparatória da responsabilidade civil previstos na legislação brasileira.

Após será estudada a necessidade de multifuncionalização da responsabilidade civil diante das necessidades da sociedade de risco. Explicada ainda a função

precaucional e punitiva, bem como a finalidade da adoção destas.

A responsabilidade classicamente esta atrelada ao inadimplemento culposo de uma obrigação. Havendo relação jurídica prévia entre as partes, sendo a obrigação violada pactuada por vontade destas, surge a responsabilidade civil contratual[10]. Em se tratando de situações em que ausente relação jurídica anterior entre os envolvidos no evento danoso, em que há violação de obrigação legal, surge a responsabilidade civil extracontratual[11].

A responsabilidade civil tradicionalmente possui como elementos a conduta, o nexo causal, o dano e a culpa.

O elemento culpa é característico da responsabilidade civil subjetiva. Nesta, para ser ressarcido, o lesado deve comprovar que o autor do dano o causou intencionalmente ou mediante violação de dever objetivo de cuidado - conduta negligente, imprudente ou imperita.

A dificuldade na comprovação da culpa é geradora de desproteção das vítimas, pelo que o ordenamento jurídico brasileiro aponta tendência de objetivação da responsabilidade civil[12]. Esta espécie de responsabilidade dispensa a prova do elemento culpa, bastando ao lesado comprovar que sofreu um dano relacionado a uma conduta ilícita praticada pelo autor.

---

[10]Artigo 389 do Código Civil.

[11] Artigos 186 e 187 c/c 927, todos do Código Civil.

[12]Como exemplos de responsabilidade civil objetiva previstas na legislação brasileira pode-se citar a responsabilidade dos fornecedores pelos fatos de produtos e serviços nas relações de consumo (artigos 12 e 14 da lei 8.078/90); responsabilidade civil por danos ao meio ambiente (artigo 225, parágrafo 3º da Constituição Federal de 1988); responsabilidade civil do Estado (artigo 37, parágrafo 6º da Constituição Federal de 1988); responsabilidade civil por fato de terceiro (932 c/c 933 do Código Civil).

Trata-se de responsabilidade civil típica da sociedade de risco, pois tem como fundamento justamente o desempenho de atividades de risco por parte do causador do dano[13].

Apesar da objetivação da responsabilidade civil significar avanço na proteção aos lesados, o direito brasileiro ainda precisa evoluir para que a responsabilidade civil desempenhe de forma adequada sua finalidade. Essa afirmação é fundamentada no fato de nossa legislação se resumir a previsão da função reparatória da responsabilidade civil. A função reparatória busca apenas o retorno ao estado anterior ao dano, fazendo com que seu responsável indenize a vítima nos exatos limites dos prejuízos a ela causados.

Trata-se de insuficiente proteção para uma sociedade que se relaciona de forma massificada, pois não consegue inibir condutas ilícitas, em especial quando realizadas face um número substancial de vítimas, sabendo seu responsável previamente que nem todas buscarão a reparação.

Neste prisma, a responsabilidade civil unifuncional é própria de uma sociedade estática, de um direito civil privado, patrimonial e individual. Esta até consegue ressarcir os danos causados, mas diante das características da sociedade de risco, não consegue prevenir outras condutas ilícitas.

Daí ser necessária a multifuncionalização da responsabilidade civil para expandir o instituto, abarcando o ressarcimento dos danos, sua prevenção e a punição de condutas ilícitas intencionais e graves.

A responsabilidade civil brasileira deve ser conformada com base no princípio da solidariedade, já consagrado no artigo 927, parágrafo único, do Código Civil, para garantir o

[13]Artigo 927, parágrafo único do Código Civil.

ressarcimento dos danos causados. Mas deve ser elastecida, cuidando de atuar preventivamente através de tutela inibitória de condutas ilícitas; de forma precaucional na antecipação de riscos, independentemente da ocorrência efetiva do dano; com a relativização do nexo causal em situações de riscos detectados, para alcançar também uma causalidade inadequada sobre o potencial causador do dano; e espraindo suas possibilidades para além das indenizações, com a desmonetização do ressarcimento no intuito de alcançar a efetiva e integral reparação do dano causado, em especial nos danos existenciais.

Com Nelson Rosenvald, "no direito contemporâneo a responsabilidade civil propende a uma cultura preventiva, seja por razões éticas, comportamentais e econômicas". (ROSENVALD, Nelson. 2014, p. 12).

No que tange a função precaucional, ensina Teresa Ancona Lopez que os princípios da prevenção (quando os riscos já foram devidamente identificados) e precaução (quando há potencialidade de riscos ainda não definidos) devem ser utilizados como fundamentos para coibir atos ilícitos, com a previsão de responsabilidade sem a efetivação do dano, pois antecipam-se riscos graves e irreversíveis, atuando para que estes não se materializem (LOPEZ, Teresa Ancona., 2013, p. 7).

Nesta seara, deve ainda ser ressaltada a reflexão de Paul Recouer de que a responsabilidade tradicionalmente preocupada em encontrar responsáveis capazes de reparar os danos, deve ser desviada para uma posição de estímulo a medidas de precaução e prudência tendentes a prevenir o dano (RECOUER, Paul. 2008, v. 1, p. 52-56).

O pensamento se fundamenta no fato do direito sempre ter buscado estipular ameaças para evitar a ocorrência de ilícitos. Exemplificativamente, o direito penal estipula penas, o direito civil a reparação, o direito administrativo multas. Esta estratégia não alcançou seus objetivos.

Por isso, a proposta para prevenir ilícitos é diametralmente oposta, consistindo no encorajamento de condutas de acordo com o direito e a ética, recebendo incentivos e prêmios por esta forma de atuação. Exemplifica-se com a criação de cadastros positivos de consumidores bons pagadores e pessoas jurídicas ambientalmente adequadas.

Já a função punitiva, conhecida como *punitive damage*, é utilizada como mecanismo de aplicação de pena civil aquele que, de forma deliberada e reiterada, se comporta ilicitamente para auferir enriquecimento em prejuízo alheio.

A responsabilidade civil multifuncional é a adequada a tutela da sociedade de risco, pois desenvolve-se em *standards* que permitem ao aplicador do direito retribuição e prevenção na medida em que se fizerem necessárias na análise do caso concreto.

Nesta lógica, para condutas isoladas e culposas em sentido estrito, basta a função reparatória. Já para condutas causadoras de danos e geradora de riscos a outras pessoas, além de reparar o dano causado, deve a responsabilidade civil atuar para evitar a ocorrência de danos futuros semelhantes. Como último *standard,* as condutas graves, reiteradas e intencionais, além de carga reparatória das vítimas identificadas, preventiva dos riscos futuros face a terceiros, deve haver imposição de penalidade como punição pelo ilícito praticado.

Perspicaz a analogia feita por Carlos Ignacio Jaramillo de dizer que a responsabilidade civil atual "não é sangrante, pois se preocupa em evitar a hemorragia, sem renunciar à cauterização caso necessário" (JARAMILLO, Carlos Ignacio. 2013, p. 866).

A responsabilidade civil deve ainda ser solidária, deixando de focar unicamente na vítima, passando também a regular a figura do causador do dano. Esta afirmação se justifica para identificar aqueles autores que atuam deliberadamente para prejudicar direitos de terceiros, punindo-os de forma eficaz de modo a evitar condutas ilícitas semelhantes.

Dessa forma, a responsabilidade civil passa de individual a solidária, de reativa a preventiva, de meramente patrimonial para a efetivação da integral reparação, com sua multifuncionalização consubstanciada na junção das funções reparatória, punitiva e precaucional.

Contudo, o direito brasileiro permanece inerte com previsão expressa apenas da função reparatória. Por isso, há intensa polêmica doutrinária sobre a possibilidade ou não de adoção das demais funções sem expressa previsão legal nesse sentido, em especial a função punitiva, haja vista aplicar pena ao causador do dano.

Esta omissão legislativa beneficia apenas os autores de ilicitudes e causadores de danos, os quais permanecem "as sombras" da individual e exclusiva atenção legislativa as vítimas, que acabam por servir de pretexto para uma responsabilidade civil incompleta e inadequada, que tem como resultado a externalização dos riscos á sociedade.

A jurisprudência não enfrenta de modo técnico e sistemático o acolhimento da multifuncionalização da

responsabilidade civil, optando por "inchar" o dano moral em situações em que a mera reparação se apresente como insuficiente ao dano causado e desproporcional a gravidade do ilícito praticado.

Este é o panorama do atual estágio da responsabilidade civil brasileira. Com Nelson Rosenvald:

> Se de fato assiste razão à Beck quando insinua a substituição da solidariedade por "carência" pela solidariedade por "medo" e pautada pela insegurança, só resta à responsabilidade civil causar influxos e reforçar a premissa do *neminem laedere*. Para aqueles que buscam segurança de seus corpos e suas extensões, cabe ao direito prospectivamente afirmar que a tutela da intangibilidade existencial e patrimonial **não autoriza sermos expostos a danos, riscos ou ameaças que excedam aquilo que se justifique em sociedade**. (ROSENVALD, Nelson. 2014, p. 11, **grifo nosso**).

As instituições privadas de ensino superior tem responsabilidade civil no caso de má prestação dos serviços educacionais, que venham a causar dano material ou moral a seus alunos e terceiros que se relacionem no exercício desta atividade.

O trecho acima exposto gera reflexão quanto a responsabilidade civil das instituições privadas de ensino superior no que tange a obrigação de manutenção da segurança durante a prestação destes serviços educacionais.

De um lado, pode-se argumentar que com a prestação desses serviços educacionais as instituições trazem para si a obrigação de manutenção da segurança dos contratantes, pois

estes não podem ser expostos a riscos e ameaças durante o recebimento da prestação educacional, já que isto não se justifica em sociedade, sendo fato gerador de responsabilidade civil.

Por outro lado, pode ser ponderado que essa obrigação de segurança transborda os serviços educacionais, e em não estando expressamente pactuada, não poderia ser imputada a instituição de ensino a responsabilidade civil por atos de violência de terceiros, a qual deveria recair sobre o efetivo causador do dano, seja ele um professor, um aluno ou outra pessoa que lá se encontrava.

Compreendidos o direito fundamental á educação e a responsabilidade civil brasileira, para análise da temática do dever de segurança das instituições privadas de ensino superior, passa-se no próximo capítulo a abordagem do perfil dos contratos na sociedade do risco, com análise específica do contrato de prestação de serviços educacionais.

4 OS CONTRATOS NA SOCIEDADE DE RISCO: O PERFIL DOS CONTRATOS DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS

A Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova divisão do direito entre individuais e coletivos, substituindo a anterior entre direitos públicos e privados. Além disso, o legislador constituinte alçou a dignidade da pessoa humana a princípio estruturante do Estado de Direito brasileiro.

Neste cenário surgiu um novo constitucionalismo, no qual a Constituição Federal passou a atuar como parâmetro interpretativo de todos os ramos do direito, inclusive do direito civil, que até então se encontrava enclausurado no direito

privado, bastando-se em si mesmo, já que utilizava o próprio Código Civil como parâmetro interpretativo na solução de seus conflitos.

Esta modificação do perfil constitucional gerou a reinvenção do direito civil, o que se materializou com a edição do Código Civil de 2002, dando origem aos fenômenos jurídicos denominados de constitucionalização e personalização do direito civil.

A constitucionalização do direito civil consubstanciou-se na utilização da Constituição Federal como parâmetro interpretativo das normas civilistas, as quais passaram por releitura a luz dos princípios constitucionais, criando o direito civil constitucional.

Já a personalização (humanização) do direito civil ocorreu com a substituição da anterior prioritária proteção patrimonial, pela preferencial proteção da pessoa, em nome do fundamento da dignidade da pessoa humana. Nesta seara surgiram os direitos existenciais e o dano moral advindo da violação destes.

O direito civil deixou de ser individual e patrimonial, passando a perfil solidário (social) e existencial. Também deixou de ser um direito de regras e de cláusulas fechadas, sendo influenciado pelo neoconstitucionalismo através de princípios e cláusulas abertas.

Entretanto, o direito civil tem a sua genética baseada na autonomia da vontade. Ainda que esta autonomia sofra influxos do Estado de Direito vigente, sendo maior nos Estados Liberais e mais restrita nos Estados Sociais, somente pode-se falar em direito civil se houver autonomia privada.

Nesse prisma discute-se sobre a densidade da aplicabilidade dos direitos fundamentais nas relações privadas, em decorrência do consensualismo norteador destas relações. Com Virgílio Afonso da Silva:

> [...] os direitos fundamentais na relação entre particulares devem ser aplicados de forma direta, por opção de nosso legislador constitucional no artigo 5º, parágrafo 1º, haja vista que particulares violam direitos fundamentais de outros particulares, não se resumindo tal conduta ilícita a relação entre o Estado e os particulares. Ocorre que esta aplicabilidade direta deve ser ponderada no caso concreto diante de direitos fundamentais que regulam a atuação particular, em especial a autonomia privada e os direitos da personalidade (SILVA, 2005, p. 98-102).

Seguindo essa linha de raciocínio a discussão recai sobre a aplicação ou não do direito fundamental á segurança nos contratos de prestação de serviços educacionais quando não houver nestes previsão expressa nesse sentido.

Para melhor compreensão do tema proposto, passa-se a análise do direito fundamental á segurança e do perfil dos contratos de prestação de serviços educacionais.

O direito de segurança é um direito fundamental social previsto no artigo 6º da Constituição Federal. A segurança é dever de todos, tendo como conteúdo a incolumidade das pessoas e do patrimônio destas. Por isso, se divide em pública e privada.

A segurança pública é exercida pelas Polícias e Corpo de Bombeiros Militares, nos moldes do previsto no artigo 144 da

Constituição Federal. De outro lado, a segurança privada é exercida pelos particulares em suas propriedades.

Quanto aos contratos de prestação de serviços educacionais a pesquisa centra-se naqueles celebrados entre as instituições privadas de ensino superior e seus alunos.

Considerando a existência de diversas instituições privadas prestadoras de serviços educacionais, o consensualismo se perfaz no momento em que o discente escolhe determinada instituição para o recebimento da prestação educacional, o que comprova que o perfil institucional é ponto marcante para a celebração do contrato.

Este é o ensinamento de Fabrício Veiga Costa, para quem "esse consenso existente entre as partes e a observância do princípio ético regente das relações contratuais é *conditio sine qua non* para garantir o regular cumprimento daquilo que foi contratado" (COSTA, Fabrício Veiga. 2015, p. 71). Assim, o discente faz opção pela instituição com o perfil que mais se identifica, criando a legítima confiança de que irá receber tudo aquilo que contratou.

O contrato de prestação de serviços educacionais possui natureza jurídica consumerista, ocupando a instituição privada de ensino superior a função de fornecedora[14] de serviços educacionais, enquanto o discente é o consumidor[15] dos mesmos serviços.

Trata-se de contrato de adesão, uma vez que as cláusulas são uniformes e impostas pela instituição privada de ensino superior. Neste diapasão, as cláusulas devem ser

---

[14]Artigo 3º do Código de Defesa do Consumidor.
[15] Artigo 2º do Código de Defesa do Consumidor.

interpretadas em favor dos discentes[16]. Pela mesma lógica, a omissão do estipulante na previsão de cláusula contratual que resguarde direitos fundamentais do aderente, deve ser interpretada em favor do último, garantido-lhe a efetivação de seus direitos.

Em matéria consumerista aplicam-se as teorias do fato e do vício do serviço. A teoria do fato do serviço[17] exige a ocorrência de um dano externo ao serviço prestado para a configuração da responsabilidade civil, a qual é objetiva, ou seja, independe da comprovação da culpa do fornecedor. Já a teoria do vício do serviço[18] se relaciona com defeito intrínseco deste, o qual torna-se inadequado, dispensando a ocorrência de dano externo para a efetivação da responsabilidade civil.

Comumente estes contratos de prestação de serviços educacionais estipulam para as instituições privadas de ensino superior os deveres de oferecer local adequado para que as aulas sejam ministradas; garantir a assiduidade do professor nas aulas; oferecer biblioteca e laboratórios atualizados e compatíveis com a necessidade de cada curso; realizar atividades de extensão para fins de cumprimento de atividades complementares exigidas pelo órgão fiscalizador da atividade; e instituir programas de estágio que proporcionem ao discente efetivas condições de vivência prática do conteúdo teórico desenvolvido. Todos esses deveres buscam implementar educação adequada e de qualidade aos discentes contratantes do serviço educacional.

---

[16]O discente é o consumidor/aderente, pelo que a interpretação das cláusulas contratuais deve se dar em seu benefício por força dos artigos 47 do Código de Defesa do Consumidor e 423 do Código Civil.

[17]Artigo 14 do Código de Defesa do Consumidor.

[18] Artigo 18 do Código de Defesa do Consumidor.

Noutro giro os referidos contratos costumam prever para aos discentes as obrigações de pagamento regular do valor da mensalidade do curso escolhido; frequência mínima nas aulas ministradas; realização de todas as atividades de avaliação propostas pelo professor; obtenção de pontuação mínima para aprovação em cada disciplina cursada; e elaboração de trabalhos de conclusão de curso.

Os contratos de prestação de serviços educacionais preveem ainda direitos aos alunos em receber planos de ensino das disciplinas cursadas; assistir as aulas na carga horária compatível com a disciplina; frequentar as aulas no horário previamente divulgado pela instituição; tomar conhecimento prévio das datas das atividades avaliativas, bem como dos critérios e conteúdo das avaliações; e receber as atividades avaliativas devidamente corrigidas pelo professor.

Analisado o perfil e peculiaridades dos contratos de prestação de serviços educacionais pelas instituições privadas de ensino superior, verifica-se que suas cláusulas são destinadas a atividade fim de educação, em regra silenciando quanto a outros direitos fundamentais que devem ser garantidos aos estudantes, como a segurança durante o período em que estejam na instituição.

Esta lacuna contratual é geradora de dúvida quanto a responsabilidade civil das instituições privadas de ensino superior, posto que estas alegam não haver qualquer inadimplemento contratual, bem como não terem sido as responsáveis pelo ato de violência causador do dano.

Ocorre que essa argumentação sucumbe diante do perfil do direito civil constitucional, o qual concedeu nova roupagem a este ramo da ciência jurídica a luz dos direitos

fundamentais, oxigenando os contratos a partir da cláusula geral de interpretação da boa-fé objetiva, prevista no artigo 422 do Código Civil.

O direito civil constitucional tem como pilares a eticidade, socialidade e efetividade.

A eticidade se imbrinca com a boa-fé objetiva, exigindo dos contratantes a exteriorização de comportamentos coerentes e leais. Por isso, afronta a boa-fé a omissão da instituição de ensino quanto a cláusula contratual expressa prevendo seu dever de segurança, bem como a tentativa desta de furtar-se de sua responsabilidade em caso de efetivo dano durantea prestação dos serviços educacionais.

A socialidade se relaciona diretamente com o princípio da função social. Nesta seara, os particulares não se tornaram figuras altruístas, proibidos de perseguir seus interesses e de visar o lucro em suas atividades. Muito pelo contrário, o constituinte previu a livre iniciativa como outro elemento fundante de nosso Estado; porém, a atividade atende sua função social na medida em que o exercício do direito não cause prejuízo aos interesses da coletividade. Exemplificando a socialidade no assunto estudado, as instituições de ensino podem e devem ser lucrativas e contar com grande quantitativo de alunos; mas em contrapartida, para cumprimento de sua função social, devem garantir educação de qualidade a estes, o que pressupõe "oportunização de ambiente seguro e tranquilo para o desenvolvimento da atividade acadêmica" (COSTA, Fabrício Veiga. 2015, p. 81).

Quanto a efetividade busca-se um direito civil que atenda os anseios e inseguranças da sociedade de risco, tendo aplicação prática no cotidiano social. Com isso, para que as

instituições privadas de ensino superior cumpram sua missão de expandir a educação de nível superior no Brasil, estas devem apresentar aparatos de segurança para que discentes e docentes sintam-se seguros enquanto prestados os serviços educacionais.

Foi seguindo esta lógica que o direito civil constitucional rompeu paradigmas no campo do ato ilícito, expandindo este para além da prática de atos contrários ao direito, para abarcar também atos aparentemente de acordo com o ordenamento jurídico, os quais desviam-se de sua finalidade e acabam por prejudicar interesses legítimos de terceiros. Surge, com previsão no artigo 187 do Código Civil, o ato ilícito por abuso de direito.

Desta forma, mesmo omisso o contrato de prestação de serviços educacionais quanto ao dever de segurança, possuem as instituições privadas de ensino superior responsabilidade civil em caso de prática de ato de violência durante a prestação do serviço educacional, haja vista que a cláusula geral da boa-fé objetiva cria obrigações laterais não previstas nos contratos, que por estarem relacionadas a ética, são de observância obrigatórias as partes. A violação de cláusulas contratuais expressas é denominada de violação do contrato. Já a violação de cláusulas implícitas, advindas da boa-fé objetiva, chama-se de violação positiva do contrato. Ensinam Cristiano Chaves de Farias eNelson Rosenvald:

> A lesão a deveres genéricos de proteção, informação e cooperação repercute na chamada violação positiva do contrato. Cuida-se de uma terceira modalidade de inadimplemento das obrigações". "Enquanto o inadimplemento absoluto e a

> mora concernem ao cumprimento do dever da prestação, a violação positiva do contrato aplica-se a uma série de situações práticas de inadimplemento que não se relacionam com a obrigação principal- mais precisamente, o inadimplemento derivado da inobservância dos deveres laterais ou anexos." "Também é conhecido o modelo de violação positiva do contrato como adimplemento ruim ou insatisfatório, pois, apesar de alcançar-se o cumprimento do dever de prestação, sobejaram frustrados o exercício da boa-fé e a salvaguarda da confiança alheia". (FARIAS; ROSENVALD, 2017, p. 725.).

Portanto, a instituição privada de ensino superior que busca se eximir de responsabilidade civil em relação a atos violentos praticados em suas dependências alegando não ter violado o contrato de prestação de serviços educacionais, prática ato ilícito por abuso de direito, ferindo a boa-fé objetiva e os deveres laterais de segurança, violando positivamente o contrato.

Passa-se no próximo capítulo a abordagem direta da segurança como dever contratual implícito nos contratos de prestação de serviço educacional, fazendo a análise de casos ocorridos e enfrentados pela jurisprudência pátria.

5 O DIREITO Á SEGURANÇA COMO OBRIGAÇÃO CONTRATUAL IMPLÍCITA NOS CONTRATOS DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS: HIPÓTESES ESPECÍFICAS DE INADIMPLEMENTO

O direito à educação exige que esta seja oportunizada a todos de forma qualitativa. Assim, educação de qualidade não é um favor ao discente ou uma virtude de parcela das instituições de ensino, mas sim direito fundamental dos alunos e obrigação fulcral dos prestadores de serviço educacionais.

Seguindo esta linha de raciocínio, o exercício da educação pressupõe que os envolvidos no processo - docentes e discentes - sintam-se seguros no interior das instituições. Estudar exige concentração, que por sua vez exige os sentimentos de paz e segurança.

Não é possível ensinar e aprender com qualidade em um ambiente hostil, no qual não se saiba, se e em que momento, haverá a prática de ato de violência. Por isso, a omissão no dever de segurança é fato gerador de responsabilidade civil das instituições privadas de ensino superior.

Ainda que não haja cláusula contratual expressa impondo o dever de segurança as instituições privadas de ensino, tal obrigação é verdadeira cláusula contratual implícita. Neste sentido os ensinamentos de Fabrício Veiga Costa:

> Constitui cláusula contratual implícita a obrigação de a Instituição de Ensino oferecer segurança à integridade física, moral e psicológica dos alunos, professores e demais colaboradores. Implica em dizer que constitui obrigação institucional fornecer serviço de segurança no ambiente acadêmico, de modo a prevenir e reprimir eventual conduta ilícita praticada e que venha causar ofensas a direitos. A negativa na prestação de tal serviço constitui conduta ilícita omissiva e, caso reste comprovado o dano de ordem material ou moral, e o nexo de causalidade com a

> respectiva conduta ilícita, temos presentes todos os requisitos jurídico-legais da responsabilidade civil objetiva (COSTA, 2015, p. 124-125).

A simples omissão da instituição privada de ensino superior na criação e manutenção de aparato de segurança constitui vício no serviço a ensejar a responsabilização civil.

Portanto, não é necessário aguardar a ocorrência de efetivo ato de violência para pleitear a responsabilização civil das instituições, pois a omissão já torna o serviço inadequado, configura a prática de ato ilícito por abuso de direito, permitindo a inserção de responsabilização em sua função precaucional com o pleito de tutela inibitória, requerendo obrigação de fazer consistente na criação de aparatos que garantam a segurança no local.

Trata-se de hipótese de responsabilidade civil por ato próprio da instituição privada de ensino superior, configurado nas omissões desta em não prever o dever de segurança expressamente em seu contrato e em não disponibilizar qualquer estrutura para garantia de segurança aos que ali desenvolvem atividades.

Não se deve confundir tal hipótese com a responsabilidade civil por fato de terceiro, prevista no artigo 932 do Código Civil, pela qual os estabelecimentos de ensino respondem por atos ilícitos praticados por seus empregados, em função da má eleição destes (*culpa in eligendo*), bem como pelos ilícitos praticados por seus educandos, em razão da violação do dever de cuidado na vigilância sobre estes (*culpa in vigilando*).

São duas hipóteses distintas e não excludentes de responsabilidade civil, haja vista possuírem fundamentos e fatos geradores próprios.

Nesse prisma, a pesquisa é abrangente ao prever a responsabilidade civil das instituições privadas de ensino superior por vício nos seus serviços, a partir da omissão em disponibilizar aparato de segurança aos atores envolvidos no processo educacional. De outro lado, também há responsabilização das instituições por fato do serviço, quando ocorrer dano externo advindo da mesma omissão no dever de segurança destas.

No contexto da atual sociedade de risco, as referidas instituições privadas de ensino superior deverão contratar profissionais capacitados para o exercício da segurança, bem como equipar-se com outros mecanismos inibidores da prática de atos de violência em suas dependências, como por exemplo, aparelhos detectores de metais e câmeras de monitoramento.

Trata-se de estrutura mínima para desempenho com qualidade da função de promoção da expansão da educação privada superior no Brasil, sendo ônus adequado, necessário e proporcional, aqueles que pretendem ter o bônus de lucrar com tal atividade.

O direito fundamental á segurança engloba a defesa da integridade física, psíquica e patrimonial dos discentes contratantes, bem como dos docentes e demais colaboradores que atuam na instituição privada de ensino superior.

Neste diapasão, todas essas vertentes tem de ser protegidas para que haja a regular prestação dos serviços educacionais, sob pena das omissões configurarem responsabilização civil das instituições de ensino. A

jurisprudência brasileira tem proferido decisões neste sentido, merecendo análise de algumas delas para ilustrar a base teórica aqui defendida.

No que tange a responsabilidade civil por ato de violência física, o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro analisou fato no qual aluna foi agredida fisicamente no interior da sala de aula, por terceiro (companheira de outro aluno da classe), que ingressou no local sem qualquer tipo de fiscalização. O referido órgão julgador condenou a instituição privada de ensino superior a indenizar a aluna agredida sob o fundamento de omissão no dever de vigilância que deveria ter sido prestado pela entidade de ensino contratada. Em seguida, longo, mas relevante trecho do acórdão, que aborda a temática exposta na pesquisa:

> APELAÇÕES DE AMBAS AS PARTES – INDENIZATÓRIA – RITO SUMÁRIO – ESTABELECIMENTO DE ENSINO – RESPONSABILIDADE OBJETIVA – **ART. 14, DO CODECON** – DEVER DE VIGILÂNCIA COM A FINALIDADE DE GARANTIR A INTEGRIDADE FÍSICA DOS ALUNOS – **FALHA NA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO VERIFICADA, DIANTE DO INGRESSO DE ESTRANHO À SALA DE AULA, QUE CULMINOU NA AGRESSÃO DE ALUNA** – DANO MORAL – VALOR ARBITRADO EM ATENDIMENTO AOS PRINCÍPIOS DA PROPORCIONALIDADE E DARAZOABILIDADE.
>
> [...] A autora atribui responsabilidade à ré, na medida em que esta falhou no dever de vigilância, ao permitir que alguém que não pertencia ao

seu quadro de alunos ali adentrasse e, ao desferir "socos, chutes e puxões de cabelo", nada fez, por meio de seus funcionários, tendo sido apartada a agressão pelos próprios alunos. [...] A defesa no mérito, sustentou tratar-se de fato de terceiro, pelo que excluído o dever de indenizar, cabendo, ainda, ao Estado garantir a segurança dos cidadãos, não havendo que se falar em danos morais. [...] Foram apresentadas alegações finais, sobrevindo sentença, julgando procedente o pedido, para condenar a ré no pagamento de indenização fixada em R$ 10.000,00 (dez mil reais), acrescidos de correção monetária em juros, a contar da citação, bem como no pagamento de custas e honorários, estes de 10% do valor dacondenação. [...] Irresignadas, ambas as partes apelam. A autora pretendendo a majoração da verba reparatória. A ré objetivando a improcedência ou, ainda, a redução daquela verba. [...] A autora atribui responsabilidade à ré derivada do contrato entre ambas firmado, onde a prestação de serviços é seu objeto, de modo que a relação em tela é de consumo, a trazer a incidência da lei consumerista.Assim, a ré é parte legítima a responder à demanda contra si posposta. [...] A autora foi agredida no interior da sala de aula onde é ministrado o curso de Produção Publicitária/Propaganda e Marketing, pela ré, e por ela contratado.A agressão, segundo consta do termo circunstanciado, teria sido executada por pessoa estranha ao estabelecimento de ensino, que lá teria

ingressado apenas com esta finalidade.**A ré, "in casu", responde na qualidade de prestadora de serviços, pela falha que tornou possível que uma de suas alunas fosse agredida, no interior do seu estabelecimento, a denotar quebra do dever de vigilância, e de garantia da incolumidade física daqueles que, em seu interior, recebem a prestação dos serviços em comento.**[...] Esta, em seu art. 14, dispõe que a responsabilidade do fornecedor de serviços, como o é o estabelecimento de ensino, é objetiva, pelo que deve ser garantida a integridade física e psíquica dos alunos.A ré alegou ser impossível revistar todos aqueles que ingressam em suas dependências, e que o fato em questão foi cometido por pessoa que não pertence aos seus quadros, ou seja, por terceiro, não havendo que ser responsabilizada.De fato, não se trata de funcionário do estabelecimento. Trata-se, sim, da permissão, ainda que implícita, do ingresso de estranhos, pela ré, o que se deu não na parte externa do estabelecimento, mas sim na própria sala de aula.Houve, pois, omissão no dever de vigilância que era inerente à prestadora de serviços, pelo que esta assume o risco de sua conduta.[...] **Aliás, segundo ainda o art. 14 do CODECON, "o serviço é defeituoso quando não fornece a segurança que o consumidor dele pode esperar, levando-se em consideração ... os riscos que razoavelmente dele se esperam.**O fato ocorreu dentro do estabelecimento réu, por falta de vigilância por parte deste, acarretando a prestação

> do serviço de modo não seguro.Logo, há o dever de indenizar. Resta apreciar o valor fixado pelo juízo.[...] **Para efeitos de quantificação do dano, deve ser visto que a reparação moral vem informada pela ideia compensatória e punitiva.**A primeira traduzida pela tentativa de substituição da dor e do sofrimento por uma compensação financeira. A segunda significando uma sanção com caráter educativo, para estabelecer um temor, e por isso trazer uma maior responsabilidade.No presente, o valor de R$ 10.000,00 (dez mil reais),arbitrado pelo juízo, se mostra em perfeita sintonia com as intenções do instituto do dano moral (TJ-RJ - Apelação Cível AC 0170261-78.2009.8.19.0001, Relator: Ricardo Couto de Castro. Data da publicação: 30/08/2011, **grifo nosso**).

O julgado acima colacionado é paradigmático ainda por reconhecer a multifuncionalização da responsabilidade civil na sociedade de risco, impondo não só a função reparatória do dano causado pela agressão física, mas também penalidade civil (*punitive damage*) de modo a evitar que tal omissão do dever de segurança volte a ocorrer tanto naquela entidade de ensino, como em outras, que tomem o caso como exemplo.

A omissão do dever de segurança da instituição privada de ensino superior que permita a violação da integridade psíquica do aluno contratante, do mesmo modo enseja responsabilização civil da entidade.

Neste sentido é salutar a análise de fato ocorrido em uma escola Paraense, pois os fundamentos desta decisão judicial também se aplicam as instituições privadas de ensino

superior. A referida instituição de ensino foi condenada a pagar danos morais a aluna impedida de sair de sala para fazer suas necessidades fisiológicas. Tal proibição acabou fazendo com que a adolescente urinasse nas próprias vestes, tendo ainda permanecidoem sala de aula nessa situação durante o período da aula, fato presenciado por colegas, levado ao conhecimento da comunidade escolar e publicado em jornal local. Tal situação vexatória violou a honra, imagem e privacidade da discente, o que motivou o Tribunal de Justiça do Pará a determinar a indenização por danos morais (TJ-AC - Apelação Cível - 97.001619-0, in RT 754/335).

Nas searas de proteção e reparação á integridade física e psíquica se enquadram os casos de *bullying,* queé um termo adotado para descrever atos de violência física oupsicológica,repetitivos e intencionais, praticados por uma pessoa, o *bully*, ougrupo de pessoas com intenção malévola, tendo por finalidade determinada aintimidação ou a agressão física e moral a outroindivíduo (COSTA, Yvete Flávio. 2011, p. 359-377). Desta forma, a omissão das instituições de ensino diante de casos de *bullying* é ilícita, ensejando a responsabilização civil destas.

Finalmente, no que tange a violação do dever de segurança na vertente da proteção patrimonial, o Superior Tribunal de Justiça já se manifestou pela responsabilidade civil de instituição privada de ensino superior que assume a obrigação de proteger os veículos de seus alunos, ao criar estrutura física própria nesse sentido (STJ-AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO ESPECIAL AgRg no REsp 11080029 DF 2008/0269981-9. Data de publicação:31/08/2010).

Ao disponibilizar estrutura de estacionamento aos alunos e explorar tal serviço, ainda que em área pública, a segurança sobre os bens passa a ser privada, respondendo a instituição pelo dano ocorrido em função da má prestação do serviço.

Portanto, explicados os motivos jurídicos para que os contratos de prestação de serviços educacionais possuam como obrigação implícita o dever de segurança física, psíquica e patrimonial das instituições privadas de ensino superior. Explorados ainda casos concretos sobre a temática, que corroboram o raciocínio crítico exposto, pelo que passa-se a conclusão do artigo científico com a compilação dos fundamentos jurídicos que amparam a responsabilidade civil das instituições educacionais privadas que se omitem em seu dever de vigilância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate racional crítico desenvolvido pretendeu romper dogmas do direito civil privatista e patrimonialista, para comprovar que sobre o influxo dos direitos fundamentais e na ótica civil constitucional as instituições privadas de ensino superior possuem o dever de segurança como obrigação implícita dos seus contratos de prestação de serviços educacionais.

O direito fundamental á educação, como direito social, deve ser disponibilizado a todos com qualidade. A qualidade do ensinar e apreender esta umbilicalmente ligada a sensação de segurança que norteia os personagens envolvidos nesse libertador processo.

E mais, não basta a sensação de segurança dos discentes e docentes, havendo necessidade da instituição de ensino agir com boa-fé objetiva ao materializar aparatos de segurança que de fato proporcionem a possibilidade de educar com qualidade, bem como proteger a integridade física, psíquica e patrimonial dos envolvidos, em respeito ao direito fundamental á segurança.

Nessa lógica, a autonomia da vontade no direito civil constitucional sofre restrições de normas de ordem pública, as quais não podem ser afastadas sob pena de desnaturar o sistema de eticidade, socialidade e efetividade instituído nesse ramo do direito.

Os direitos fundamentais aplicam-se de forma horizontal, vedando que particulares desrespeitem direitos fundamentais de outros particulares. Em que pese tal lógica de aplicação dos direitos fundamentais na seara privada não contar com a mesma densidade jurídica da esfera pública, pois ponderada com a autonomia da vontade; a omissão do dever de segurança das instituições privadas de ensino superior como cláusula expressa no contrato de prestação de serviços educacionais não pode ser interpretada em favor destas, como causa excludente de responsabilidade civil.

Isso porque, é antiético, incoerente e violador da boa-fé objetiva a omissão de previsão expressa de direito fundamental, no caso o direito á segurança, no contrato de prestação de serviços educacionais, com o escopo de não se responsabilizar por danos relacionados e ocorridos na prestação destes serviços.

A conduta omissiva é ainda contrária a função social de proporcionar ambiente seguro para a prestação do serviço

educacional de qualidade; e inefetiva no que tange ao dever de vigilância, quando não disponibiliza aparato de segurança aos alunos, professores e demais colaboradores, que ali desempenham suas funções.

Assim sendo, a omissão das instituições privadas de ensino superior no seu dever de segurança desvia da finalidade de proporcionar educação qualitativa, consubstanciando-se em ato ilícito por abuso de direito e, consequente inadimplemento positivo contratual.

Por este motivo, tal obrigação de segurança é cláusula implícita no contrato de prestação de serviços educacionais, pelo que as instituições de ensino vinculam-se ao cumprimento deste dever anexo contratual, sob pena de incidirem em responsabilidade civil.

Ressalte-se que o contrato de prestação de serviços educacionais celebrado entre instituição privada de ensino e seus alunos é de adesão e consumerista. Nesta lógica, a interpretação é favorável ao discente - consumidor/aderente - , que deve ter resguardada sua integridade física, psíquica e patrimonial ao longo do processo educacional.

A instituição privada responde em nome próprio no caso de omissão desse dever lateral implícito de vigilância, o que, por si, já implica em vício no serviço educacional oferecido. Em ocorrendo dano exterior, a omissão gera a responsabilidade civil por este fato do serviço para a instituição privada de ensino superior, não podendo amparada no silêncio contratual transferir tal responsabilidade a terceiro.

Pelo exposto, após revisão bibliográfica do tema proposto e análise documental da jurisprudência, a hipótese científica da pesquisa foi confirmada, comprovando-se a

necessidade das instituições privadas de ensino superior garantirem a segurança de seus alunos e professores, por se tratar de verdadeira premissa para a promoção da educação de qualidade e cláusula contratual implícita aos contratos de prestação de serviços educacionais.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gregório Assagra. **O Ministério Público no Neoconstitucionalismo: perfil constitucional e alguns fatores de ampliação de sua legitimação social**. In: FARIAS, Cristiano Chaves; ALVES, Leonardo Barreto Moreira; ROSENVALD, Nelson (orgs.). Temas Atuais do Ministério Público. 6. ed. Salvador: Juspodvim, 2016, p. 62.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 9.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução de Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011, p. 24.

COSTA, Fabrício Veiga. **Dano Moral nas Instituições de Ensino Superior: o fenômeno da expansão da educação superior privada no Brasil**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2015, p. 71.

COSTA, Fabrício Veiga. Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido. **Revista Unicuritiba,** Curitiba, v. 1, n. 50, p. 374-397, 2018. Disponível em: http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2555. Acesso em: 14 dez. 2018.

COSTA, Yvete Flávio da. Bullying– Prática diabólica – Direito e educação.**Revista de Estudos Jurídicos Unesp**, Franca, v. 15, n. 21, p. 359-377, 2011.

DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a Sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 36.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Curso de direito civil: parte geral e LINDB**. 15. ed. rev., ampl. e atual. Salvador: Juspodvim, 2017, p. 725.

FREIRE, Paula Vaz. **Sociedade do risco e direito do consumidor**. In: LOPEZ; Teresa Ancona; LEMOS, Patrícia Faga Iglecias; RODRIGUES JÚNIOR, Otavio Luis. Sociedade do risco e direito privado. São Paulo: Atlas, 2013, p. 376.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 14.

JARAMILLO, Carlos Ignacio. **Los deberes de evitacion y mitigacion del daño**. In: GUARDIA, Mariano José Herrador (dir.). Derecho de danos. Madrid: Thompson Reuter, 2013, p. 866.

LOPEZ, Teresa Ancona. **Responsabilidade Civil na Sociedade de Risco**. In: LOPEZ; Teresa Ancona; LEMOS, Patrícia Faga Iglecias; RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luis. Sociedade do risco e direito privado. São Paulo: Atlas, 2013, p. 7.

MENDONÇA, Diogo Naves. **Breve Estudo sobre a Análise Econômica da Responsabilidade Civil no Direito do Consumidor**. In: LOPEZ; Teresa Ancona; LEMOS, Patrícia Faga

Iglecias; RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luis. Sociedade do risco e direito privado. São Paulo: Atlas, 2013, p. 67.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma teoria dos direitos fundamentais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, p. 33-35.

RECOUER, Paul. **O justo**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, v. 1, p. 52-56.

ROSENVALD, Nelson. **As funções da responsabilidade civil: a reparação e a pena civil**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014, p. 11-16.

SILVA, Virgílio Afonso da.**A Constitucionalização do Direito: os direitos fundamentais nas relações entre particulares.** São Paulo: Malheiros, 2005, p. 98-102.

STRECK, Lenio Luiz. **A hermenêutica filosófica e as possibilidades de positivação do positivismo pelo (neo) constitucionalismo**. In: ROCHA, Leonel Severo; STRECK, Lenio Luiz (orgs.). Constituição, sistemas sociais e hermenêutica. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005, p. 159.

TAVARES, André Ramos. **Direito fundamental à educação**. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Coords.). *Direitos sociais:* fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 771-789.

A QUESTÃO DO *HOMESCHOOLING* NO BRASIL A PARTIR DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

THE QUESTION OF HOMESCHOOLING IN BRAZIL FROM THE DECISION OF THE SUPREME FEDERAL COURT

Genaro Lopes Honori Guilarducci[19]
Fabrício Veiga Costa[20]

RESUMO: O ensino domiciliar é atualmente uma realidade na sociedade brasileira. A falta de lei específica faz com que sua aplicação como método de ensino seja, em tese, ilegal, infringindo a legislação brasileira, assim como a Constituição Federal. O tema chegou ao debate do Supremo Tribunal Federal, onde se entendeu que somente com a regulamentação por lei, que poderia se verificar a sua constitucionalidade. Assim como os direitos do menor são indisponíveis e devem ser protegidos pelos órgãos competentes, deve-se também tutelar os direitos fundamentais de liberdade de escolha dos pais e responsáveis por esses menores. Alerta-se, desde já, que a visão aqui defendida não é pela proibição completa da educação domiciliar, mas por uma regularização com normas e meios de fiscalização para uma eficaz aplicação.

Palavras-chave: Homeschooling no Brasil; Constitucionalidade; Direito da criança; Decisão do STF 888815.

---

[19] Mestrando em Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Pós graduado em Gestão Empresarial pelo IETEC. Advogado.

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

ABSTRACT: Homeschooling is currently a reality in Brazilian society. The lack of specific law makes its application as a method of teaching in theory, illegal, in violation of Brazilian law, and as the Federal Constitution. The subject reached the debate of the Federal Supreme Court, where it was understood that only with the regulation by law, that its constitutionality could be verified. Just as the rights of the children are unavailable and must be protected by the competent organs, the fundamental rights of freedom of choice of parents and guardians must also be protected. It should be noted at the outset that the vision advocated here is not for the complete prohibition of homeschooling, but for a regularization with norms and means of supervision for effective application.

Keywords: Brazillian's Homescholling; Constitutionality; Child rights; STF decison 888815.

1. INTRODUÇÃO

O *homeschooling* é uma realidade no Brasil, considerando que milhares de famílias já praticam o ensino doméstico com seus filhos. Essas famílias teoricamente buscam educar filhos e filhas segundo convicções que não encontram no ensino tradicional, assim como corrigir falhas do processo educativo, causadas pela alegada precariedade do sistema convencional. Estima-se que mais de seis mil crianças brasileiras recebam educação domiciliar[21], sendo que o número deve ser maior, já que muitos, por medo, omitem a informação, segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar.

---

21 Fonte: https://www.aned.org.br/

Os defensores do direito ao *homeschooling* acreditam que impedir, de modo absoluto, que pais e responsáveis eduquem seus filhos no ambiente domiciliar é ferir garantias fundamentais. Isto porque entendem que à época da criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não se previa o uso das mídias digitais, acesso dos pais a mais oportunidades de educação e qualificação, bem como maior acesso a professores particulares e aulas particulares via internet. Esses pais e responsáveis, entendem que a legislação de proteção ao menor deve ser revista nesse ponto, assim como deve se regulamentar o ensino domiciliar.

Se, por um lado, é possível afirmar que o ECA e a LDB exigem matrícula e frequência na rede de ensino, sob pena de destituição do poder familiar, por outro, não há como negar que a aplicação cega da regra pode contrariar o melhor interesse da criança, princípio estruturante do próprio ECA (art. 227). Especialmente quando a educação domiciliar, em certos casos e sob certas condições, pode vir a atender às suas necessidades psicossociais de modo mais adequado do que, por exemplo, o ensino em algumas escolas da rede pública, cuja realidade é a de poucos professores, nenhuma condição de aprendizado, e muita violência.

O presente artigo pretende analisar a questão do *homeschooling* no Brasil, juntamente com a decisão do RE 888815 do Supremo Tribunal Federal (STF), sobre o tema. O objetivo do artigo é estudar e analisar os conceitos acerca do *homeschooling* e a possibilidade de regulamentaçãono Brasil. Para entender essa questão será utilizado o método dedutivo, analisando os conceitos e legislação, além de estudo de casos

acerca do tema, com foco na decisão do RE 888815. Como objetivo específico poderá se verificar se o *homeschooling* pode ser implementado no Brasil, se há violação do ECA no caso de criança instruída no método domiciliar, ou sehá violação de direito dos pais quando estes não podem optar por educar seus filhos fora da escola tradicional, e se a decisão do STF sobre o tema utilizou-se da melhor fundamentação ou se o tema deve ser melhor estudado para uma possível implementação no ordenamento jurídico e educacional brasileiro.

2. CONCEITO, HISTÓRICO E LEGALIDADE

Nesse estudo, analisamos a norma constitucional sobre a questão educacional, bem como a legislação específica (ou a falta dela), e a análise da tutela jurisprudencial sobre o tema. Sendo assim, o artigo 205 da Constituição Federal[22] inicia todo o conjunto de normas que compõe todo o sistema educacional nacional. Pode-se observar que a Constituição Federal estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, pela letra seca do dispositivo constitucional somente o Estado pode intervir no sistema educacional. Todavia, o surgimento do homeschooling veio exatamente a partir de críticas feita à obrigatoriedade e ao monopólio estatal da educação, muitas vezes falho.

Segundo Fabrício Veiga Costa:

> O século XX caracteriza-se pelo reconhecimento da educação primária,

[22]Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. BRASIL. Constituição Federal. 1988.

> compulsória, gratuita e fornecida pelo Estado. Os Tratados Internacionais de Direitos Humanos passam a dar tratamento jurídico às crianças como sujeito de direito, especificamente a Convenção Sobre os Direitos da Criança, que foi fundamental para a sistematização legal do tema em diversos países ao redor do mundo. No momento em que o Estado assume a obrigação de oferecer ensino obrigatório e gratuito aos seus cidadãos busca proporcionar condições para que todos os indivíduos indistintamente possam exercer, de forma efetiva, sua cidadania. (COSTA, 2015. p. 8).

Ainda conforme acima:

> Pode-se considerar Holt como o precursor do homeschooling. Tanto Illich quanto Holt defendiam a eliminação da compulsoriedade na educação estatal como forma de viabilizar a construção de uma sociedade mais livre e humana. Um dos fundamentos que justificam o homeschoolingé a legitimidade que as crianças têm de participarem de forma ativa da construção do processo ensino-aprendizagem. (COSTA, 2015. p. 10).

Contudo, diante da atual falência estatal, o ensino tradicional na escola vem sofrendo diversas críticas acerca do conteúdo educacional, segurança, relacionamento com alunos com necessidades especiais, método de ensino, panorama de oportunidades, preparação para profissões, preparação para acesso à universidade, etc.

De acordo com dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED:

No Brasil, a ED começou a surgir timidamente nos anos 90. Da época, o que se sabe é que pouquíssimas famílias praticavam o homeschooling, e muitas delas eram de origem estrangeira. Contudo, um fato importante e significativo acontece, mais precisamente no ano de 1994: o Deputado Federal João Teixeira apresenta o PL(Projeto de Lei) n° 4657/94, visando regulamentar a Educação Domiciliar para o ensino fundamental. O projeto é rejeitado, e somente sete anos depois surgiria outro PL, de autoria do Deputado Ricardo Izar, cuja intenção era de aumentar as possibilidades para o sistema educacional brasileiro. Posteriormente, mais projetos de lei que versavam sobre homeschooling foram apresentados nos anos de 2002, 2008, 2012 e 2015, bem como uma PEC (Proposta de Emenda à Constituição) em 2009. Quase todos tiveram seus pareceres rejeitados ou foram simplesmente retirados de pauta. Todavia, ainda tramita na Câmara dos Deputados o PL 3179/12 de autoria do Deputado mineiro Lincoln Portela.

Em 2016 acontece no Rio de Janeiro a segunda edição do mais importante evento de Educação Domiciliar do planeta: A Global Home Education Conference (Conferência Global de Educação Domiciliar). O evento, que teve a ANED como organizadora local, é uma conferência de liderança para formuladores de políticas públicas, pesquisadores, líderes de movimentos e pais interessados na ED. Trouxe ao Brasil os principais líderes em Educação Domiciliar

> e colocou o país definitivamente no roteiro mundial do homeschool.
>
> Nesse mesmo ano, a ANED ingressa no Supremo Tribunal Federal como Amicus Curiae e, em seguida, faz petição pedindo o sobrestamento (suspensão) de processos judiciais contra famílias que praticam ED no país. O STF concede o sobrestamento de todos processos que versem sobre o tema e, em virtude disso, atualmente no Brasil, nenhuma família poderá ser processada ou impedida de educar seus filhos em casa, até que o julgamento aconteça. (ANED, 2018).

Nesse cenário que surge o questionamento se uso da educação domiciliar pode ser restritivo ao direito à educação. É necessário para a formação educacional da criança frequentar a escola? Ou os pais podem oferecer ensino de qualidade para os filhos fora do ambiente escolar?

Segundo o conceito da ANED, a educação domiciliar ocorre quando os pais assumem por completo o controle do processo global de educação dos filhos. Ou seja, além dos pais e responsáveis ensinar valores, costumes, hábitos, moral, crenças, inerentes às suas responsabilidades, também passariam a exercer a educação acadêmica, orientando os filhos com relação as disciplinas curriculares do ensino fundamental e médio (educação formal).

Fabrício Veiga Costa fala que:

> Os defensores do ensino em casa se posicionam contrariamente ao monopólio e ao direcionismo estatal, assim como criticam a educação escolar compulsória, uma vez que se pautam no pensamento liberal do não intervencionismo estatal e

> prevalência das liberdades individuais. A padronização do modelo de ensino pelas instituições é vista como uma forma de retirar a liberdade das famílias escolherem um sistema de ensino compatível com sua formação moral, suas crenças e valores. Dessa forma, o Estado não teria a legitimidade jurídica de instituir um sistema de educação único e padronizado para todos, uma vez que a partir do pensamento liberal, cada pessoa teria o direito de escolher o modelo e o sistema de ensino que adotaria para si e para seus filhos. (COSTA, 2015, p. 9).

Para a ANED a educação domiciliar não é um método de ensino, ou apenas utilização de material didático específico, e não se reduz à prática de retirar crianças e adolescentes da escola, por opção ideológica fechada. A educação domiciliar é modalidade de educação na qual os pais do educando são os principais responsáveis e a educação ocorre no contexto da família.

> A realidade defasada das escolas públicas do Brasil, bem como o alto preço pago para custear o ensino privado, os riscos de violência e bullying tem levado alguns pais brasileiros a optar por realizar o ensino dos seus filhos em casa. A liberdade dos pais no planejamento familiar, no Brasil, positivado no § 7º do artigo 227 da atual Constituição Federal e o poder familiar que lhe é reconhecido – Constituição Federal art. 229, Código Civil de 2002, art. 1.630, ECA, art. 22 – para gerir a educação dos filhos, deveria dar-lhes, de rigor, a prerrogativa de decidirem ou não a forma de ensino que sua

> prole receberá. (JUNIOR, NETO, CARDOSO, 2017. p. 8).

Como já mencionado, o artigo 205 da Constituição Federal estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a participação da sociedade. Nesse sentido:

> O objetivo da educação, nos termos constitucionais, é garantir o pleno desenvolvimento dapessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Nos termos dispostos no artigo 208 e seguintes da Constituição Federal de 1988, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; garante-se o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; oferta de ensino noturno regular e adequado às condições do educando. O Estado tem a obrigatoriedade de implementar a Educação no Brasil, por meio de criação e execução de políticas publicas educacionais voltadas à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, cientifica e tecnológica do País. (COSTA, 2015, p. 17).

No entanto, há um Projeto de Lei (3.179/2012) tramitando no Congresso Nacional, que regulamentaria o

homeschooling, ou educação domiciliar. Ressalta-se que esse projeto apresentauma proposta de compartilhamento das responsabilidades da família e das instituições escolares oficiais, ainda que em grau diferenciado do normalmenteaplicado no sistema educacional brasileiro, sendo assim, o "aluno" não ficaria totalmente "isolado" das diretrizes básicas do ensino nacional, tendo que cumprir o conteúdo acadêmico formal. O projeto ainda estabelece que o órgão competente do sistema de ensino mantenha um registro da opção dos pais ou responsáveis, autorize previamente o "método de ensino" e ainda realize avaliação e fiscalização periódica.

Contudo, apesar de ainda necessitar de mais estudos e debates, o processo vem caminhando e recebendo propostas e ementas. Sendo que numa delas, para Fabrício Veiga Costa:

> Nessa nova proposta apresentada pela Comissão de Educação a educação básica domiciliar é de responsabilidade dos pais ou tutores do estudante, que deveráse submeter à fiscalização e avaliação periódica da aprendizagem pelos próprios órgãos estatais que integram o sistema de ensino. Foi proposta a necessidade de uma avaliação prévia, pelo órgão competente do sistema de ensino, da qualificação dos pais ou responsáveis para conduzir o processo de ensinoe aprendizagem do estudante. Asfamílias optantes pela educação domiciliar deverão ser mantidas num registro oficial (cadastro nacional), garantindo-se o cumprimento do currículo mínimo, a avaliação da aprendizagem periodicamente, participação do estudante no sistema

> nacional e local de avaliação da educação básica O órgão competente do sistema de ensino tem legitimidade para exercer a inspeção educacional. (COSTA, 2015, p. 14).

Nesse cenário, aparentemente, o ensino domiciliar poderia ser comparado ao ensino à distância, mas com a orientação e acompanhamento dos responsáveis pelo estudante. Aliás, apesar de ainda não ser regulamentado pela legislação brasileira, curiosamente o próprio Ministério da Educação – MEC – aplica o que pode ser chamado de ensino a distância, ou mesmo ensino domiciliar, como ocorre nos casos do ENCCEJA. Segundo informação do MEC:

> No Brasil e no exterior, o Encceja pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Para certificação do ensino fundamental, é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame. A certificação do ensino médio exige a idade mínima de 18 anos completos no dia de aplicação da prova.
>
> Para se preparar para o exame, o Inep disponibiliza em sua página na internet o material didático pedagógico de apoio aos participantes e professores que é composto por um volume introdutório, quatro volumes de orientações aos professores e oito volumes de orientações para o estudante (quatro para o ensino fundamental e quatro para o ensino médio). (BRASIL,MEC, 2018).

Aliás, importante salientar que o mesmo já ocorria com o ENEM, tendo em vista que entre as edições de 2009 e 2016 do

Exame Nacional do Ensino Médio, os participantes poderiam usar suas notas para conseguir certificado de conclusão do ensino médio, desde que obtivessem pontuação mínima exigida.

Assim, em 2017, a ANED protocolou um requerimento no MEC, para que o órgão reconheça a educação domiciliar como modalidade de educação que prestigia os princípios constitucionais da liberdade educacional e do pluralismo pedagógico, respeita os direitos das crianças e adolescentes, e produz resultados acadêmicos de destaque.

No entanto, explica COSTA (2015), que o argumento utilizadopara questionar a legalidade do projeto de lei 3.179/2012, seria que os estudantes que fossem submetidos àeducação domiciliar estariam privados dos "processos pedagógicos desenvolvidos no espaço escolar", pois ficariam a margem da possibilidade de socialização e formação moral para a cidadania, além de se tratar de "alternativa elitista", uma vez que o "método"somente seria para famílias com capital cultural e financeiro elevados, sendo que este entendimento concorda com a manifestação do Ministro Gilmar Mendes, na decisão do RE 888815.

A liberdade dos pais em optar pela forma de ensino dos filhos, perpassa por motivações múltiplas, sejam sociais, políticas ou religiosas, todavia, em tese, deve, até o momento, submeter à legislação vigente. Entretanto, nessa nova perspectiva, o direito à educação, o direito de família e direito da infância e juventude se interdisciplinam quando se trata da educação que os pais dão aos filhos, ante aos direitos fundamentais e a tutela do Estado. Ao contrário do que se pensa, o ensino domiciliar não afasta a tutela do Estado sobre a criança.

3. PROTEÇÃO AOS DIREITOS DO MENOR E AO DIREITO FUNDAMENTAL DE LIBERDADE DE ESCOLHA DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

O artigo 6º da Constituição Federalestabelece que a educação é um direito social, econômico, cultural, garantido a todas as pessoas. Trata-se de Direito Fundamental que garante aproteção da dignidade humana, assim como,através da educação, se possibilita a construção de uma sociedade livre, justa, solidária, voltada à erradicação dapobreza, da marginalidade e redução das desigualdades sociais.

De outro modo:

> Por sua vez, a educação domiciliar valoriza a opção dos pais, enquanto detentores do poder familiar, de optarem por uma educação domiciliar, realizando o ensino básico em sua própria casa, sem que isso implique em descumprimento do dever de educar, comum aos pais e ao Estado, constantes nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal. (JUNIOR, NETO, CARDOSO, 2017. p. 3).

Para Bobbio (1986), a democracia caracteriza-se pela constituição pactuada de um conjunto de regras fundamentais que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos. Nesse diapasão, aduz que a garantia constitucional de direitos fundamentais, são pressupostos para a efetiva democracia, logo, cidadania.

Isto posto, é basilar que a democracia plena somente é atingida quando se há também, a possibilidade de participação

nas decisões tomadas pelos governantes, além da possibilidade de escolha direta destes.

Nesse sentido:

> A garantia do acesso à educação, a proteção integral da criança e do adolescente, o exercício do poder familiar dos pais, o intervencionismo e a liberdade próprios do Estado Democrático de Direito, são assuntos que fundamentam o debate acerca da intervenção estatal nas famílias, principalmente no que se refere à educação que os pais dão aos filhos. (JUNIOR, NETO, CARDOSO, 2017. p. 7).

Canotilho (2000), fala que as liberdades estariam ligadas ao "status negativus"e, através dela visa-se defender a esfera jurídica dos cidadãos perante a intervenção ou agressão dos poderes públicos. É por isso que se lhes chama também direitos de liberdade, liberdades-autonomia, liberdades-resistência, direitos negativos, direitos civis, liberdades individuais.

Para o autor, "os Direitos Fundamentaisnão são apenas um limite do Estado, são também uma tarefa do Estado. Ao Estado incumbe defendê-los e garanti-los. Não apenas um dado a respeitar, são também uma incumbência a realizar". (CANOTILHO, 2000, p. 105).

Neste diapasão, Alexy (2011, p. 43) destaca que:

> Constituições democráticas modernas contêm dois tipos ou categorias de normas. Da primeira categoria fazem parte aquelas normas que constituem e organizam a nação de leis, o poder executivo e a jurisdição, portanto, o estado. No centro está a autorização. Na segunda categoria

> caem aquelas normas que limitam e conduzem o poderestatal. Aquidevem ser mencionados, em primeiro lugar os Direitos Fundamentais.

Ora, mas apesar dessa liberdade, o descumprimento da obrigação de matricular o filho em rede de ensino formal tem consequências jurídicas no âmbito do Direito Penal, conforme artigo 246 do Código Penal quetipifica a condutacomo crime de abandono intelectual.

Ademais, como ensina Fabrício Veiga Costa (2015, p. 19):

> O Estatuto da Criança e do Adolescente delimitou claramente as obrigações dos pais quanto a suas responsabilidades referentes à educação dos filhos. Na interpretação jurídica dos respectivos dispositivos legais deve-se levar em conta os fins sociais a que eles se destinam, os direitos individuais e coletivos em questão e, especialmente, a peculiar condição da pessoa humana em desenvolvimento. O disposto no artigo 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente traz o conteúdo chave, do ponto de vista teleológico, para a leitura e a interpretação desse microssistema jurídico.

De outro modo:

> É certo que as famílias são as que mais conhecem as características do infante, sendo totalmente possível que organizem o plano de ensino de seus filhos ou pupilos. Nesse modelo de ensino domiciliar, não se pretende, necessariamente, afastar o ente estatal, que poderia exercer de forma

> subsidiária o seu dever de educar, inclusive desenvolvendo formas de controle e avaliação do educando, para identificar se o ensino que tem recebido em casa é eficiente. Trata-se de nova forma de combinação de Estado e família na educação das crianças e adolescentes. (JUNIOR, NETO, CARDOSO, 2017. p. 9).

Em sentido contrário, Fabrício Veiga Costa (2015) entende que a educação dos filhos não é interesse exclusivo dos pais ou responsáveis. Isto porque no direito brasileiro estes não possuem autonomia plena e exclusiva para escolherem se seus filhos devem ou não estudar. A liberdade dos pais é determinada por normas jurídicas voltadas a garantir a proteção irrestrita dos filhos, inclusive garantindo ou obrigando o direito à educação básica formal.

E completa:

> Na acepção jurídica da palavra, a Educação é um Direito Fundamental cuja interpretação deverá ser extensiva e sistemática. Aos pais cabe o dever de criar seus filhos. Ressalta-se que criar assume a conotação jurídica de educar, no sentido mais amplo da palavra. Consiste em transmitir e possibilitar conhecimentos, despertar valores e habilitar o filho para enfrentar os desafios da vida cotidiana. Nesse sentido, a educação viabilizaria o desenvolvimento mental, moral, espiritual e social da criança e do adolescente. (COSTA, 2015, p. 21).

Assim, a escola possui o papel formador ético e de socialização, e dessa forma os pais ao retirarem os filhos da escola formal e optarem pelo *homeschooling*, além de

retirarem, em alguns casos, o direito dos filhos de escolherem se querem ou não frequentar a escola, estão infringindo o ECA, ou seja, estão deslegitimando o Estado da proteção do direito personalíssimo do menor, bem como retiram a possibilidade de fiscalização. Pode portanto ocorrer violação de direito fundamental do menor, sendo esta uma prática contrária ao direito legislação brasileira, considerando o direito à educação formal um direito indisponível (COSTA, 2015).

Por outro lado, "em razão do poder de que dispõe, inclusive com a função de auxiliar a família, o Estado pode, eventualmente, incorrer em abuso, pela ação dos agentes estatais que agem de forma contrária ao melhor interesse da família" (JUNIOR, NETO, CARDOSO, 2017, p. 16).

Portanto, Estado, família e sociedade devem agir em conjunto no sentido de garantir o direito a uma educação que forme futuros jovens e adultos verdadeiramente livres e responsáveis, podendo (por que não?) ser uma alternativa para isso a educação domiciliar.

4. DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL SOBRE O TEMA(RE - 888815)

O STF reconheceu a repercussão geral de questão constitucional do tema *homeschooling* e passou ao julgamento do Recurso Especial 888815, onde se analisou a legalidade do *homeschooling*, isto é, da possibilidade de os responsáveis pelas crianças prestarem a educação em casa, e não em escolas formais.

No julgamento, por seis votos a quatro, o Plenário do Supremo Tribunal Federal decidiu, acompanhando a tese do

ministro Alexandre de Moraes, juntamente com os votos dos ministros Luiz Edson Fachin, Rosa Weber, Dias Toffoli e Cármen Lúcia, que o ensino domiciliar não está previsto na Constituição Federal e depende de lei específica para ser permitido no Brasil. Portanto, o *homeschooling* pode existir no Brasil somente se for autorizado por lei.

Ao contrário, os ministros Luiz Fux, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes e Marco Aurélio votaram contra a possibilidade de ensino domiciliar. Entenderam que ir à escola é um direito fundamental previsto na Constituição, ao contrário do direito de estudar em casa, inconstitucional, segundo eles. Todavia, o relator, ministro Luís Roberto Barroso, votou sozinho. Para ele, o ensino domiciliar deve autorizado imediatamente, desde que obedeça a condições de fiscalização dos órgãos educacionais e de proteção ao menor.

Para o ministro Alexandre de Moraes:

> A Constituição Federal, em seus artigos 205 e 227, prevê a solidariedade do Estado e da família no dever de cuidar da educação das crianças. Já o artigo 226 garante liberdade aos pais para estabelecer o planejamento familiar. Segundo ele, o texto constitucional visou colocar a família e o Estado juntos para alcançar uma educação cada vez melhor para as novas gerações. Só Estados totalitários, segundo o ministro Alexandre, afastam a família da educação de seus filhos.A Constituição, contudo, estabelece princípios, preceitos e regras que devem ser aplicados à educação, entre eles a existência de um núcleo mínimo curricular e a necessidade de convivência familiar e comunitária. A educação não é de fornecimento exclusivo pelo Poder Público.

> O que existe, segundo o ministro, é a obrigatoriedade de quem fornece a educação de seguir as regras. Dentre as formas de ensino domiciliar, o ministro ressaltou que a chamada espécie utilitarista, que permite fiscalização e acompanhamento, é a única que não é vedada pela Constituição. Contudo, para ser colocada em prática, deve seguir preceitos e regras, que incluam cadastramento dos alunos, avaliações pedagógicas e de socialização e frequência, até para que se evite uma piora no quadro de evasão escolar disfarçada sob o manto do ensino domiciliar. (STF, 2018).

No geral, os votos se dividiram entre a questão de proteção estatal ao menor, dever da família e direito fundamental à socialização e educação do menor. Os ministros ponderaram acerca do risco e possibilidade de aumento da evasão escolar, principalmente quanto às famílias mais carentes, devendo ser considerado a situação social do menor. Sendo assim, percebe-se que foi levado em consideração para o julgamento, tanto a questão normativa legal do tema (se há possibilidade de se regulamentar o *homeschooling*), quanto a questão social acerca do tema (condição social das famílias e do menor, situação educacional e de segurança, interesse do menor e das famílias, costumes culturais e crenças religiosas). Contudo, não houve declaração direta de inconstitucionalidade do ensino domiciliar. Os ministros entenderam que não compete ao judiciário legislar sobre a matéria, tendo em vista que, conforme afirmouo ministro Alexandre de Moraes, “não há vedação absoluta ao ensino domiciliar" na

Constituição". "Apesar de, expressamente, a Constituição não prever a modalidade, também não a proíbe”[23].

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isto posto, a decisão do STF se pautou tão somente pela premissa normativa do tema. Isto é, apesar de não haver regulamentação sobre o ensino domiciliar, não houve expressa decisão de inconstitucionalidade dessa possibilidade.

O que se percebe é que a decisão do STF pode necessitar de embasamento técnico suficiente, de docentes, pedagogos, sociólogos e outros profissionais capacitados para estabelecer uma regra geral. Assim, pode se entender que a opção mais prudente, seria a análise concreta de cada caso judicializado do ensino domiciliar, permitindo que, ao apreciar o tema, o Poder Judiciário possa fazer uma análise mais coerente e tecnicamente embasada das questões em jogo, pelo menos até que regularize o *homeschooling*.

Ressalta-se aqui a decisão do STF sobre o tema, tão somente negou a legalidade da possibilidade de se aplicar o ensino domiciliar, considerando que não havia previsão constitucional. Sendo assim, não há impedimento para que caso seja aprovado o projeto de lei 3.179/2012, a consequentemente sua regulamentação seja constitucional.

O *homeschooling* pode nem sempre ser a melhor solução. É provável que, na maioria dos casos, a matrícula e frequência em escolas seja o mais adequado para a criança. Mas não se pode concluir que não possa ser opção em alguns casos. Destaca-se aqui, a importância de se reconhecer o fenômeno

[23] http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496

fora da lógica da responsabilização punitiva. O Estado brasileiro não pode simplesmente punir a um pai/mãe dedicado, que, diante de reiteradas frustrações com o ensino tradicional, resolve educar seu filho em casa.Por isso, para evitar efeitos negativos da intervenção estatal, é conveniente conhecer e respeitar as competências de cada um dos círculos sociais em torno da pessoa, e seguir critérios capazes de preservar a ação harmoniosa entre eles, de modo a se garantir o melhor à família.

Portanto, pode-se concluir que é preciso regulamentar o *homeschooling*. É preciso identificar condições de admissibilidade constitucional. Que seja por lei específica, como "orientou" o Ministro Luiz Roberto Barroso, aplicando regras, normas e meios de fiscalização adequados para a utilização dessa "metodologia" de ensino.

6. REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais.** São Paulo: Malheiros, 2011.

BRASIL. **ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar**. Disponível em: <https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-conceito> e <https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-historico>. Acesso em 06 nov. 2018.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de M. A. Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22out. 2018.

BRASIL. **ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar**. Disponível em: <https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-conceito> e <https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-historico>. Acesso em 06 nov. 2018.

BRASIL. **Lei 8069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. **Lei 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional..** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Encceja**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja>. Acesso em 08 nov. 2018.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 7.ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

COSTA, Fabrício Veiga**. Homeschooling no Brasil: Constitucionalidade e Legalidade do Projeto de Lei 3179/12**. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322680058_Homeschooling_no_Brasil_Constitucionalidade_e_Legalidade_do_Projeto_de_Lei_317912/download> Acesso em: 28 out. 2018.

PEREIRA JUNIOR, Antônio Jorge; OLIVEIRA NETO, José Weidson de; CARDOSO, Nardejane Martins. **ESTADO E AUTONOMIA FAMILIAR: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO HOMESCHOOLING (EDUCAÇÃO ESCOLAR DOMICILAR) E DA LEI DA PALMADA NO BRASIL**. 2017. Disponível em: <https://aned.org.br/images/Documentos/PDF_ANED/ARTIGOS/ESTADO_E_AUTONOMIA_FAMILIAR.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **RE 888815**. 2018. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4774632>. Acesso em: 30 out. 2018.

PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PROMOVIDAS COMO GARANTIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA DIGNIDADE HUMANA

HOMELESS PEOPLE: PUBLIC POLICIES PROMOTED AS A GUARANTEE OF THE FUNDAMENTAL RIGHTS OF HUMAN DIGNITY

Bruna Nogueira Guimarães Tibo[24]
Deilton Ribeiro Brasil[25]

RESUMO: O presente artigo versa sobre o tema "pessoas em situação de rua e a educação" como garantia dos direitos fundamentais da dignidade humana. Parte-se da edição do Decreto 7.053/2009, instrumento jurídico, produto de intensa

[24] Aluna do Programa de Mestrado em Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Advogada.

[25]Pesquisador visitante na Universityof Ljubljana e Universitàdi Pisa (Eslovênia-Itália, 2017) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria AngelaZumpano. Pós-doutorado Direito na Universitàdegli Studi di 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 Profª 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 da Graduação e do PPGD - Mestrado em Direito Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - UIT (08/2016).

luta social,responsável em retirar definitivamente a População sobre a invisibilidade a que está relegada, esse referido Decreto discorre em seu textosobre Política Nacional para a População em Situação de Rua(PNPSR) e estabelece alguns objetivos, que particularizam os mandamentos constitucionais para esse segmento social. Dentre os inúmeros objetivos, destacam-se a necessidade de assegurar o acesso amplo, simplificado e seguro aos serviços e programas que integram as políticas públicas de educação. O objeto de estudo parte da premissa de que a educação é um fator de efetivação dos direitos humanos consagrados nos Tratados e Acordos Internacionais e recepcionados pelaConstituição Federal Brasileira. Para realização da presente pesquisa adotou-se uma metodologia de estudo bibliográfico em livros, artigos, revistas e teses acerca do tema.

Palavras-chave: Moradores de rua;Política Pública; Educação.

ABSTRACT: The current article focuses on the theme of "homeless people" and on education as a guarantee to the fundamental rights of human dignity. It is part of the Decree publication 7,053 / 2009, a legal instrument, a product of intense social struggle, responsible for removing definitely the Population in Street Situations from the invisibility to which they were relegated. The referred to Decree discusses in its text the National Policy for Populations in Street Situations and establishes some objectives, which specify the constitutional commandments for this social segment. Among the innumerable objectives, the necessity to ensure a wide, simplified and secure access to services and programs integrating public education policies is highlighted. The object of study is based on the premise that education is a factor of human rights effectiveness enshrined in International Treaties and Agreements approved by the Brazilian Federal Constitution. For the accomplishment of the present research,

a methodology of literature reviews from books, articles, magazines and theses on the subject was adopted.

Keywords: Street dwellers; Public Policy; Education.

1 INTRODUÇÃO

A denominada População em Situação de Rua cuja existência remonta aos primórdios da civilização, emerge no cenário nacional brasileiro como pauta social e política no final da década de 80 e início da década de 90. Nesse contexto da redemocratização do País e do novo marco sócio jurídico representado pela Constituição de 1988, revela a estrutura de uma sociedade excludente e desigual, e problematizando os limites que esta realidade impõe à concretização da cidadania e dos direitos humanos.

A existência dessa população alijada dos direitos mais elementares representa um importante desafio ao Estado Democrático de Direito, uma vez que estar "em situação de rua" é o resultado de uma condição de extrema vulnerabilidade social, e que implicará o agravamento desta, na medida em que expõe o indivíduo a todas as formas de violação dos seus direitos.

Historicamente, essa população foi tratada de uma perspectiva individual, seja com o viés assistencialista ou punitivista. Apenas recentemente a População em Situação de Rua passa a ser compreendida de uma perspectiva coletiva e a sua existência passa a ser encarada como indicativo de violações extremas aos direitos humanos.

Com a Constituição Federal de 1988, no contexto de redemocratização do País, assiste-se à emergência da

População em Situação de Rua, enquanto indivíduos que compartilhavam experiências de discriminação, violência e abandono por parte do Estado e da sociedade, e que neste momento passam a articular a luta pela construção de políticas públicas, tirando da invisibilidade uma população bastante heterogênea e dispersa.

A População em Situação de Rua, nessa efervescência se torna pauta de debates e políticas públicas. No entanto, foi o trágico episódio conhecido como o Massacre da Praça da Sé, ocorrido no centro da cidade de São Paulo, em 19.08.2004, que deu destaquea essa causa, fortalecendo a articulação entre cidadãos nessa condição e entidades ligadas à defesa de direitos humanos e impulsionando a constituição, em 2005, do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR).

Assim, a partir de 2005, o fortalecimento desses atores sociais em busca da efetivação de seus direitos constitucionais, retira-os definitivamente da invisibilidade a que estavam condenados com a publicação do Decreto 7.053/2009.

Com efeito, referido Decreto, produto de intensa luta social, responsável em retirar definitivamente a População em Situação de Rua da situação de invisibilidade a que estava relegada, inseriu em seu texto, já em seu art. 1º, parágrafo único, o conceito de População em Situação de Rua.

Partindo de tal premissa conceitual, a Política Nacional para a População em Situação de Rua (PNPSR) estabelece alguns objetivos, que particularizam os mandamentos constitucionais garantidores dos direitos humanos para esse segmento social. Dentre os inúmeros objetivos, destacam-se: a necessidade de assegurar o acesso amplo, simplificado e seguro

aos serviços e programas que integram as políticas públicas, elencados no art. 6º da Constituição Federal de 1988, *in verbis:*

> **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.

No presente estudo, será abordada a educação destinada aos moradores de rua acerca da política pública.

2 A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Com a Constituição cidadã de 1988, inaugurou-se um novo paradigma jurídico, pautado na necessidade de buscar a efetividade dos direitos humanos, e à emergência da População em Situação de Rua, que passa a reivindicar a defesa contra as violações de seus direitos mais elementares. Sob essa nova ordem, editou-se o Decreto 7.053/2009, que institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento.

A política Nacional para a População em situação de rua adota o seguinte conceito para a definição da população:

> Grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza logradouros públicos e áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem

> como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória. (Decreto nº 7053/2009, art. 1º, § único *apud* BRASIL, 2011).

Assim pode-se dizer que pessoas em situação de rua são aquelas que vivem na rua, fazem dela espaço de convívio e, principalmente, de sobrevivência. Passaram a viver na rua por determinado motivo e permanecem dependentes dela para sobreviver (comer, dormir, fazer bicos, higiene pessoal, etc.). Geralmente, têm seus vínculos afetivos, familiares ou comunitários interrompidos.

Essa população é cada vez mais comum no Brasil, principalmente nos grandes centros urbanos. De fato, ao que tudo indica, os moradores de rua estão cada vez mais comuns em todo o globo terrestre.

Luiz Araújo e Vidal Serrano (2007, p. 101), discorrem que esse grupo populacional converge para si todas as dimensões de direitos, pois:

> [...] desde os mais elementares da primeira dimensão (como vida, liberdade e segurança), passando pela segunda dimensão (como trabalho, lazer, assistência social, saúde, moradia e educação), até os de terceira geração (meio ambiente natural e urbano, e consumidor), fazem-se prementes.

A necessidade de superação da situação de extrema miserabilidade e vulnerabilidade social, nesse contexto, coloca-se como questão preliminar na elaboração das políticas públicas. Isso porque, a efetividade plena dos direitos humanos exige que, ao menos, seja garantido o mínimo existencial, tendo em vista a relação interdependência dimensional entre eles.

2.1 Mínimo Existencial

A primeira contribuição para a formação da noção de mínimo existencial foi dada, em 1954, pela decisão BVerwGE 1, 159 do Tribunal Administrativo Federal da Alemanha. Nela se reconheceu como direito subjetivo, fundado na dignidade humana, o auxílio material do Estado para a existência do indivíduo carente. (MIRANDA et. al., 2016).

Jorge Miranda et. al. (2016, p. 822), discorre que desde essa época, a definição de mínimo existencial vem se consolidando tanto na Alemanha, país de onde é originário, quanto em todos os demais Estados Democráticos de Direito, que buscam sua institucionalização cada vez mais sólida. Isso porque:

> (I) se o Estado é democrático, é formado pela vontade dos membros da sociedade, que, através de representantes, normatizam seus valores e interesses tornando-os direitos – deles, os mais relevantes são os direitos fundamentais;
>
> (II) se o Estado é de Direito, funda-se em ordem jurídica hierarquizada, na qual a Constituição ocupa o ponto ápice – as normas constitucionais de maior peso axiológico são aquelas que declaram direitos fundamentais;
>
> (III) a relação entre esses direitos e o mínimo existencial é direta, conceitual: mínimo existencial é o conjunto dos direitos fundamentais sociais mínimos para a garantia de patamar elementar de dignidade humana.

Assim, pode-se considerar que os elementos centrais que compõem o conceito de mínimo existencial são (I) direitos fundamentais sociais mínimos e (II) dignidade humana.

Direitos fundamentais sociais são direitos a prestação estatal positiva. Desse modo, direitos fundamentais sociais como saúde, educação, trabalho, moradia, segurança social podem ser prestados como bens, serviços ou dinheiro, sendo do legislador a competência originária de sua escolha. Dentre os direitos fundamentais sociais, poucos são os que compõem o mínimo existencial. Daí serem eles chamados de direitos fundamentais sociais mínimos. E, finalmente, apenas o núcleo essencial desses direitos forma o conteúdo do mínimo existencial. (MIRANDA, et. al., 2016).

2.2 O Decreto 7.053/2009

Como já ressaltado, o Decreto 7.053/2009 foi o instrumento jurídico, produto de intensa luta social, responsável em retirar definitivamente a População em Situação de Rua da situação de invisibilidade a que estava relegada.

Partindo da premissa conceitual dos moradores de rua, disposto art. 1º § 1º, do Decreto em comento, a Política Nacional para a População em Situação de Rua (PNPSR) estabelece alguns objetivos, que particularizam os mandamentos constitucionais para esse segmento social.

Dentre os inúmeros objetivos, destacam-se a necessidade de assegurar o acesso amplo, simplificado e seguro aos serviços e programas que integram as políticas públicas de saúde, educação, previdência, assistência social, moradia,

segurança, cultura, esporte, lazer, trabalho e renda (art. 7º, I); de instituir a contagem oficial da População em Situação de Rua (art. 7º, III); desenvolver ações educativas permanentes que contribuam para a formação de cultura de respeito, ética e solidariedade entre a População em Situação de Rua e os demais grupos sociais, de modo a resguardar a observância aos direitos humanos (art. 7º, V); de proporcionar o acesso das pessoas em situação de rua aos benefícios previdenciários e assistenciais e aos programas de transferência de renda, na forma da legislação específica (art. 7º, IX); implementar ações de segurança alimentar e nutricional suficientes para proporcionar acesso permanente à alimentação pela População em Situação de Rua à alimentação, com qualidade (art. 7º, XIII); de disponibilizar programas de qualificação profissional para as pessoas em situação de rua, com o objetivo de propiciar o seu acesso ao mercado de trabalho (art. 7º, XIV), dentre outros.

No presente estudo será abordado acerca da política pública desenvolvida na área da educaçãodestinadas aos moradores de rua.

3 O DIREITO FUNDAMNETAL À EDUCAÇÃO

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 e o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente vinculam a educação ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, visando ao seu pleno desenvolvimento, sendo um dos mais sagrados direitos sociais.A Constituição lhe confere o *status* de direito público subjetivo e universal.

Além da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, existe ainda a lei que regulamenta o direito à educação, - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que expressa a política e o planejamento educacionais do país.

A Educação está intrinsicamente ligada aos Direitos Humanos, pois constitui-seuma associação imprescindível que tem insculpudo o compromisso de promover o valor da dignidade da pessoa huma em busca da igualdade, liberdade, justiça e paz social.

Maria Tereza Uille Gomes (2010, p. 43-44), apresenta algumas razões que permitem tais afirmações:

> a)advento da II Guerra Mundial e as atrocidades cometidas com graves violações dos direitos humanos e à vida fez surgir um Movimento pela Paz e de repúdio à violência.
>
> [...]
>
> b)a dignidade da pessoa humana implica a garantia dosdireitos fundamentais (vida, liberdade, igualdade, intimidade, vida privada, honra esolidariedade) e acesso universal e qualitativo aos direitos fundamentais sociais (educação, saúde, trabalho, moradia,lazer, segurança, previdência social, meio ambiente, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados);
>
> c) a educação tem a missão de conscientizar os seres humanos sobre seus direitos e apontar caminhos que permitama efetivação da igualdade, liberdade, justiça e

paz social para o exercício de uma vida digna;

d) valorda dignidade da pessoa humana foi recepcionado no Brasil pela Constituição Federal de 1988 como princípio constitucional, o que lhe confere o brilho de estrela de primeira grandeza que irá sempre irradiar e direcionar o conteúdo e alcance de todas as normas jurídicas;

e) princípioda dignidade da pessoa humana está diretamente conectado ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, que objetiva garantir o exercício dos direitos da pessoa humana à Constituição Federal de 1988 e à Educação;

f)para que o princípio da dignidade humana possa ser exercitado em sua plenitude (sob o slogan: "não à violência, sim à igualdade, liberdade, justiça e paz social"), é necessário que todos, indistintamente, tenham assegurado o direito de acesso à educação de qualidade, como forma de dar efetividade ao direito humano universal à educação e conquistar melhores condições de existência digna;

g) aeducação deve ser priorizada como importantíssima política de inclusão social, pois o investimento na formação, capacitação e preparo do ser humano (capital humano) é a chave imprescindível para que este possa ter uma vida digna;

h)a política de inclusão pela educação e o combate à evasão escolar comprovadamente reduzem os índices de

violência, exclusão, pobreza e desigualdade social;

i)grande desafio para a efetivação do direito humano à educação está na busca de mecanismos que permitam, através de um Sistema, aferir e fiscalizar o acesso e a qualidade da educação para todos, tema nuclear que demanda muitas discussões e uma maior aproximação entre a Política Educacional e o Direito.

Nesse artigo, o interesse em desenvolver o tema conduziu à realização de uma pesquisa que permite avaliar a relação existente entre a educação e os moradores de rua.

3.1 Educaçãoà População de Rua

Um dos aspectos da exclusão social enfrentada pela população em situação de rua é a baixa escolaridade. Esta é uma dimensão central na vida dessas pessoas, uma das condições que usualmente restringem o acesso às oportunidades de trabalho, mesmo que no mercado informal. Os dados analisados a seguir mostram que, de modo geral, essa população teve reduzida permanência no sistema escolar formal, embora os acolhidos apresentem indicadores relativamente melhores do que os que vivem nas ruas.

Estima-se que cerca de 90% da população em situação de rua sabe ler e escrever, com percentual um pouco mais elevado entre os acolhidos (93%). Os restantes 7% e 10% correspondem à parcela dos autodeclarados analfabetos. Essas taxas de analfabetismo são elevadas em si mesmas, mas na comparação com a verificada no Estado de São Paulo (3,5%),

fica mais evidente a vulnerabilidade dos moradores de rua nesta cidade. (IBGE, 2015).

É conhecido o fato de que no Brasil existe uma forte diferenciação de nível educacional entre os diversos segmentos etários, aspecto que também impacta no perfil socioeconômico da população em situação de rua. Tendo como referência o ensino fundamental incompleto e o médio completo, nas duas categorias escolares mais expressivas para o conjunto da população em situação de rua, estima-se que os jovens têm nível de instrução relativamente mais elevado dos que as demais faixas etárias. Ou seja, a escolaridade se reduz à medida que se avança na idade. (IBGE, 2015).

A desigualdade, pobreza e exclusão social, atualmente enfrentadas pelos moradores de rua, leva a concluir pela imprescindibilidade pela reversão desse panorama não simplesmente através da economia, e sim, através de investimentosno capital humano, na capacitação do ser humano para que este tenha condições de exercer uma vida digna e desfrutar dos direitos fundamentais sociais.

Para tanto, a tarefa deve ser a de viabilizar os meios para que todos,indistintamente, tenham condições de acesso à educação de qualidade, acabando com o quadro de exclusão do sistema escolar e lutando pela qualidade do ensino.

A efetivação do direito humano à educação se faz pela igualdade nas oportunidades e condições de acesso ao sistema escolar e ao ensino de qualidade, com ênfase no valor da dignidade da pessoa humana.

A necessidade de transformação, no sentido de eleger a educaçãocomo prioridade, está na imprescindibilidade de uma mudança deconcepção política e jurídica, a fim de que os

políticos rapidamente seconscientizem da necessidade de investir na educação como plano deEstado (permanente) e não, como plano de Governo (de efeitos imediatos e rápidos).

A Justiça também pode e deve dar a sua contribuição para desempenhar o seu importante papel no Estado Democrático. Segundo Maria Tereza Uille Gomes (2010, p. 74-75), o que se propõe ao Sistema Político Judiciário é:

> a)Conhecer o Direito Internacional dosDireitos Humanos e sua institucionalização na Constituição Federal Brasileira;
>
> b)Identificar os princípios constitucionais fundamentais eos que regem a Administração Pública, o orçamento público e a educação;
>
> c)Identificar os marcos legais que exigem a universalidade e a qualidade do ensino;
>
> d)Orientar o menor grau de discricionariedade e maior técnica nas decisões administrativas de forma que permitam a efetivação dos direitos humanos.

Como ensinava Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 16), a falência do paradigma da modernidade é visível e "[...] entre as ruínas que se encondem atrás das fachadas podem pressentir-se os sinais, porenquanto vagos, da emergência de um novo paradigma".

A educação deve, assim, ser considerada como uma prioridadeestratégica para qualquer projeto nacional de de senvolvimento do Paísque pretenda favorecer a superação das desigualdades na distribuição derenda, na erradicação da

pobreza e no combate à exclusão social, como no caso em tela, os moradores de rua.

Ampliar o acesso à educação pública de qualidade para permitir que os menos favorecidos tenham oportunidades de sair da pobrezae exercer a cidadania de forma digna é respeitar o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. (GOMES, 2010).

O combate à pobreza e a adoção de políticas redistributivasde renda, como forma de combater a exclusão, não é uma questão deopção política e sim, de obrigação ética e legal numa democracia quetem o compromisso de respeitar os direitos fundamentais de seus integrantes.

A política educacional deve ser para todos, com qualidade ecom valores. Os três eixos estruturantes da política educacional são:

I – Inclusão de todos no sistema escolar;

II – Educação de qualidade para todos (eficiência na educação);

III –Educação com valores.

A inclusão de todos no sistema escolar é o primeir opasso. O objetivo é eliminar a exclusão social e erradicar o analfabetismo garantindo o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório a todos, inclusive aos moradores de rua.

A inclusão pela educação escolar dos moradores de rua. É uma forma de garantir a este indivíduo uma formação para que esteja preparado para o exercício da cidadania e para viver em paz na sociedade.

A falta de formaçãoescolar é um fator preocupante e está diretamente ligada aos índices de violência na sociedade. O elevado número de homicídios entre jovens e a

violênciade maneira geral, quando praticados por adolescentes (12 a 18 anos incompletos), são, comumente, realizados por aqueles que não obtiveram acesso à educação.

O segundo passopara a inclusão no sistema escolar tem como núcleo central a preocupação com o ser humano e a sua vida em sociedade.

O terceiro ponto diz respeito à educação com valores. Cuja a palavra valor (do latim valore) é a qualidade de quem tem força, audácia, coragem, valentia. A pessoa educada é forte porque valorosa e capaz. (GOMES, 2010).

A preparação para a vida busca suas origens axiológicas na evolução da filosofia desde a antiguidade greco-romana até atingir a visão humanistacontemporânea, em que está presente o desafio da passagem da idade da razão para a idade da consciência plena do ser(razão e sentimento, conhecimento e amor).

Sócrates (469-399 a.C.), divisor de águas para a filosofia antiga, se notabilizou pela defesa da educação, da ética, da virtude e daobediência às leis. Preocupava-se com a natureza humana e suas implicações. Entendia que o erro era fruto da ignorância e que toda virtude é conhecimento, sendo necessário despertar nas almas o conhecimento. Daí a importância de Sócrates reconhecer "[...] que a maior lutahumana deve ser pela educação (*paidéia)*, e que a maior das virtudes(*areté*) é a de saber que nada sabe" (*apud* BITTAR, 2004, p. 65), pois erradicar a ignorância por meio da educação faz o filósofo reafirmar sua lição e seu compromisso com a divindade.

Segundo Bittar (2004), a certeza de Sócrates quanto ao bem viver *post mortem* era amesma que o movimentava para

agir de acordo com a lei e não a desrespeitar, por um princípio básico do governo das leis: a eficácia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A População em Situação de Rua, apesar das mazelas que a atingem, não perdeu o sentido da luta pela vida, expresso nas estratégias de sobrevivência e improvisações empregadas por ela para escapar das múltiplas violações de direitos que marcaram profundamente o seu cotidiano. Fenômeno social presente desde tempos remotos, a população de rua até recentemente acomodou-se entre a invisibilidade social.

Essa perspectiva altera-se apenas no fim da década de 80, momento em que as pautas de direitos sociais, de combate à miséria e da dignidade humana ganham novo relevo na topografia normativa em sede da Constituição de 1988. Contudo, apenas após os anos 2000 é que a População em Situação de Rua teve a sua tutela jurídica concebida de uma forma sistematizada.

O resguardo dos direitos dessa população e exigência das obrigações dos entes públicos é viabilizado pela atuação do Estado, cuja missão institucional é a promoção dos direitos humanos e a viabilização do direito fundamental à educação, à População em Situação de Rua . Assim, superando a perspectiva assistencialista, o Estado deve promover o Acesso à Educação aos grupos vulneráveis, enquanto o mais básico dos Direitos Humanos – o direito a ter uma educação, colocando-se como importante ferramenta de construção da cidadania, diminuição das desigualdades sociais e garantia dos Direitos Humanos.

5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David; SERRANO JR., Vidal. **Curso de Direito Constitucional.**11..ed. São Paulo: 2007.

BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de Filosofia do Direito**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Regina Lyra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL, Secretaria Nacional de renda e cidadania e Secretaria Nacional de Assistência Social. **Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – Centro Pop.** Gráfica e Editora Brasil LTDA. Brasília, 2011.

BULLA, L. C.; MENDES, J. M. R.; PRATES, J. C. (Orgs.). **As múltiplas formas e exclusão social.** Porto Alegre: Federação Internacional de Universidades Católicas:EDIPUCRS, 2004.

CARNEIRO NJ, NOGUEIRA EA, LANFERINI GM, ALI DA, MARTINELLI M, editores. **População de rua**: necessidades de saúde e organização de serviços. São Paulo (SP): Coordenação Nacional da Rede de Investigação em Sistemas e Serviços de Saúde do Cone Sul; 1996.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

GOMES, Maria Tereza Uille.**Direito Humano à Educação e Políticas Públicas.** Curitiba: Juruá, 2010.

GRINOVER, Ada Pellegrini; et al. (Org.). **Direitos fundamentais das pessoas em situação de rua**. Belo Horizonte: D' Plácido, 2014.

MIRANDA, Jorge; MORAIS, Jose Luis Bolzan de; RODRIGUES, Saulo Tarso; MARTIN, Nuria Belloso. **Hermenêutica, Justiça Constitucional e Direitos Fundamentais.** Curitiba: Juruá, 2016.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. **Moradores de rua e realidade social contemporânea**. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional. • G&DR • v. 6, n. 3, p. 136-158, set-dez/2010, Taubaté, SP, Brasil.

PIOVESAN, Flávia Cristina. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa**. Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e apolítica na transição paradigmática.4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

SNOW D, ANDERSON L. **Desafortunados**: um estudo sobre o povo da rua. Petrópolis (RJ): Editora Vozes; 1998.

TORRES, Ricardo de Lobo. **Direito ao mínimo existencial**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

VIEIRA, M. da C.; BEZERRA, E. M. R.; ROSA, C. M. M. (Orgs.). **População de rua: quem é? Como vive? Como é vista?** São Paulo: Hucitec, 1994.

VIOLÊNCIA ESCOLAR: do *bullying* ao terrorismo

SCHOOL VIOLENCE: from bullying to terrorism

Weder Antonio de Oliveira[26]
Fabrício Veiga Costa[27]

RESUMO: A violência escolar é uma realidade que infelizmente não é exclusividade do Brasil e atinge todas as classes sociais e níveis de educação. Uma de suas formas de manifestação mais frequente é por meio do *bullying.* Essa palavra de origem inglesa, utilizada para caracterizar violência psíquica ou física está sendo muito debatida e estudada nas últimas décadas no contexto escolar, fazendo parte da realidade nacional em todos os níveis sociais e acadêmicos. Outro tema atual que envolve a violência é o terrorismo, que ao contrário do *bullying,* possui uma realidade internacional mais ativa e preocupante comparada à realidade nacional, o que não significa que não mereça a devida atenção na prevenção e no seu combate. Certamente esse seja o maior perigo do terrorismo no contexto nacional e escolar: o não debate e a não abordagem acadêmica. Escola é um lugar de convivência e de aprendizado, mas

[26] Mestrando na Universidade de Itaúna (UIT). Pós graduado em Politicas Públicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós Graduado em Direito Público Pela Newton Paiva. Graduado em Direito pela Faculdade de Direito do Oeste de Minas (FADOM). Professor e Pesquisador no Centro Universitário de Formiga (UNIFOR). Investigador de Policia Civil do Estado de Minas Gerais.

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

principalmente, é um lugar de troca de experiências que devem ser boas e construtivas e ignorar o *bullying* e não debater o terrorismo nas escolas é permitir que as informações obtidas nos diversos e inúmeros meios de comunicação existentes sejam absorvidas e muitas vezes não filtradas, podendo levar a vinganças e práticas violentas graves. Por meio de levantamento bibliográfico será analisado o *bullying* e o terrorismo dentro do debate escolar, afim de que se possa evitar que a vitima de *bullying* de hoje se torne o terrorista de amanhã.

Palavras-chave: Violência escolar; *Bullying;* Terrorismo.

ABSTRACT: School violence is a reality that unfortunately is not exclusive to Brazil and reaches all social classes and levels of education. One of its most frequent manifestations is through bullying. This word of English origin, used to characterize psychic or physical violence, has been much debated and studied in the last decades in the school context, being part of the national reality in all the social and academic levels. Another current issue that involves violence is terrorism, which, contrary to bullying, has a more active and worrisome international reality compared to the national reality, which does not mean that it does not deserve due attention in prevention and its combat. Certainly this is the greatest danger of terrorism in the national and school context: the non-debate and the non-academic approach. School is a place of coexistence and learning, but mainly, is a place of exchange of experiences that must be good and constructive and ignore bullying and not discuss terrorism in schools is to allow information obtained in the various and numerous media be absorbed and often unfiltered, which can lead to revenge and serious violent practices. Through a bibliographical survey will analyze bullying and terrorism within the school debate, in

order to prevent the bullying victim of today becomes the terrorist tomorrow.

Keywords: Violence in school; Bullying; Terrorism.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa científica terá como objetivo geral a análise conceitual e doutrinária de dois institutos surgidos há muito tempo, porém com recente papel de protagonistas dentro da sociedade atual. O *bullying*e o terrorismo são temas tão díspares e tão semelhantes, tão próximos e tão distantes da realidade deste país continental chamado Brasil.

O Brasil enfrenta desde a época dos descobrimentos um problema educacional proporcional ao seu tamanho geográfico e faz parte desse problema o conteúdo que é ministrado àqueles que com muita dificuldade, na maioria das vezes, chegam à escola para aprender um conteúdo obrigatório voltado para sua formação intelectual (português, matemática, física, biologia, química, etc) mas também espera-se um aprendizado voltado à sociabilidade, á capacidade de inter-relacionamento, de convivência com pares e com desiguais.

A escola deve ser por excelência um lugar homo-heterogêneo, onde a igualdade deve ser vista na dedicação oferecida ao aprendizado de todos que ali estão sem nenhuma distinção e sua heterogeneidade deve estar na capacidade de saber ensinar a cada um mais do que o conteúdo dos livros, sendo muitas vezes a segunda família, a segunda casa e porque não dizer a primeira em vários momentos.

A escolha do tema da presente pesquisa científica justifica-se na grande importância nacional e internacional do

*bullying*e do terrorismo e na necessidade urgente de se debater tais assuntos nas escolas. Realidade mundial a violência atinge a todos de forma democrática e igualitária, não é possível viver dentro de um carro blindado, nem dentro de um cofre, portanto ainda que dentro de uma igreja há a grande possibilidade da prática de atos de violência. A violência por meio do *bullying*na escola é uma realidade mundial e também democrática, onde até o muito inteligente pode ser uma vítima em potencial, além dos gordos, magros, negros, gays, ricos, pobres, enfim, tudo que possa ser diferente também pode ser usado para a prática do *bullying.* Com o terrorismo não é diferente, juridicamente falando, a lei 13.260/16, trouxe a conceituação e alguns mecanismos de combate, porém, escasso é o debate dele nas escolas, onde passa-se a acreditar que esta realidade mundial não é brasileira. Mas assim como o *bullying,* o terrorismo é uma forma de violência sem público alvo determinado, seja na identificação do agente ativo ou do agente passivo, bastando em ambos os casos que ocorra uma motivação direcionada a alguém ou algum grupo.

Será abordado na pesquisa a história e conceituação do *bullying,* bem como suas principais formas de ocorrência e consequências dentro das escolas além de citar algumas medidas que estão sendo tomadas. Da mesma forma será feito um breve histórico sobre o terrorismo mundial e no Brasil e demonstrando a necessidade de que o debate sobre ele nas escolas é a principal forma de combatê-lo dentro e fora delas. Ao final será apresentado pontos comuns entre os institutos confirmando que os debates nas escolas é o melhor meio de se evitar suas ocorrências dentro e fora delas.

A escassez do debate sobre o terrorismo nas escolas coloca o Brasil em estado de atenção, pois será que a vitima de *bullying*de hoje não será o terrorista de amanha? A escolha de lugares como escolas para prática frequente de atos terroristas não pode ser um indicador de que uma das motivações seja o *bullying* sofrido em idade escolar?

A partir da pesquisa teórico-bibliográfica será possível debater acerca dos temas acima propostos por meio de autores que tratam direta ou indiretamente o objeto desta pesquisa. A pesquisa documental será necessária para estudo da lei 13.260/16 – lei antiterrorismo e a delimitação do problema teórico se dará a partir do método dedutivo onde as concepções macroanalíticas com o estudo do *bullying* e do terrorismo vão até sua possível caracterização como causa e consequência diante do não debate nas escolas no Brasil.

2 O BULLYING

Cada sociedade classifica as pessoas de acordo com a sua visão e padrão de normalidade esquecendo-se por vezes que esta é composta de pessoas diversas.

A sociedade humana é sinalizada por processos de criação e de categorização das pessoas. Neste sentido, o ser humano constrói sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com outros seres, ao mesmo tempo em que transforma a sociedade, também é transformado por ela.

No contexto escolar acontecem frequentemente brincadeiras de mau gosto como chamar o colega de saco de osso, feio, gordo, macaco, branquelo, ou seja, xingamentos que machucam o receptor, seja de forma psicológica ou física. Em

suas reflexões, Peralva (apud LEVISKY 2001, p.25), relaciona a violência à democracia: “parece a priori paradoxal, contudo a democracia, de certa maneira, traz em si mesma um potencial de violência que deriva dos conflitos interindividuais que sempre crescem paralelamente ao crescimento da igualdade”.

Assim sendo, a desigualdade e a igualdade, segundo Peralva (apud LEVISKY 2001, p.30) “são categorias gerais da experiência democrática e que por si só não são geradoras de violência, mas de conflitos consideráveis”.

A preocupação com a violência no ambiente escolar,segundo Sposito (2001), “emergiu nos estudos acadêmicosbrasileiros a partir da década de 1980, ou seja,parece que a preocupação com a barbárie e o compromissocom uma educação contra a violência são ainda muito recentes no Brasil”. Para ele, o estudo daviolência escolar parte da análise das depredações e danosaos prédios escolares e chega ao final da década de1990 e início dos anos 2000 com o estudo das relaçõesinterpessoais agressivas, envolvendo alunos, professorese outros agentes da comunidade escolar.

De acordo com Abramovay e Rua (2003),“a violência escolar é umfenômeno antigo em todo o mundo e configura um grave problema social, ser classificadopela ciência e adotado pelo senso comum, comoindisciplina, delinquência, problemas de relação professor-aluno ou mesmo aluno-aluno, entre outros”.

Nos últimos anos, têm-se falado muito sobre o *bullying*, principalmente, na mídia, em função da repercussão de inúmeros casos que têm acontecido.

No contexto escolar este cenário não é diferente, bem pelo contrário, a ocorrência de *bullying* é cada dia maior, e as

consequências são arrasadoras no desenvolvimento das crianças, na construção da autonomia e na autoestima dos jovens.

Nesta perspectiva, é plausível que a escola promova debates, palestras e seminários sobre o assunto para orientar professores e alunos contra esse fenômeno que tem invadido constantemente o âmbito escolar, este tipo de agressão é inadmissível na escola, pois neste local visa educar para a paz.

De acordo com Cleo Fante (2005, p. 168) "o comportamento agressivo ou violento nas escolas é hoje o fenômeno social mais complexo e difícil de compreender, por afetar a sociedade como um todo, atingindo diretamente as crianças de todas as idades, em todas as escolas do país e do mundo".

A conceituação desse fenômeno é variada e múltipla, mas ajuda a compreender a sua complexidade tanto na teoria quanto na prática.

O "*bullying* é uma palavra de origem inglesa que define o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão", Tatum e Hebert (apud FANTE, 2008, p.199).

O"*bullying*, palavra de origem inglesa que tem como raiz o termo *bully*, é um termo utilizado para designar pessoa cruel, intimidadora e/ou agressiva",(GUIMARÃES, 2009, p. 78).

De acordo com Cleo Fante (2005, p. 169), "o termo inglês *bullying* refere-se aos comportamentos violentos e antissociais na escola, e a vontade constante de colocar outra pessoa sob tensão e intimidá-la física e emocionalmente". Este processo se dá na ambição do autor do *bullying* de assegurar sua dominação, numa violência simbólica, por meio de ações

físicas, verbais e agressivas repetitivas e permanentes contra seus alvos.

O*bullying* ocorre quando um ou mais alunos passam a perseguir, intimidar, humilhar, chamar por apelidos cruéis, excluir, ridicularizar, demonstrar comportamento racista e preconceituoso ou, por fim, agredir fisicamente, de forma sistemática, e sem razão aparente, outro aluno, (RAMOS, 2008, p. 1),

Esse fenômeno perverso ataca tanto crianças quanto adolescentes e jovens, assim: descreve:

> A cada dia que passa, as crianças estão se tornando mais agressivas e neste sentido, muitos estudos mostram que há grande número de fatores que elevam o risco do aparecimento de condutas violentas e de jovens envolvidos para que o *bullying* se desenvolva, como: ter vivido cenas violentas ou sofrido violência, abuso sexual, físico, excessiva exposição à violência através de jogos, televisão, uso de drogas e álcool, fatores socioeconômicos prejudicados, família desestruturada, problemas psiquiátricos, entre outros. (MALUF, 2009, p. 67)

O*Bullying* é um problema sério que pode levar ao suicídio, homicídio e dificuldades de aprendizado por parte da vítima. Porque na maioria das vezes, "ela sofre calada, tem dificuldades de relacionamento, sente-se inferior diante dos outros, provoca fobia social, psicoses, depressão e principalmente baixo rendimento escolar", (SILVA, 2006, p. 89).

O *Bullying* caracterizado como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, causando dor e angústia no agredido, que ocorrem sem motivos evidentes, geralmente com mais frequência no âmbito escolar, é um assunto que deve ser discutido e analisado pelos professores e consequentemente pela família dos alunos.

Segundo Cleo Fante (2008, p. 11):

> Alguns fatores propiciam o *bullying*, sua banalização e legitimização: atitudes culturais, como desrespeito, a intolerância, a desconsideração ao diferente; a hierarquização nas relações de poder estabelecidas em detrimento da fraqueza de outros; o desejo de popularidade e manutenção do status a qualquer preço; a reprodução do comportamento abusivo como uma dinâmica psicossocial expansiva; a falta de habilidades de defesa, a submissão a passividade, o silêncio e sofrimento das vítimas; a conivência daqueles que assistem e o incentivo às ações cada vez mais cruéis e desumanizantes; a violência doméstica, a ausência de limites, a permissividade familiar, a falta de exemplos positivos; a omissão, o despreparo, a falta de interesse e comprometimento de muitos profissionais e instituições escolares; a impunidade, o descaso e a falta de investimentos e políticas públicas voltadas à educação e à saúde para o tratamento e a prevenção, dentre outros.

Vários são os comportamentos observados nos praticantes de *bullying*: ofender; humilhar; espalhar boatos;

fofocar; acusar; isolar; agredir fisicamente; expor ao ridículo; ofensas raciais, étnicas ou de gênero; entre outras.

"Uma criança insegura e magoada poderá submeter outras a *bullying*, e/ou colocar a si mesma como alvo de *bullies*", (MOZ e ZAWADSKI, 2007, p.54).Os praticantes de *bullying* são chamados de *bullies.*

Segundo Moz e Zawadski (2007, p. 128):

> Os *bullies* vivem com medo e ansiedade, sentindo-se inseguros inadequados e solitários. Carecem da capacidade de interagir com os outros de forma honesta, madura e saudável. Quanto mais vulneráveis se sentem, mais percebem a necessidade de estar no controle. A percepção de seu próprio comportamento e de outras pessoas é distorcida, o que aumenta sua necessidade de se defender. Eles têm respostas emocionais inadequadas, que foram aprendidas por meio de experiências sofridas na infância ou como resultado de longa vitimização na idade adulta.

As vítimas de *bullying* podem sofrer traumas irreparáveis, comprometendo sua saúde física e mental, interferindo no seu desenvolvimento tanto cognitivo, quanto emocional.

No contexto escolar este cenário não é diferente, bem pelo contrário, a ocorrência de *bullying* é cada dia maior, e as consequências são arrasadoras no desenvolvimento das crianças, na construção da autonomia e na autoestima dos jovens. Emblemático se tornou o caso de um adolescente que cometeu um suicídio para escapar do sofrimento psíquico o

qual era submetido na escola. O adolescente deixou um bilhete à sua mãe:

> Eu poderia pegar uma arma e atirar em todos os meninos, mas não sou uma pessoa má. Também não vou dizer quem são os *bullies*. Você sabe quem eles são. Eu ria por fora e chorava por dentro. Mãe, depois da minha morte, vá até a escola e fale com os meninos. Diga para que parem com o *bullying*, uns sobre os outros, pois isto machuca profundamente. Estou tirando a minha vida para mostrar o quanto machuca. (MOHARIB, apud . Moz e Zawadski, 2007, p.19).

Na escola, observa-se também o *Mobbing*, que seria uma forma de *bullying* em grupo. Como os adolescentes normalmente andam juntos, eles também se reúnem para praticar o *bullying*. As gangues, os bondes, as torcidas organizadas são exemplos de grupos de adolescentes que praticam o *Mobbing*.

Com o desenvolvimento da tecnologia, a internet, os sites de relacionamento, o *bullying* tomou formas muito modernas, e nos últimos tempos temos também o *Ciberbullying*, que nada mais é do que a forma virtual de praticar *bullying*. Este fenômeno está preocupando muito os educadores e os pais em todo o mundo, pelo seu efeito multiplicador.

O *bullying* interfere no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, sensorial e emocional. Favorece um clima escolar de medo e insegurança, tanto para aqueles que são alvos como para os que assistem calados às mais variadas formas de ataques(FANTE, 2008, p. 10).

Jane Middelton Moz e Mary Lee Zawadski (2007, p.88) colocam que:

> Muitas escolas tentaram gerar mais segurança estabelecendo políticas *antibullying*, que punem o autor por seu comportamento. Essa estratégia para tratar o problema mostrou-se ineficaz. Muitas crianças que praticam o *bullying* grave se habituaram à punição ao longo de suas vidas. Punições como detenções escolares, sair da sala de aula, chamar os pais ou expulsões e envolvimento em disputas de poder geralmente são enfrentadas pelo aluno com desafio e indiferença.

O *bullying* também pode ser classificado em estilos distintos:

> O fenômeno *bullying* pode ser classificado em três estilos: o Bullying direto, que engloba a imposição de apelidos, assédios, agressões físicas, ameaças, roubos e ofensas verbais, em que as vítimas são atacadas diretamente; Bullying indireto, envolvendo atitudes de indiferença, isolamento e difamação, quando as vítimas estão ausentes e; o Cyberbullying, que ocorre através da intimidação eletrônica por celulares ou internet, através das quais os alunos utilizam-se de mensagens e e-mails difamatórios, ameaçadores, assediadores e discriminatórios, provocando agressões.(LOPES NETO, 2005, p. 166),

Nos dias atuais, o fenômeno *bullying* tem invadido intensamente o âmbito escolar e atualmente observa-se nas escolas um aumento lastimável da agressividade e da violência

entre os alunos, infelizmente, as desigualdades sociais também são fatores responsáveis para a banalização das crianças e jovens, que muitas vezes sem orientações necessárias para seguir a vida de maneira correta, acabam se envolvendo em atos de crueldade com o próximo, num ambiente onde seria de paz e aprendizagem significativa na vida dos mesmos.

Sabemos ser o fenômeno resultante de inúmeros fatores, tanto internos como externos à escola, caracterizados pelos tipos de interações sociais, familiares, socioeducacionais e pelas expressões comportamentais agressivas manifestadas nas relações interpessoais.

Ainda, segundo Cleo Fante(2005 p.9),

> [...] este fenômeno estimula a delinquência e induz a outras formas de violência explícita, produzindo em larga escala, cidadãos estressados, deprimidos, com baixa autoestima, capacidade de resistência à frustração, reduzida capacidade de autoafirmação e de auto expressão, além de propiciar o desenvolvimento de sintomatologia de estresse, de doenças psicossomáticas, de transtornos mentais e psicopatologias graves.

O*bullying* tornou-se um problema endêmico nas escolas de todo o mundo,(BEATRIZ, p. 20).

A inexistência de políticas públicas que indiquem anecessidade de priorização das ações de prevenção ao*bullying* nas escolas, objetivando a garantia da saúde e daqualidade da educação, significa que inúmeras crianças eadolescentes estão expostos ao risco de sofrerem abusosregulares de seus pares. Além disso, aqueles mais agressivosnão estão recebendo o

apoio necessário para tirá-los de caminhos que possam vir a causar danos portoda a vida.

O *bullying* pode ser entendido como um balizador parao nível de tolerância da sociedade com relação à violência.

Portanto, enquanto a sociedade não estiver preparada para lidar com o *bullying*, serão mínimas as chances de reduzir as outras formas de comportamentos agressivos e destrutivos.

3 O TERRORISMO

A evolução da humanidade, nitidamente percebida em vários aspectos e timidamente percebida em outros, coloca o *homo sapiens* como o principal responsável tanto pela grande evolução quanto pela pouca evolução, reafirmando o antropocentrismo, mas lembrando e invocando sempre o teocentrismo para resolver as questões mais complicadas dentro desta evolução em que o ator principal, ou seja o homem, não consegue dar a solução e também para justificar a pouca evolução da humanidade quando o mais frágil, porém mais letal de todos os animais pratica atos que causam repúdio, temor e revolta aos seus semelhantes e talvez até ao elemento teocrático invocado.

A evolução se torna nítida em termos de comunicação, acesso a informação, tratamento de doenças, meios de transporte, produção de alimentos, enfim evoluiu-se bastante em qualidade de vida, luxos, tecnologias nunca antes imaginadas, são acessíveis a uma grande parcela da população mundial.

Em outra análise, a evolução não foi tão expressiva, permanecendo situações de séculos passados e até mesmo

milênios passados. A desigualdade social, a fome, a escravidão, a corrupção, a violência, ou pioraram ou permaneceram estagnadas ao longo da história mundial.

Os Estados não constroem mais fortalezas, castelos isolados, muralhas que circundam países inteiros em nome da proteção contra guerras ou ameaças de invasões de bárbaros em busca de territórios, mas pelo contrário, derrubou vários muros de concreto, desocupou várias fortalezas, transformou em museus vários castelos e uniu-se a vários outros Estados buscando alianças comerciais, abrindo fronteiras e permitindo uma maior circulação de pessoas e acesso a bens de consumo sem preocupar-se com perda de território ou invasão militar.

E assim caminha a humanidade, onde tudo mundo o tempo todo no mundo. A pseudo tranquilidade, a falsa segurança, e a aceitação de tudo que ocorre no mundo como sendo normal e parte de uma evolução cultural, sendo uma opção de cada ser humano ser ele mesmo o elemento antropocêntrico, dono de si mesmo, de sua liberdade e por isso rogar-se no direito de praticar atos dos mais variados em favor de suas convicções pessoais, ideológicas ou religiosas.

O mundo que no passado teve medo de uma bomba atômica, que viu a morte de milhares de pessoas em nome da supremacia racial, da busca da raça ariana, que presenciou o mundo em guerra por duas vezes e que viu na última delas uma demonstração mínima de uma arma nuclear usada pela primeira vez na história, hoje pára estarrecedor quando vê nos noticiários que um caminhão invadiu uma passeata, que uma vã invadiu uma ciclovia, que uma pessoa se matou em um metrô, que um avião caiu, devido ao simples fato de que o inimigo a ser combatido agora não quer território, não quer

saquear riquezas, não quer tronos e nem coroas, quer apenas aterrorizar.

Bem vindo ao século XXI, onde a realidade coloca a evolução na época das cavernas, onde os muros são construídos porque pessoas querem vir morar em determinado país, onde a tecnologia detecta um míssil lançado e o intercepta, mas não consegue evitar que um veiculo adentre a uma ciclovia e mate dezenas de pessoas sem disparar um tiro de arma de fogo. Bem vindo a uma realidade de insegurança mundial onde o inimigo não veste farda e em muitos casos é nacional e pratica o mal contra seus pares.

O atual cenário mundial coloca o terrorismo como sendo o principal responsável pela insegurança no mundo, deixando os governos das principais potências mundiais sujeitos a ataques que ferem mais a soberania e o sentimento de nacionalismo do que propriamente as vitimas diretas dos ataques. Somente a titulo de exemplo cita-se os atentados ao Word Trade Center em onze de setembro de 2001, nos Estados Unidos da América, a maior potência mundial(econômica e militar) e a demora de dez anos para declarar a morte do principal idealizador dos ataques, o terrorista Osama Bin Laden.

Portanto o terrorismo surge como sendo uma insurgência a tudo que está na sociedade, seja globalização, seja políticas comerciais ou militares, seja por professar determinada religião ou seja simplesmente por estar no ocidente. Determinados grupos de indivíduos usando de violência colocam suas ideologias como certas e obrigatórias a todos, “o terrorismo como entendemos hoje, é considerado um instrumento de violência com fins estratégicos e políticos,

patrocinados por ideologias inclusive religiosas" (SUTTI, Paul, 2009, p.4).

A violência é a forma de atuação do terrorismo, pois busca-se por meio do pânico e do medo implementar uma ideologia ou simplesmente atacar outra sem uma reivindicação direta, "o uso da violência e de métodos que tragam pânico e terror, como bombas e envenenamento, para atingir determinados objetivos considerados fundamentais para a causa"(Karl Heizen 1809-1880, *apud* SUTTI, Paul, 2009, p.4).

A realidade mundial quando o assunto é o terrorismo é uma só: medo e insegurança. O inimigo pode estar em toda parte e usará de qualquer meio capaz de causar o terror, desde aviões cheios de pessoas até um simples automóvel acessível à maioria das pessoas no mundo.

O Brasil como parte desse contexto mundial, está sujeito, teoricamente, às mesmas preocupações mundiais com o terrorismo. Apesar de previsto desde 1988 na Constituição Federal, no artigo quarto, item oito e no artigo quinto, inciso quarenta e três, foi somente em 2016 que houve a entrada em vigor da lei 13.260/2016, responsável por trazer mecanismos tanto conceituais quanto de combate ao terrorismo.

Elaborada sobre uma pressão internacional e na iminência de sediar grandes eventos esportivos mundiais, a lei tem recebido várias críticas, principalmente pela pouca efetividade conceitual e aplicação prática.

Certamente o terrorismo não é uma das principais preocupações do governo federal brasileiro, nem tão pouco um medo da população, que acredita estar livre desse mal apocalíptico, por não visualizar a presença de terroristas em

meio à sociedade brasileira e também por esse tema ser ainda de pouco debate nas escolas e nos meios de comunicação.

Os conceitos de terrorismo surgem em decorrência de acontecimentos históricos e mudam de acordo com as mudanças históricas e de acordo com a sociedade em que ocorrem e na medida em que inovam na prática de provocar o terror:

> Não havendo um conceito claro e único, estabeleceu-se uma concepção de terrorismo ligada em sentido lato, a irregularidades apolíticas. Então construiu-se uma maneira de se classificar qualquer ação violenta indesejada e insuportável à regularidade politica como terrorismo, sendo que o que é regular se apresenta como já codificado pelas forças que exercem violência legitima, e o que é irregular como aquilo não codificado, e, portanto, não controlado. Isso explica o esforço de destacamento do terrorismo em relação a outros tipos de uso da violência, tal qual a guerrilha e o crime comum, circunscritos por serem ações já codificadas e que se apresentam, mesmo ilegalmente dentro da esfera de controle e calculo dos ordenamentos jurídicos. (DUARTE, 2014,p.16-17)

Algumas definições de terrorismo, citadas por Whittaker (2005, p. 18-19):

> Uso da força ou violência contrapessoas ou propriedades para intimidar ou coagir um governo, uma população civil, ou qualquer segmento dela, em apoio a objetivos políticos ou sociais. (FBI)

O calculado uso da violência ou da ameaça de sua utilização para inculcar medo, com a intenção de coagir ou intimidar governos ou sociedades, a fim de conseguir objetivos, geralmente políticos, religiosos ou ideológicos. (Departamento de defesa dos EUA)

O uso da ameaça, com propósito de avançar uma causa política, religiosa ou ideológica, de ação que envolve violência séria contra qualquer pessoa ou propriedade. (Governo do Reino Unido)

A contribuição para o ilegítimo uso da força de modo a conseguir um objetivo político, quando pessoas inocentes são os alvos. (Walter Laqueur).

Uma estratégia de violência concebida para promover resultados desejados pela instilação do medo no público em geral. (Walter Reich).

O uso ou ameaça de emprego da força de modo a provocar mudança política (Brian Jekins).

O deliberados e sistemáticos assassinatos, mutilações e ameaças a inocentes para inspirar medo e alcançar metas políticas (...) O terrorismo (...) é inerentemente maléfico, necessariamente maléfico e totalmente maléfico. (Paul Johnson).

O terrorismo internacional é a ameaça ou uso da violência compropósitos políticos quando tal ação tenciona influenciar a atitude e o comportamento de um público-alvo mais amplo que é sua vitima imediata,

> e suas ramificações transcendem as fronteiras nacionais (Peter Sederberg).

No Brasil a situação conceitual do terrorismo não é diferente, apesar de previsto na Constituição Federal em seu artigo 4º, VIII, onde tem-se que o repúdio ao terrorismo e ao racismo é um dos princípios da República Federativa do Brasil, bem como no artigo 5º, XLIII, onde considera o terrorismo como sendo insuscetível de graça ou anistia, além de ser inafiançável. Confirmando esse entendimento:

> No contexto brasileiro, a problemática a respeito da conceituação do terrorismo não se apresenta simplificada, especialmente pelo fato de que inexiste manifestação (ao menos, manifestação clara) de atos de cunho terrorista no país. Não há, portanto, uma cultura de convívio com a atividade terrorista no Brasil, o que torna a discussão ainda mais recente, além de carente de elementos próprios e próximos a permitir um estudo detalhado do tema, o que permitiria, por exemplo, se pensar em um tratamento próprio e adequado ao modelo terrorista nacional.(CALLEGARI, 2016, p.7)

Conforme já exposto, o Brasil é um país que se posiciona pacificamente em suas relações internacionais acerca do terrorismo e do repúdio ao mesmo expresso na Constituição Federal, o STF já se posicionou:

> O repúdio ao terrorismo: um compromisso ético-juridico assumido pelo Brasil quer em face de sua própria Constituição, que perante a comunidade internacional. Os atos delituosos de natureza terrorista, considerados os parâmetros consagrados

pela vigente CF, não se subsomem à noção de criminalidade politica, pois a Lei Fundamental proclamou o repúdio ao terrorismo como um dos princípios essenciais que devem reger o Estado Brasileiro em suas relações internacionais (CF,art.4º,VIII), além de haver qualificado o terrorismo, para efeito de repressão interna, como crime equiparável aos delitos hediondos, o que expõe, sob tal perspectiva, a tratamento jurídico impregnado de máximo rigor, tornando inafiançável e insiscetivel de clemencia soberana do Estado e reduzindo o, ainda, à dimensão ordinária dos crimes meramente comuns (CF,art.5º XLIII). A CF, presente tais vetores interpretativos (CF,art 4º, VIII, e art.5º, XLIII), não autoriza que se outorgue, às praticas delituosas de caráter terrorista, o mesmo tratamento benigno dispensado ao autor de crimes políticos ou de opinião, impedindo desse modo, que se venha a estabelecer, em torno do terrorista, um inadmissível circulo de proteção que o faça imune ao poder extradicional do Estado brasileiro, notadamente se tiver em consideração a relevantíssima circunstancia de que a Assembleia nacional Constituinte formulou um claro e inequívoco juízo de desvalor em relação a quaisquer atos delituosos revestidos de índole terrorista, a estes não reconhecendo a dignidade de que muitas vezes se acha impregnada a pratica da criminalidade politica.[Ext 855, rel.min.Celso de Mello, j.26-8-2004, P,DJ de 1º-7-2005.]

No Brasil em 2016 entra em vigor a lei 13.260, responsável por trazer as formas de combate ao terrorismo em território nacional, mas ficou longe de atingir uma qualidade jurídica capaz de conceituar e criar mecanismos efetivos de combate, ocorrendo em muitos casos confusão de movimentos terroristas e movimentos sociais.

Já existe no Congresso o Projeto de Leio (PLS) 272/2016, conhecido como legislação antiterrorismo, que foi proposto pelo senador Lasier Martins (PSD-RS) e tem o objetivo de disciplinar com mais precisão as condutas consideradas atos de terrorismo, recuperando itens que foram vetados pela então presidente Dilma Rousseff em 2016. Incendiar, depredar, saquear, destruir ou explodir os meios de transporte ou qualquer bem público ou privado, interferir, sabotar ou danificar sistemas de informática ou bancos de dados passam a ser condutas consideradas como atos de terrorismo. A pena estipulada será de 12 a 30 anos de reclusão, além de sanções correspondentes à prática de ameaça ou violência.

Diante desta visão geral e conceitual sobre o terrorismo no Brasil e no mundo, o tema não se torna menos importante quando o desafio é coloca-lo no contexto escolar.

O maior desafio dos professores é encontrar estratégias que motivem os alunos aparticiparem da aula e a estudarem mais sobre o assunto, pois muitos deles têm receio de falar empúblico e de exporem suas opiniões e, por isso, é muito importante que pratiquem essa habilidade.

Entretanto, segundo Paulo Freire (1996, p. 27):

> [...] é indispensável que o docente possibilite ao aluno um objetivo a ser

> traçado em suabusca ao conhecimento. Dessa maneira, os alunos vão ter qualidades críticas e serãocapazes de criar. Da mesma forma, cabe a ele estimular os seus alunos a verificarem osconteúdos de suas próprias descobertas, assim, os formará autônomos de seusconhecimentos edisciplinados metodologicamente.

Buscar formas acadêmicas de conversar sobre o terrorismo se torna tão importante quanto combatê-lo, pois o não debate só agrava uma situação que já é grave e deixa ainda mais suscetível os alunos à prática de atos de violência por motivações terrorista por não possuírem condições intelectuais de avaliação ou discernimento sobre a imensa quantidade de informações trazidas até eles pelos meios de comunicação sem qualquer tipo de filtro ou seleção.

4 POSSÍVEIS CONEXÕES ENTRE *BULLYING,* TERRORISMO E SUAS ABORDAGENS NAS ESCOLAS

Conforme já observado acima, tanto o *bullying* quanto o terrorismo possuem muitas coisas em comum: ambos referem-se a violência, não possuem público alvo direcionado, nem autores específicos, possuem uma vasta possibilidade conceitual além se serem ambos um dos piores males de nossa atualidade.

Inúmeros são os estudos e livros que cuidam de cada um desses temas em separado, mas poucos são os que se arriscam a estabelecer ou buscar uma conexão entre eles a demonstrar a possiblidade teórica de que o não combate ao *bullying* possa levar à ocorrência futura do terrorismo e da

mesma sorte que o não debate sobre terrorismo nas escolas possa favorecer o aumento do *bullying.*

Importante lembrar também que talvez pior que a inércia, seja uma intervenção errada na tentativa de solucionar o problema do *bullying*, de forma que:

> Intervir com pessoas que apresentem *bullying* e comportamento controlador e abusivo é a chave para interromper estes comportamentos. Demiti-los, expulsá-los ou livrar-se deles sem confrontação pode ser um alívio para as vítimas atuais, mas não resolve o problema. Eles provavelmente irão para um emprego diferente, outra escola ou outro relacionamento e encontrarão outras pessoas para vitimizar. (MOZ; ZAWADSKI, 2007, p. 130).

Já com relação à abordagem acadêmica sobre o terrorismo, uma das opções apresentadas por Tiago Nogueira Galinari (2016) seria a abordagem do tema nas aulas de geografia, onde segundo ele:

> A maioria dos professores de Geografia, provavelmente, já abordou, direta ou indiretamente, conteúdos relacionados ao tema "terrorismo" em alguma de suas aulas, seja durante as discussões acerca da atual Ordem Geopolítica Mundial – cuja uma das principais expressões é a Doutrina Bush, de "guerra ao terror" – ou durante as aulas que tratam de conflitos étnico-religiosos, de movimentos separatistas etc.

As discussões relacionadas ao terrorismo costumam despertar a curiosidade de grande parte dos alunos que, antes

mesmo do tema aparecer em algum conteúdo nas aulas de Geografia, já tiveram acesso a diversas notícias sobre grupos e atentados terroristas ao redor do mundo, devendo haver a sabedoria necessária para conduzir o debate de forma a filtrar as informações.

A escola é vista neste momento histórico como difusora de novas mentalidades de maneira aformar jovens e crianças cidadãos amantes da pátria, harmonizando a realidade social e amenizandopossíveis tensões e desigualdades. Por este motivo, a escola não pode ser pensada ingenuamente como um espaço apolítico, e sim com inteligência e sabedoria, utilizando-se este ambiente paraformar jovens críticos, capazes de identificar na sociedade onde vivem as intenções subjetivas eimplícitas do mundo do capitalismo produtivo globalizado.

Um estudo feito por Valdelice Prudencio Lima e Márcia Regina Marchezan (2012), chamado de O Fenômeno *Bullying* no contexto escolar, trouxe um estudo de campo necessário ao debate aqui estabelecido nestes termos:

> [...]43% dos entrevistados são meninas e 57% meninos, com idade de 15 a 17 anos, nota-se que 24% têm 15 anos, 48% 16 e 28% deles na faixa etária dos 17 anos. Após tabular os dados dos questionários constatou-se que 100% dos entrevistados sabem o que é o Fenômeno *Bullying*, 62% desses alunos já foram vítimas dessa violência.
>
> A partir da análise dos dados, verificou-se que 46% dos adolescentes foram vitimados do *Bullying* pela 1ª vez quando tinham de 5 a 11 anos, 46% de

> 11 a 14 anos e 8 % sofreram esta violência com mais de 14 anos. Dos alunos entrevistados 85% sofreram *Bullying* há 1 ano ou mais e 15% nos últimos 6 meses . Na coleta de informações percebeu-se que 92% sofreram *Bullying* diversas vezes e 8% várias vezes ao dia. A agressão na sala de aula vitimou 62% dos alunos entrevistados, no pátio da escola 23% em outro local 15 %. De acordo com o gráfico o tipo de agressão predominante entre os entrevistados foi a verbal com uma porcentagem de 85%, já a agressão emocional 15%. O gráfico mostra a posição dos adolescentes diante da prática do *Bullying*, 46% agiram indiferentes, 46% ficaram tristes mediante a este tipo de agressão e 8% se sentiram ameaçados, intimidados, ou seja, com medo, nesta perspectiva, 58 deles não comunicaram a professora sobre o ocorrido, 42% tiveram coragem e relataram a agressão, 100 % dos que contaram para o professor não obtiveram êxito, pois este não tomou as providências necessárias. Enfim, para 77% dos adolescentes entrevistados, os pais são responsáveis pelas atitudes agressivas dos filhos e 23% acham que a culpa é de quem agride.

A ocorrência do *bullying* é preocupante muito mais na inércia daqueles que deveriam evita-lo do que propriamente na

ocorrência da violência, pois conforme demonstrado acima 100% dos alunos que contaram ao professor não obtiveram êxito porque não foram tomadas as providências necessárias.

Outro estudo importante foi o realizado por Marcony Dias dos Santos, Valdenira de Jesus Costa Oliveira e Vanessa Santos Martins, (2015) intitulado de O Terrorismo na perspectiva Educacional que possibilitou saber o que 28 estudantes de uma escola Pública Estadual do 1º ano do ensino médio pensavam sobre terrorismo:

> [...] Quando foi perguntado sobre o que você acredita ser terrorismo 2 (dois) alunos responderama opção A em que diz ser o fanatismo de pessoas desocupadas. Na opção B 18 (dezoito)responderam que é uma ação de violência, física ou psicológica, praticada por indivíduos, ou grupospolíticos, contra pessoas, países, entidades, governos que não atendem a suas demandas ou vão deencontro a suas ideias. Na opção C 6 (seis) alunos responderam que são protestos violentosrealizados por grupos que objetivam transformar ordens do governo, por meio de pânico, decisõesprecipitadas e radicais. Houve também 2 (dois) alunos que optaram pela letra D; Outros 2 (dois)alunos dizendo que é uma ação de violência, física ou psicológica, praticada por indivíduos, ougrupos políticos, contra pessoas, países, entidades, governos que não atendem a suas demandas ouvão de encontro a suas ideias seja ela religiosa ou política. E o outro disse que é um grupo depessoas que tentam fazer violência com as pessoas. No segundo questionamento

> sobre de que forma é trabalhada em sua escola ou em sua salade aula o tema em questão. Na primeira opção 10 (dez) alunos responderam – seminários que noslevam a pesquisar e aprender mais sobre o assunto. Com relação a segunda opção 2 (dois) alunosresponderam - Em filmes e debates. E 8 (oito) alunos responderam – Em aulas por professores. Naletra D 8 (oito) alunos responderam que nunca foi trabalhado o tema em questão.No quinto questionamento indagou-se sobre qual a importância de debater esse tema em salade aula para os alunos. Na opção A 4 (quatro) alunos responderam "É um tema de granderelevância e vai contribuir significativamente com o meu aprendizado". Já 6 (seis) alunos optarampela opção B em que baseia-se no intuito de motivar os alunos a falar em público, expressar suasopiniões, pois é muito importante essa habilidade ao campo profissional. Na opção C 12 (doze)alunos responderam é um tema da atualidade, entende-se que é uma preocupação mundial, deve-sediscutir para conhecer e refletir sobre as questões que o envolvem. E já na opção D 6 (seis) alunosresponderam "Despertar no aluno o senso crítico uma interação e ver que a chave para combater o terrorismo é a educação.

Uníssona a visão dos alunos que vinculam o terrorismo a um ato de violência, variando somente a motivação, conforme demonstrado, mas preocupante também quando tem-se em pleno século XXI alunos que nunca trabalharam o tema terrorismo em sala de aula. Ainda preocupante quando

analisado que 100% dos entrevistados acham por diversas razões importante tratar do terrorismo na escola, ainda que a o objetivo seja apenas ajudar a falar em público ou por ser o tema um tema atual.

Não há divergência de que "os *bullies* dependem do nosso medo, de nossa impotência e de nosso silêncio para continuar com seu comportamento, e o terrorismo nunca poderá ser eficaz a menos que vivamos amedrontados, impotentes e paralisados" (MOZ e ZAWADSKI, 2007, p. 15).

Tanto o *bullying* quanto o terrorismo precisam ser debatidos no meio acadêmico e a escola precisa estar aberta e ser capaz de enfrentar os novos desafios desse tempo de globalização capacitando educadores e adequando o ensino didático às novas realidades mundiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de violência nos tempos atuais, a princípio parecer ser mais um artigo acadêmico que traz um resumo de ideias relatando o que parece óbvio: a violência está em toda parte e em toda a sociedade. Mas o desafio enfrentado neste artigo está exatamenteem buscar estabelecer um nexo em dois tipos de violência que assolam as várias sociedades organizadas espalhadas por esse mundo.

Como já mencionado, *bullying* e terrorismo parecem a principio tão distantes no conceito, nas ocorrências e na gravidade, mas com certeza restou-se demonstrado que são produtos oriundos de uma mesma fábrica.

Certamente a violência causada pelo *bullying* possui, pelo menos no Brasil, uma ocorrência maior que o terrorismo.

Da mesma forma que causa menos medo e preocupação no desenvolver de políticas públicas, pois na maioria das vezes está localizada em um contexto individual, ou no máximo em um pequeno grupo. As vítimas de *bullying* em sua maioria adolescentes, merecem pouca atenção do Estado por ser, a principio, apenas vítimas.

Com o terrorismo não é diferente, por ser uma realidade distante para a maioria da população, não entra nas prioridades estatais e muito menos está presente na grade curricular da maioria das escolas.

Objetivou-se estabelecer um nexo causal evolutivo entre os temas, apesar de não haver nenhum dado empírico sólido sobre o presente tema:

> Os primeiros massacres em escolas pareciam sintomas do mal-estar da cultura anglo-saxônica: Estados Unidos, Escócia, Alemanha. Esta hipótese foi descartada depois que ocorreu em Israel, Rússia, Argentina, um país da África, e até na China. Na Rússia, em Beslan, terroristas tchetchenos assassinaram 386 pessoas dentro de uma escola, a maioria crianças, e 700 feridos; é considerado o maior número de vítimas fatais ocorrido numa escola. Os massacres ocorridos na China foram usados facões contra crianças, talvez porque neste país é difícil o acesso à armas de fogo.(LIMA, 2011, p.130).

O sociólogo alemão Robert Kurz denominou tal ato criminoso de *amok:* vem de *Amok*, palavra de origem malaia, significa raiva cega; "é empregada pela psiquiatria para designar o ser humano tomado por fúria cega que sae matando

pessoas eanimais, aparentemente sem motivo e, na maioria dos casos, suicidam-se no final".(LIMA, 2011, p.130).

Os estudiosos hoje trabalham com um perfil do criminoso *amok:*"61% ocorre por vingança (*bullying)*, 61% são depressivos reativos, 83% sofrem dificuldade para lidar com perdas, 93% demonstram comportamento estranho, 95% dos ataques são planejados com armas de fogo adquiridos de parentes ou conhecido".(LIMA, 2011, p.130).

Os dados mencionados acima, tirados de uma pesquisa feita em 2011 pelo professor Raimundo de Lima, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e Professordo Departamento de Fundamentos da Educação na Universidade Estadual de Maringá (DTP/UEM), intitulado Após o Massacre de Realengo, apesar corroborar com o objetivo inicial do presente artigo, padecem, com a devida *vênia* de uma fundamentação empírica que justifique os 61% de autores violentos serem vítimas de *bullying,* contudo demonstrado ficou que as escolas brasileiras estão muito aquém do que se espera quando o assunto é lidar com a violência provocada pelo *bullying* e mais ainda estão aquém quando o assunto é debater sobre o terrorismo, ainda que o primeiro possa ser a primeira motivação para que o segundo ocorra em uma proporção muito maior.

Não cabe aqui nenhum tipo de ilação sem fundamentação doutrinária ou empírica, mas com certeza após ler o presente artigo, o leitor passa a se questionar: a vítima de *bullying* de hoje poderá ser o terrorista de amanhã?

6. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., & RUA, M. G. **Violências nas escolas:**Versão resumida. Brasília, DF: Unesco.2003.

ANTUNES, D. C. & ZUIN, A. A. S. Do *bullying* ao preconceito:os desafios da barbárie
à educaçã. **Revista Psicologia e Sociedade**, 20 (1), 33-42, 2008.

AQUINO, J.G. **Escola de segurança máxima?** Entrevista concedida à Christian Carvalho Cruz.O Estado de S. Paulo, 10/04/2011.
Disponívelem:http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,escola-de-seguranca-maxima,704293,0.htm. Acesso em 18 dez. 2018.

ARON, Raymond. **Paz e Guerra entre as Nações**. Tradução SergioBath. Imprensa Oficial do Estado Editora Universidade de Brasília Instituto de Pesquisa deRelações Internacionais. São Paulo, 2002.

BONANETE, Luigi. **Terrorismo político**. In: BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. 13.ed. Brasília: Editora UNB, 2010. p.1242-1245.

BRASIL. **Ética e intolerância**: O fanatismo religioso do pondo de vista da ética. Disponível em<http://educacao.uol.com.br>. Acesso em 15 dez. 2018.

BRASIL. **Terrorismo e fanatismo**. Disponível em: <www.universocatolico.com.br/index.php?/terrorismo-e-fanatismo>. Acesso em 15 dez. 2018.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie. TAYLOR, Maureen. ***Bullying* e Desrespeito-** Como acabar com esta cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAMBI, Eduardo Augusto Salmão & AMBROSIO, Felipe Augusto Rodrigues**. Ameaça aos direitos fundamentais e à democracia**: a lei antiterror do Brasil. Joaçaba, v. 18, n. 1, p. 185-212, 2017.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência nas Escolas:** Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf> Acesso em 15 dez. 2017.

FANTE, Cléo. **Fenômeno *Bullying*:** como prevenir a violência nas escolas e educar para apaz. São Paulo: Verus, 2005.

FANTE, Cléo. PEDRA, José Augusto. ***Bullying* Escolar-** perguntas e respostas**.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. SãoPaulo. Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, J. R. **Violência escolar e o fenômeno *bullying*.** A responsabilidade social diante do comportamento agressivo entre estudantes. 2009. Disponível em: <http://jusvi.com/artigos/41126>. Acesso em: 18 dez. 2018.

LEVISKY, David W. **Adolescência e Violência:** ações comunitárias na prevenção "conhecendo, articulando, integrando e multiplicando". São Paulo: Casa do Psicólogo. Hebraica, 2001.

LIMA, Raimundo de. Após o Massacre de Realengo. **Revista Espaço Acadêmico – v.11 n.121.** (p.130-134)Disponível em:<http://periodicos.uem.br. Acesso em 10/01/2019

LIMA, R. **Massacre nas escolas**. Disponívelem:http://www.espacoacademico.com.br/arquivo/lima.htm. Acesso em 18 dez. 2018.

LIMA, R. **Após o massacre**. O Diário do Nortedo Paraná (07/05/2011).
Disponível em:http://www.odiario.com/opiniao/noticia/415199/apos-o-massacre. Acesso em 18 dez. 2018.

LIMA,Valdelice Prudêncio; MARCHEZAN, Márcia Regina. O Fenômeno *Bullying* no Contexto Escolar. **Web Revista Página de debates**: questões de linguística e linguagem. 19 ed. Julho de 2012. Disponível em: <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br. Acesso em 05 jan.2019.

MALUF, M. I. ***Bullying*:** O Triângulo da Agressividade. 2009. Disponível em: <http://www.nota10.com.br/novo/web/artigos_view. php?id_artigos=420>. Acessado em: 18 dez 2018.

MOZ, Jane Middelton. ZAWADSKI, Mary Lee**.** ***Bullying*-** Estratégias de Sobrevivência para Crianças e Adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NETO, A. A. L. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5 (supl.), p. S164-S172. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso: 18 dez 2018.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. **Violência na escola:** identificando pistas para prevenção.Comunic. Saúde, Educ. v7, nº13, 2003, p.119-134.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceito e distinções. Porto Alegre: Edições Pyr,
2005.

PRIBERAN, **Dicionário on-line**. Disponível em < http://www.priberan.pt >Acesso em 15 dez. 2018.

RAMOS, A. K. S. ***Bullying*:** A Violência Tolerada na Escola. 2008. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf>. Acessado em: 18 dez 2018.

SANTOS, Marcony Dias dos; OLIVEIRA, Valdenira de Jesus Costa;MARTINS, Vanessa Santos.**O Terrorismo na Perspectiva Educacional.** VII Fórum Internacional de Pedagogia. Disponível em: <http://www.fipedbrasil.com.br. Acesso em 05 jan. 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes perigosas nas escolas** - *Bullying*. Rio de Janeiro, RJ: Fontanar, 2010.

SILVA. G. J. ***Bullying***: quando a escola não é um paraíso. Jornal Mundo Jovem, ed. 364, p. 2-3, março/2006. Disponível em: <http://www.mundojovem.pucrs.br/bullying. php>. Acesso em: 18 dez 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Instituição escolar e a Violência.** Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.iea.usp.br/tematicas/educacao> Acesso em 15dez.2018.

SPOSITO, Marilia Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.**Educação e pesquisa**, *27*(1), 87-103.2001.

O *KULTURPESSIMISMUS,*O PROGRESSO E SUAS CONSTATAÇÕES SOBRE A POLÍTICA AMBIENTAL BRASILEIRA: *BLUES* DA PIEDADE.

KULTURPESSIMISMUS, PROGRESS AND ITS FINDINGS ON BRAZILIAN ENVIRONMENTAL POLICY: BLUES OF PITY.

Paulo Velten[28]

RESUMO: Tendo em vista as várias más notícias relativas ao meioambiente e a constatação da ineficiência de políticas públicas ambientais no Brasil, optamos por uma revisão bibliográfica com basena identificação do surgimento do *kulturpessimismus,* como um movimento de resistência ao pensamento hegemônico pré-nazista que via no progresso,um modelo inexorável e uma solução para todos os males. Assim, fundamentados na obra de Michael Löwy, são expostos os autores que mais se identificaram com o movimento*, para além,* são atualizadas suas diretrizes e bandeiras, enquanto movimento político que visa defender um novo modelo existência.

Palavras chave: *Kulturpessimismus;*Capitalismo;Jaula de aço.

ABSTRACT: Based on several bad reports about the environment and the inefficiency of public environmental policies in Brazil, a bibliographical review waschosen from the identification of the emergence of the *kulturpessimismus*, as a resistance movement to the hegemonic pre-Nazithought that saw in progress one model inexorable and thesolution for all the evils. Thus, from the work of Michael Löwy are exposed the

[28]Doutorado em Direitopela Universidade Estácio de Sá, Brasil(2015) Professor nível C-II da Universidade Federal do Espírito Santo

authors who more identified with the movement, in addition, their guidelines and flags are updated, as a political movement that aims to defend, a new model existence.

Keywords:*Kulturpessimismus;*Capitalism;Steel cage

Blues da Piedade
Agora eu vou cantar pros miseráveis
Que vagam pelo mundo derrotados
Pra essas sementes mal plantadas
Que já nascem com cara de abortadas
Pras pessoas de alma bem pequena
Remoendo pequenos problemas
Querendo sempre aquilo que não têm
Pra quem vê a luz
Mas não ilumina suas minicertezas
Vive contando dinheiro
E não muda quando é lua cheia
Pra quem não sabe amar
Fica esperando
Alguém que caiba no seu sonho
Como varizes que vão aumentando
Como insetos em volta da lâmpada
Vamos pedir piedade
Senhor, piedade
Pra essa gente careta e covarde
Vamos pedir piedade
Senhor, piedade
Lhes dê grandeza e um pouco de coragem
Quero cantar só para as pessoas fracas
Que tão no mundo e perderam a viagem

Quero cantar o blues
Com o pastor e o bumbo na praça
Autor: Cazuza

1 INTRODUÇÃO

A Comissão do senado aprova o fim dos símbolos que facilitam a identificação de produtos trangenicos;[29]Mineradora Norueguesa tem duto clandestino para lançar rejeitos em nascentes amazônicas;[30]o Governo brasileiro usa força nacional para manter ilegalidades na construção de hidrelétrica no rio Teles Pires;[31]o Brasil libera quantidade até 500 vezes maior de agrotóxicos do que a Europa;[32]o Governo publica decretos que regulamentam a grilagem;[33]os assassinatos no campo batem novo recorde e atingem maior

[29]Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/comissao-de-meio-ambiente-aprova-fim-de-selo-identificacao-de-produtos-com-transgenicos>. Acesso em: 12 out. 2018.
[30]Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43162472>. Acesso em: 12 out. 2018.
[31]Disponível em: <http://www.neomondo.org.br/governo-usa-forca-nacional-para-manter-ilegalidades-na-construcao-de-hidreletricas-no-rio-teles-pires/>. Acesso em: 12 out. 2018.
[32]Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2017/11/27/brasil-libera-quantidade-ate-5000-vezes-maior-de-agrotoxicos-do-que-europa.html>. Acesso em: 12 out. 2018.
[33]Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/governo-publica-decretos-que-regulamentam-a-lei-da-grilagem>. Acesso em: 12 out. 2018.

número desde 2003;[34]os Deputados aprovam a flexibilização do uso de agrotóxicos.[35]

Em outros termos, a reforma para pior, de uma política pública florestal em vigor desde 1965; uma política pública de recursos hídricos que não tem efetividade apesar de em vigor há décadas; uma política de recursos sólidos que igualmente não é cumprida e que, possivelmente, além de não ser cumprida, pode ser ainda mais flexibilizada.Em suma, são muitas notícias ruins.A impressão que temos é a de que estamos em umaguerra e estamos perdendo feio, o propósito desse artigo é evidenciar o pessimismo que tantas más notícias produzem, como um dado da realidade.

O pessimismo não é somente uma percepção, um sentimento, é também um movimento cultural ao qual grandes intelectuais aderiram. Dessa forma, este o estudo visa, através de uma revisão bibliográfica, tendo como referencial teórico principal as obras de Michel Löwy[36], identificar os adeptos desta perspectiva e, ainda, demonstrar a influência que exercem sobre a cultura atual. Metodologicamente partimos de uma premissa menor: a conceituação do pessimismo, para uma maior:uma análise da atualidade ambiental brasileira tendo em vistauma perspectiva crítico-pessimista a respeito notícias

---

[34]Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2018/04/17/analise-da-cpt-revela-que-assassinatos-no-campo-batem-novo-recorde-e-atingem-maior-numero-desde-2003/>. Acesso em: 12 out. 2018.

[35]Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2018/06/deputados-aprovam-em-comissao-especial-projeto-que-flexibiliza-uso-de.html>. Acesso em: 12 out. 2018.

[36]Michael Löwy é diretor do centro de pesquisas do CNRS (*Centre National de larecherchescientifique e leciona na ÉcoledesHautesÉtudesSciencesSociales),* Paris. Autor de inúmeras obras traduzidas para 29 línguas.

citadas, com o objetivo de promover uma conscientização mais diversa ao leitor.

Em um dia desses fui pessimista em uma rede social a respeito de algumas notícias como as exemplificadas acima e recebi uma série de recomendações sobre como ser otimista, da importância de ser otimista, sobre como o pessimista estraga o mundo dos alegres e potentes, e que se não estivesse vendo "o tal copo" meio cheio deveria considerar a hipótese de me retirar da rede.

Fiquei profundamente intrigado com essa obrigação que me impuseram de ser otimista, fiquei me sentido um peixe fora d'agua no universo daqueles que acreditam que devem sempre "olhar o copo sempre meio cheio". Comecei a pesquisarse existiria na literatura alguém da minha espécie, o"pessimista desiludido e fracassado" e encontrei.Dessa forma, estetexto tem a pretensão de divulgar a*kulturpessimismus,*o qual pode ser traduzido comopessimismo cultural e que designa um estado de espírito de desconfiança em relação a modernidade e ao progresso.

Esse sentimento é consequência de um desencantamento e é fundamental vivenciá-lo,pois sem ele, não há revolução, portanto, talvez resida aí, tamanha insistência em parecermos e sermos otimistas atualmente, qual seja, ele não é um sentimento pacífico e ordeiro.Está presente naqueles que admitem e se posicionam a partir de um lado específico na disputa pelo poder, ou seja, o pessimista torce escancaradamente pelo declínio de tudo o que hoje tem representatividade na política, as elites hegemônicas;além disso conspira em favor de uma radical democracia popular

comunitária, no caso específico, uma democracia ambiental e finalmente, tem reduzida afinidade com o capitalismo.

2. A IDENTIFICAÇÃO DO MOVIMENTO NO TEMPO

O início do século XX foi marcado por mudanças intensas no planeta. A década de 1910, que abrange o período da Primeira Guerra Mundial, pode ser considerada a de maior relevância para a difusão mundial da luta pelos direitos sociais dos trabalhadores, tendo em vista a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Constituição Mexicana e a Revolução bolchevique. A crise de 1929, por sua vez, trouxe à tona a evidencia de que a "mão invisível do mercado" não era assim tão hábil a ponto de prescindir da intervenção estatal.

Entre as duas grandes guerras, o mundo estava tomado por uma azia miserável com confusões e convulsões que fizeram surgir o mais obscuro e terrível regime da história. O nazismo e o fascismo influenciavam a política brasileira que igualmente convulsionava, com o golpe de 1930,a revolução constitucionalista de 1932,a radicalização a partir da Constituição de 1934 dos embates entre Ação Nacional Libertadora (ANL) e o Integralismo, a imposição,por Getúlio Vargas, da "Constituição de 1937". Enfim, não eram tempos de paz.

A primeira metade do século foi um período de horror e desumanidade, até que, na década de 1940 as atrocidades do nazi-fascismo culminaram no lançamento de bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki pelos Estados Unidos da América, pondo fim a segunda guerra mundial e deixando o mundo em frangalhos.

3. O DESENCANTAMENTO COM O MUNDO

Todo este contexto trágico foi o campo perfeito para o cultivo do pessimismo, ainda segundoLöwy (2014,p.45), eles se dividiamem dois grupos principais: o primeiro (os passadistas ou tradicionalistas), que sonhavam com um retorno a um passado pré-capitalista; os utopistas, que investiam em uma nostalgia do passado rumo a um projeto futuro; e finalmente, aqueles que ficavam a meio termo, resignados, para os quais, o processo de industrialização da Alemanha era irreversível e não seria mais possível um retorno aos valores pré-modernos.

Ainda na esteira de Löwy (A jaula de aço, 2014, p. 19) em *O capital*(1867)Karl Marx já era um crítico mordaz do capitalismo ao traçar um "[...] um paralelo entre o esgotamento das forças de trabalho e do solo pela lógica destrutiva do capital", muito antes das catástrofes ambientais que se sucederiam nos séculos que viriam a seguir, intuindo desde ali, o descompasso entre a lógica capitalista e as questões ambientais, além de denunciar "[...] os horrores da expansão colonial a escravização e ao extermínio de indígenas, as guerras de conquista e o tráfico de negros".

Entretanto, não é com Marx que a cultura do pessimismo se instala e se dissemina.Um de seus principais artífices foi um liberal, Max Weber (1864-1920), o maior estudioso da gênese capitalista através do chamado processo de racionalização, em duas desuas obras mais importantes:*A ética protestante* e o *Espírito do capitalismo,*demonstra como a religião puritana inglesa foi fundamental para o surgimento do capitalismo. Isso aconteceuporque foram os argumentos da

reforma cristã protestante que justificaram a expropriação das terras comunais, a expulsão violenta das massas populares pobres na Inglaterra.

Em que pesem fossem antagônicos, no que diz respeito a origem do sistema, Weber concordava com a afirmação de Marx de que o capitalismo moderno teve seu surgimento ligado diretamente aos lucros coloniais e ao tráfico de escravos.

Ensinaainda Löwyque (2014, p. 21-22), "[...]a tese central da ética protestante vincula-se ao fato de que as posses teriam sido confiadas por Deus, portanto, o cuidado, proteção e acúmulo de bens seria uma benesse divina", por outro lado a preguiça e o desperdício dos pobres seriam um erro, um pecado, um desvio de caráter a ser combatido, criando uma conexão entre o modo de ser religioso cristão e o processo econômico de acumulação de capital, já que o trabalho duro e diário proporciona aos proprietários uma poupança.

As críticas de Weber dirigiam-se principalmente contra o líder cristão JoãoCalvino.Ele criticava duramente algumas frases que simbolizavam o modo de ser pregado pelo religioso, tais como: (LOWY, 2014, p.36)"[...] somente quando a massa de operários e de artesãos é mantida na pobreza permanecem obedientes a Deus", ou ainda, "[...] contratem somente empregados tementes a deus por que um empregado verdadeiramente devoto cumprirá todo seu serviço na obediência a Deus", e "[...] há uma osmose perfeita entre os interesses de deus e o do empregador, o trabalho dedicado é desejo de Deus".

Weber é também autor da expressão "jaula de aço" como uma metáforapara demonstrar a ausência de alternativas ao capitalismo, ao qual define como (LOWY, 2015, p. 49) "[...]

um sistema econômico mecânico e impessoal, impiedoso e inexorável, sem precedentes e que funciona muito bem sob a lógica do aço e que se fechou sobre os indivíduos comuns, uma armadilha, uma jaula de aço".

Adisseminação da expressão "jaula de aço" como sinônimo de uma resignação do mundo ao sistema capitalista aliada a crença na absoluta necessidade do desenvolvimento industrial, tornou seu autor um dos mais influentes da sociologia e economia mundiais contemporaneamente.Essa expressão, para além de significar a ausência de alternativas ao capitalismo, serve também como imagem para anunciar o declínio ou mesmo o fim da autonomia individual.

Entretanto, os pessimistas não se resumem a Karl Marx e Max Weber.Pouco depois da morte de Weber surge uma constelação intelectual, alguns frequentadores de sua casa, composta essencialmente de autores judeus de cultura alemã e que viriam a produzir um conjunto de leituras anticapitalistas. Forma-se assim a corrente *Marxista-Weberiana.*

3.1. O capitalismo "religião"

O primeiro que pode ser considerado pessimista é Ernst Bloch (1885-1977), que havia participado do círculo de Max Weber, passou a tratar o "capitalismo como religião" e usando Weber como fonte afirmou que:

> [...] graças ao dever abstrato de trabalhar, a produção progride de forma rude e sistemática, contribui para a formação do capital. A obrigação de poupar impõe-se a riqueza, esta última sendo concebida como uma grandeza abstrata que basta a si

> mesma, e que de si mesma, exige crescer, desimpedida de escrúpulos do cristianismo primitivo (LÖWY, 2014, p. 96).

Portanto, da relação entre o ideal de acumulo de riquezas (capitalismo) para a glória de deus e a religião, nasce a combinação perfeita para a potencializar o capitalismo, ou seja, admite-se o capitalismo como um dogma, um credo. Ele está posto como eterno, e naturalizado, passa a se impor como se tivesse sempre existido, um dado inquestionável, para além do qual não são possíveis alternativas.

GyörgyLucáks (1885-1971),autor de *História da consciência das classes*e *A destruição da razão*,foi outro pessimista que igualmente previu (LOWY, 2014, p. 113),"[...] a transformação de todos os objetos em mercadorias e sua quantificação numa progressão infinita, o modo de operar da racionalidade capitalista".

Todo esse pessimismo e desconfiança em relação ao capitalismo e ao racionalismovão ser acolhidos na conhecida escola de Frankfurt, e o movimento do *kulturpessimismus*comexpoentes como Marx Horkheimer (1895-1973) e Theodor W. Adorno (1903-1969) que em *Dialética do esclarecimento* (1947) novamente ratificam a descrença no progresso. De acordo com os autores:

> O esclarecimento só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa. A lógica formal ofereceu aos esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo. O equacionamento mitologizante das Ideias com os números nos últimos escritos de Platão exprime o anseio de toda

> desmitologização. O número tornou-se o *canôn*do esclarecimento. **As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil.** Não é a regra: 'Se adicionares o desigual ao igual obterás algo desigual' um princípio tanto da justiça quanto da matemática? E não existe uma verdadeira coincidência entre a justiça cumulativa e a distributiva por um lado e as proporções geométricas e aritméticas por outro lado? **A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente.** Ela torna o heterogêneo comparável reduzindo-o a grandezas abstratas. Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Nesta perspectiva de se transformar tudo a quantidades, os autores se referem a natureza. Desse modo,

> O mito converte-se em esclarecimento e **a natureza em mera objetividade.** O esclarecimento comporta-se com as coisas assim como o ditador se comporta com os homens. Conhece-os na medida em que pode manipula-los. A essência das coisas torna-se sempre a mesma, como substrato de dominação. Essa unidade constitui a unidade da natureza. (...) **a natureza desqualificada torna-se matéria caótica para uma simples classificação, e o eu todo poderoso torna-se mero ter, a identidade abstrata**. É assim que seu *em-sí torna-se para ele* (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 21-22).

E assim como a natureza os homens, igualmente tornam-se apenas coisas quantificáveis pelo ditador econômico, de acordo comAdorno e Horkheimer(1985, p. 174),

> Neste país não há nenhuma diferença entre o destino econômico e o próprio homem. **Todo mundo é o que é sua fortuna**, sua renda, sua posição, suas chances. Na consciência dos homens, **a máscara econômica e o que está debaixo dela coincidem nas mínimas ruguinhas**. Cada um vale o que ganha, cada um ganha o que vale. **Ele aprende o que ele é através das vicissitudes de sua vida econômica**. **Eles julgam o seu próprio eu segundo o valor de mercado e aprendem o que são a partir do que se passa com eles na economia capitalista.**

Entretanto, se para Weber, era necessária uma resignação "heroica" diante do inexorável destino capitalista, a escola de Frankfurtresistia à redução da vida social à quantificação de valores, pretendendo um retorno a outros valores, manifestando assim seu,

> [...] desencantamento com a civilização industrial e burocrática modernas, que se conforma em reduzir ao fato de saber calcular probabilidade com o fim de se coordenar meios convenientes para se alcançar determinado fim específico e pré-determinados (razão subjetiva ou funcional) em detrimento substancial, objetiva que visa a "ideia do maior bem" e que diz respeito tanto aos meios quanto aos fins (LOWY, 2015, p. 119).

Para além dos citados, Walter Benjamin (1892-1940) é outro autorque avança nesta perspectiva de capitalismo como religião, igualmente com o argumento *Weberiano* (LOWY, 2014, p. 81): "[...] o cristianismo na época da reforma, não favoreceu o evento do capitalismo, elese transformou em capitalismo".

3.2 O culto na religião capitalista

Benjamin, é sem dúvida o pessimista mais enigmático e por isso mesmo o mais instigante, ele acrescenta ao capitalismo como religião a característica do culto.Para ele, "tudo nele é cultual", na medida em que, é necessário seguir certos passos para se acumular o capital, nele, nada tem significado próprio, a ética, as intenções a boa-fé são inoperantes, o mérito a ser alcançado é ser acumulador de capitais, custe o que custar. O trabalho sem descanso é que faz multiplicarem-se as posses, o capital, e, portanto, a benevolência de deus como recompensa pelo esforço.

A obrigação de trabalho duro e sem descanso leva Benjamin (LOWY, 2014, p. 100-102), a saber a continuidade do culto, o culto não se interrompe, na religião capitalista não existe a distinção entre dias santos e dias comuns, a obrigação de trabalho (culto) é diuturna, não foi à toa que os cristãos puritanos ingleses aboliram todos os feriados católicos,ao contrário de outras religiões, não foi à toa igualmente que a maioria das cidades cristãstornaram-secapitalistas e não o contrário. Além disso, o culto ao capital, ao contrário de outras religiões não é expiatório, antes, atribui culpa àqueles que,

como os pobres, não conseguiram juntar dinheiro (a dádiva divina).

3.3 O progresso

Walter Benjamin, por ser judeu foi uma das vítimas do nazismo, suas teses enigmáticasquase se perderam e vieram a se tornar famosas tempos depois de sua morte,pois apresentavamuma espécie de premunição da ascensão de Hitler e de Auschwitz. Isto porque o nazismo *hitleriano*usou e abusou da imagem do mito do progresso. Nele a ciência aparece com uma aura messiânica, torna-se parceira do Estado e passa a ser, através do desenvolvimento, um dos principais dogmas da sociedade, inclusive atualmente, de modo que apenas residualmente há opositores à ideia de progresso a qualquer custo.

A esse "progresso"Benjamin (2005, p.102)atribuía responsabilidade pela"[...] condenação infernal, uma catástrofe sem tréguas que adviria" pelos "escombros da destruição" e nessa perspectiva profética apontava para a necessidade de uma ruptura com "os ventos do progresso". Tudo isso está descrito na sua Tese IX[37], e a expressão"catástrofe sem tréguas"

[37]Walter Benjamin: Aviso de incêndio, uma leitura das teses "Sobre o conceito de história" descreve a Tese IX: Existe um quadro de *Klee* intitulado *AngelusNovus.* Nele está representado um anjo, que parece estar a ponto de afastar-se de algo em que crava seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estiradas. O anjo da obra tem de parecer assim. Ele tem seu rosto voltado para o passado. Onde uma cadeia de eventos aparece diante de nós, ele enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros e os arremessa a seus pés. Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços. Mas do paraíso sopra uma tempestade que se emaranhou em suas asas e é tão forte que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, para o qual dá as costas,

ganha uma atualização impressionantequando relacionada às tragédias ambientais contemporâneas, como Hiroshima, Chernobyl, Fukushima e Mariana (Bento Rodrigues).

Benjamin em seu livro *Sentido único*(1928)já denunciava a (LOWY, 2005, p. 40)a "[...] dominação da natureza por meio da tecnologia como um ensino imperialista", e ainda (2005, p.101)"[...] o culto ao trabalho e à indústria é, o culto ao técnico, que ignora a energia destruidora da técnica, em particular a militar e a possível evolução do capitalismo em direção à barbárie". Fato que se comprovou na sequência com o Nazismo.

4. O NAZISMO E A CIÊNCIA PROGRESSISTA

A estratégia de propaganda nazistas de forçar a crença de que o uso da tecnologia seria neutro, ou por outra, que as consequências ambientais e humanitárias seriam preços inexoráveis a serem pagos pela humanidade para obter o progresso, " a solução final" como referia Hitler. Entretanto, Benjamin em *Aviso de incêndio*(LOWY, 2005, p. 93)já denunciava essa "[...] cultura desenvolvimentista do progresso vinculada aos fenômenos ambientais irresistíveis".

Como referido, as teses de Benjamin estudadas décadas depois, se constituíam em premonições contra um progresso opressivo e tirânico que poderia ser evitado, e, para usar outra expressão *Benjaminiana*(LÖWY, 2005, p.39) "[...] com um salto para fora do trem do progresso".

---

enquanto o amontoado de escombros diante dele cresce até o céu. O que nós chamamos de progresso é a tempestade.

Esse salto representa metaforicamenteum alerta, uma advertência de que o progresso pode ser destrutivo e que é necessária a "[...] ruptura com a ideologia do progresso linearcom o paradigma tecnológico e industrial da civilização moderna", além de apontar a revolução como caminho de volta.Desta forma o "salto para fora do trem" corresponde a uma interrupção no processo de continuidade histórica, a revolução está ali, "nos nervos, nos dentes"[38], como, por exemplo, a revolução francesa que interrompeu a continuidade real na Europa, ainda que por um breve período da história.

Esta convicção de ruptura de Benjamin, conforme Löwy em *O que é ecossocialismo?*(2014, p. 23)advinha provavelmente de seu conhecimento de um texto de Engels, que em 1876 analisava "[...] o papel do trabalho na transformação do macaco em homem",no qualabordava a relação homem/natureza, que tem uma atualidade incrível, nos seguintes termos:

> Nós não devemos nos vangloriar das nossas vitórias sobre a natureza. Para cada uma dessas vitórias, a natureza se vinga de nós. É verdade que cada vitória nos dá em primeira instância, os resultados esperados, mas em segunda e terceira instâncias ela tem efeitos diferentes, inesperados, que muito frequentemente anulam o primeiro. As pessoas na Mesopotâmia, Grécia e Ásia Menor

[38]Trotski se refere assim ao momento histórico em que a revolução esta presentes a eclodir (DEUTSCHER, 2006, p.269): "[...] a mais indubitável característica de uma revolução é a intervenção direta das massas nos acontecimentos históricos. A revolução está ali, em seus nervos, antes de sair as ruas e o historiador dever entrar 'nos nervos' e na mente de bilhões de pessoas para sentir e transmitir o impulso vigoroso que derruba a ordem estabelecida".

> destruíram florestas para obter terra cultivável, nunca imaginaram que eliminando junto com as florestas os centros de coleta e reservas de umidade lançaram as bases para o atual estado desolador destes países. Quanto aos italianos dos alpes cortaram as florestas de pinheiros da encosta sul, tão amadas na encosta norte, eles não tinham a menor ideia de que agindo assim cortavam as raízes da indústria láctea da sua região, previam menos ainda que pela sua prática eles privaram de água suas fontes montanhesas durante a maior parte do ano [...]. Os fatos nos lembram a todo instante que nós não reinamos sobre a natureza como um colonizador reina sobre o povo estrangeiro, como alguém que está fora da natureza, mas que nós lhe pertencemos com nossa carne, nosso sangue, nosso cérebro, que nós estamos em seu seio e que toda nossa dominação sobre ela reside na vantagem que levamos sobre o conjunto das outras criaturas por conhecer suas leis e por podermos nos servir dela judiciosamente (Engels, 1968, p. 180-181).

Ou ainda um trecho de Marx no qual menciona em *O capital* (Livro I) asdevastações feitas pelo capitalismo sobre o ambiente natural, que conforme conclui Löwy (2014, p. 29)

> Cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso da arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína nas fontes permanentes dessa fertilidade. Quanto mais um país como, por exemplo, os

> Estados Unidos da América do Norte, se inicia com a grande indústria como fundamento de seu desenvolvimento, tanto mais rápido esse processo de destruição. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador.

Benjamin não foi o único a prever a tragédia que se constituiu na segunda guerra, Leon Trotski (1879-1940) também profetizouem 30 de janeiro de 1933 (DEUTSCHER, 2006, p.184) que "[...] o acesso de Hitler ao poder é um golpe terrível para a classe operária, mas ainda não é a derrota final, irresistível".

Prova disso foique, conforme o biógrafo de Trotski (DEUTSCHER, 2006, p. 231), através das pesquisas nos arquivos nazistas se pode constatar que era realmente grande a vulnerabilidade do primeiro governo de Hitler ao ser constituídoem Berlim, pois ainda que com eleições realizadas sob o terror nazista sem limites,mesmo assim os socialistas e comunistas ainda tiveram 12 milhões de votos, isso para não falar nos 6 milhões de votos dados à oposição católica.Portanto a vitória do nazismo era evitável, até porque:

> O que estava em jogo não eram apenas as conquistas do movimento trabalhista alemão, mas o futuro da civilização, com o nazismo as sombras medievais voltariam a pairar sobre a Europa. O nazismo, se vitorioso, Hitler não só preservaria o capitalismo, como o reduziria à barbárie. O nazismo recolheria todo o lixo do pensamento político para fazer com ele o

> tesouro intelectual do novo messianismo alemão. Fomentava todas as forçar da barbárie que palpitavam sob a tênue superfície da sociedade de classes civilizada.

Assimcomo Benjamin, Trotski também só via saída na revolução,para ele(DEUSTSCHER, 2006, p. 269),a própria história é um estudo das massas revolucionárias, e que momento revolucionário,

> [...] não se dá simplesmente pelo fato de estarem as instituições sociais e políticas, há longo tempo, em decadência e prontas a serem derrubadas, mas pelas circunstâncias de que muitos milhões de pessoas percebem tal coisa pela primeira vez. Os homens só se levantam em massa, quando percebem, de subido que estão mentalmente atrasados em relação aos tempos e desejam reparar o atraso de imediato. As grandes convulsões da sociedade seguem-se automaticamente da decadência de uma velha ordem; gerações podem viver numa ordem decadente, sem terem consciência disso. Mas quando, sob o impacto de alguma catástrofe ou guerra ou colapso econômico, adquirem consciência, há uma explosão gigantesca de desespero, esperança e atividades.

Mas voltando a Benjamin, ele usa uma expressão interessantíssima para indicar sua perspectiva pessimista, o "contrapelo da história" se refere ao ato de pentear em sentido contrário a pelagem dos cavalos, e serve de figura de linguagem para definir o *kulturpessimismus*, ou seja, contrário à manutenção do *status quo*, que é necessário um rompimento

com o modelo, apontar para a possibilidade de que as consequências futuras são evitáveis e que finalmente, há outros caminhos após o salto para fora do trem do progresso.

4. A ATUALIZAÇÃO DO PESSIMISMO

Localizamos até aqui os pessimistas no limiar do nazismo, apesar de seu fim enquanto regime político, é fácil constatar e vem fincando cada vez mais evidente, que a ideologia se mantém presente. Vários autores, entre eles Giorgio Agamben (2012) em *Homo sacer*denuncia e resgata a continuidade da vinculação de empresas de tecnologia de ponta eque foram detentoras dos rumos do progresso e do nazismo, permanecem contemporaneamente.

Esse conluio, entre a indústria e o poder resistiu incólume as atrocidades produzidas pela "ciência médica nazistas" com suas "experiências com cobaias humanas"nos campos de concentração continuaram válidas, assim como, as tragédias ambientais produzidas a partir do desenvolvimento da tecnologia da guerra continua sendo ampliada e produzindo efeitos inimagináveis.

A visão pessimista, desenvolvida ao longo do artigo,aponta para a necessidade deuma ação política dos inconformados pelo pessimismotransformarem seu tempo histórico, admitir que os enganos, os retrocessos e tragédias ambientais e humanitárias descritas nas notícias introdutórias,são continuidades históricas que tiveram no nazismo seu ápice, mas não estavam inscritas em nosso destino e que poderiam ter sido evitadas.

E importante que se ressalte a possibilidade de revolta contra esse estado de desarranjohumanitário e ambiental, bem como o próprio direito (ambiental), não é uma possibilidade relegada ao passado, muito menos exclusiva da classe política.

Dentre os pessimistas atuais, Michel Löwy indica que esse estado de coisas pode ser transformado, mas não sem o rompimento com modelos hegemônicos, e que são necessárias novas experiência sociais (2014, p.41),

> [...] que levassem a uma efetiva gestão coletivizada de bens ambientais, **orientadas primordialmente a partir do interesse ambiental, da coletividade em detrimento do mercado privado ou do lucro**, acolocar a questão ambiental entre as forças de produtivas e as condições de produção, representando assim uma ruptura com a ideologia da neutralidade ambiental do progresso, **subordinando a produção às necessidades sociais**, por meio de um controle democrático, que exproprie, ainda que temporariamente, os meios de produção de modo a submetê-los aos interesses ambientais e sociais, de modo que, o uso e a gestão dos bens ambientais coletivizados e principalmente, com objetivos e métodos de produção definidos democraticamente, **tendo como norte uma reorientação/democratização do uso da tecnologia/produção, baseada não mais na produção do lucro mas do bem estar ambiental/social, onde o uso seja mais importante do que o valor da troca (do lucro**).

Assim, a possibilidade a que o autor se refere é de uma mudança de paradigma, de um rompimento com o continuísmo histórico vinculado ao liberalismo econômico e ao interesse exclusivo do lucro, apontando para a possibilidade de se reescrever a história ambiental de um ecossistema terrivelmente afetado, tendo em vistaobjetivos que levem em consideração a restauração da vida do bem ambiental e não da perspectiva humana, jurídica e ou empresarial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um século absolutamente dominado pela tecnologia e pela obsessão pelo progresso, pode parecer estranho que, se advogue a ideia de um rompimento com ele. Entretanto, é relevante ressaltar que não se trata de um rompimento puro e simples, mas de uma desmistificação da ideia de que estamos presos a uma jaula de aço, na qual a produção deveatender exclusivamente ao padrãoeconômico.

Deve-se constituir uma verdadeira trincheira contra as manobras publicitárias que transformam a natureza e o direito, principalmente o ambiental em meras mercadorias negociáveis, do tipo "o agro é pop, o agro é tudo".

Deve-se questionar os modelos de produção instalados unicamente para atender ao*modus operandi* capitalista, até mesmo a economia "verde" deve ser questionada, afim de que não se transforme somente numa peça publicitária, obviamente que não se deve desprezar qualquer esforço no sentido de uma economia mais harmoniosa com o meio ambiente, ao contrário, tudo que se possa fazer para melhorar o ambiente natural deve ser posto em prática, entretanto,

quando se transforma a proteção ambiental em produto de mercado, está-se, reproduzindo o continuísmo histórico que tanto se criticou aqui.

Há uma premente necessidade de romper com o modelo que considera o progresso como neutro, como natural e inofensivo, que reproduz a continuidade da dominação de matriz ideológico-política positivista/progressista, que aprisiona o Estado brasileiro desde a sua fundação com a proclamação da república, mante-se hegemônica durante todo o século XX, com raros momentos de emancipação,e, desde então, sempre através de uma ideologia de veneração à ciência e a tecnologia a serviço do progresso predador dos bens ambientais mantém a natureza e os brasileiros como um estoque quantificável, sob a maldita insígnia "ordem e progresso".

O rompimento com essa premissa pode dar início a um instante revolucionário, onde se possa analisar o direito "a contrapelo" dos poderes hegemônicos, afinal, conforme a desesperança e o pessimismo da canção reproduzida no prólogo com sua "metralhadora cheia de mágoas" ainda estão sendo "rolados os dados".

Como se demonstrou aqui, e o *kulturpessimismus*não se trata de um estado de espírito ou de uma perspectiva a partir da qual, só vê o "copo meio vazio", mas um movimento, que se afasta de teses que dão validade aos jargões que, reconhecem na obrigação de desenvolvimento a qualquer preço e do progresso a qualquer custo como premissabásica, inclusive questiona a correção do jargão maior "desenvolvimento sustentável".

Leonardo Boff (2015, p.262-292), que como um dos redatores da *Carta da Terra,* adverte sobre a necessidade de um novo "modo sustentável de vida" enão de um novo modelo de "desenvolvimento".Nãose trata de desenvolvimento, mas um novo começo na forma de viver, "[...] de um novo ensaio civilizatório" (p. 277), uma nova mentalidade não desenvolvimentista. "[...] O novo imperativo não é de mudança, mas de conservação do mundo" (p. 269), no qual a economia passe pela ecologia; que haja uma refundação do Estado, não a partir simplesmente de uma democracia socioecologicaem que se poupem os direitos da natureza e não o capital,"[...] onde os saberes sejam ecologizados (p. 281),em que o respeito a tudo que existe vivo parta do que há de mais profundo dentro de nós.

Ingenuidade religiosa do Boff, dirão os românticos. Neste caso ouçamos José Saramago, uma espécie de unanimidade mundial, que em umepisódio narrado por Boff [39] quando palestravam conjuntamente, quando alguém da plateia gritou: "Saramago, você é muito pessimista! Ao que respondeu o gênio: - Não sou eu, a realidade que é muito ruim..."

Diante disso só nos resta, clamar como o pessimista maior: "Piedade Senhor, Piedade"

6. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**/ Theodor W. Adorno, Marx Horkheimeir, tradução, Guido Antonio de Almeida. Rio de Janiero: Zahar, 1985.

[39]Leonardo Boff recebeu no dia 06 de agosto de 2018 o título *honorís causa* na Universidade Federal do Espírito Santo, ocasião em que, em sua palestra para recebimento da honraria narrou este episódio.

AGAMBEN, Giorgio.**Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I / Tradução de Henrique Burigo. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BENJAMIN, Walter: **Aviso de incêndio**:uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"/ Michael Löwy. Tradução de Wanda Nogueira Cadeira Brant, (tradução de teses) Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

BOFF, Leonardo. **Ecologia:** grito da Terra, grito dos pobres: dignidade e direitos da Mãe Terra/ Leonardo Boff. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DEUTSCHER, Isaac.**Trotski:** o profeta bandido, 1929-1940 / Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOWY, Michael. **A Jaula de aço**:Max Weber e o Marxismo Weberiano, São Paulo: Boitempo, 2014.

LOWY, Michael.**O que é ecossocialismo**/Michael Löwy, 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014. – (coleção questões da nossa época; v.54)

DA INCONSTITUCIONALIDADE DO PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO

THE UNCONSTITUTIONALITY OF THE SCHOOL LAW PROJECT WITHOUT PARTY

Nathan Pereira Cavalheiro[40]
Valeria da Silva Galdino Cardin[41]

RESUMO: O presente artigo buscou analisar a partir da revisão bibliográfica, a legalidade constitucional do Projeto de Lei n. 7.180/14, denominado "Escola sem Partido", que tramita na comissão especial da Câmara dos Deputados. A princípio o PL propõe incluir no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação um novo item que estabelece a prioridade dos valores de ordem familiar sobre o ensino escolar em temas relacionados à educação moral, sexual e religiosa, restringindo tais temas a uma censura que não condiz com a ordem democrática constitucional. Ocorre que justamente a liberdade de ensinare o pluralismo de ideias, constituem diretrizes para a organização da educação, e estão sendo violados pelo PL. Ademais, ainda sucedeo risco da aplicação seletiva da lei para fins persecutórios contra os professores do ensino brasileiro.

[40]Bacharel em direito pela Unicesumar. Membro do grupo de pesquisa Dos Aspectos Controvertidos da Bioética no Direito (CNPQ). Membro do grupo de pesquisa Reconhecimento e Garantia dos Direitos da Personalidade (CNPQ).E-mail: nathancavalheiro.16@gmail.com

[41]Pós-doutora em Direito pela Universidade de Lisboa; Doutora e mestre em Direito das Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Docente da Universidade Estadual de Maringá e no Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar); Pesquisadora pelo ICETI; Advogada no Paraná; E-mail: valeria@galdino.adv.br.

Palavras chaves: Aplicação Seletiva da lei; Educação; Escola Sem Partido; Liberdade de ensinar.

ABSTRACT: The present article sought to analyze the constitutional legality of Bill 7,180 / 14, called "School without Party" that is processed in the special committee of the Chamber of Deputies. PL proposes to include in article 3 of the Law of Guidelines and bases of Education a new item that establishes the priority of family values regarding school education in subjects related to moral, sexual and religious education. However, it is understood that such a device runs counter to the democratic order of law, especially against the Federal Constitution itself. It happens that the freedom to teach, one of the basic principles of law, and the pluralism of ideas are guidelines for the organization of education, and once they are censured they lose their legal function. In addition, if PL is approved and implemented in schools, there is the risk of selective application of the law for persecutory purposes against teachers. The methodology used will comprise, through the narrative review, the bibliographical survey, which consists of analyzing, in a critical way, what has already been produced and recorded about the subject in doctrinal works, periodicals, legislation, reports and electronic documents.

Keywords:Selective application of the law; Education; School Without a Party; Freedom to teach.

1 INTRODUÇÃO

O referido projeto de lei n. 7.180/14,se inspirou no movimento Escola Sem Partido (ESP), que, segundo seus idealizadores, é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político ideológica das escolas brasileiras.

Em linhas gerais, o movimento reivindica a imparcialidade e a objetividade do professor em sala de aula acerca de assuntos que abordam questões políticos sociais, de gênero e educação sexual, no sentindo de não abrir espaço para que os alunos tenham conhecimento aprofundado ou a oportunidade de debater acerca desses temas.

A grande discussão em torno desse projeto gira em torno da suposta perseguição e censura que se empreenderia junto ao trabalho docente, sobretudo a liberdade cátedra desses profissionais, abrindo espaço inclusive para perseguições políticas.

Um dos pontos desta proposta seria a instalação de cartazes nos corredores e salas de aula elencando quais são os deveres do professor e o que não deve ser abordado em sala de aula. Na visão crítica do projeto, ao se impor limites ao trabalho do professor ele automaticamente deixaria de ser um mediador da aprendizagem e passaria a ser um mero transmissor de conteúdos disciplinares.

Para os defensores do movimento, no entanto, a imparcialidade e a neutralidade em sala são fundamentais para que a formação do aluno ocorra sem influências ideológicas e partidárias, uma vez que toda ideologia atrapalha a compreensão da realidade e é dever do professor ensinar as coisas como realmente são independentemente de convicções pessoais.

Mas será que é possível ensinar sem doutrinar? A educação emancipadora, que rompe com a alienação social, pode ser considerada um ato político? OProjeto de Lei Escola Sem Partido pode ser considerado uma ideologia?

De um lado, o direito dos alunos e de seus responsáveis, do outro, o dos professores. Algum desses direitos deve prevalecer ou eles podem coexistir? Existem barreiras jurídicas que podem limitar possíveis abusos, tanto os cometidos contra os professores, como também contra as crianças e adolescentes?

Ocorre que, em razão dos dogmas religiosos e posicionamentos mais conservadores, os estudos das manifestações sexuais, dos fenômenos históricos que retratam os pensamentos políticos, os debates em sala de aula sobre filosofia e sociologia,dentre outros diversos assuntos das áreas humanas, estão sendo objetos de censura pelo programa "Escola sem Partido", sob o argumento de uma suposta doutrinação de crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como finalidade demonstrar que a escola é uma importante figura institucional para a promoção da diversidade e da conscientização social e que o debate em sala de aula entre alunos e professores sempre será sadio, pois instiga as mentes jovens a nunca estagnarem e não aceitarem qualquer imposição arbitrária ideológica, seja ela de qual natureza for.

A metodologia empregada compreenderá, por meio da revisão narrativa, o levantamento bibliográfico, que consiste em analisar, de forma crítica, o que já foi produzido e registrado acerca do tema em obras doutrinárias, periódicos, legislação, reportagens e documentos eletrônicos.

2 DOS ASPECTOS HISTÓRICOS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo,entre os anos 1937 a 1945. Foi promulgada somente em 1961, com o n° 4.024, e duas vezes reformuladapela Lei nº 5.692/1971 e, finalmente,pela Lei nº 9.394/1996, atual vigente. (FGV, 2009)

Em 1948, o projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados e recebeu numerosas emendas e muitos conceitos substitutivos, no qual um dos mais importantes foi apresentado por Carlos Lacerda no ano de 1959, que propunha a previsão de mecanismos legais para realizar a transferência de recursos públicos para escolas privadas. (FGV, 2009)

Durante o período de treze anos, houve um intenso debate entre o Estado e a sociedade civil, onde alguns entendiam que a escola pública era prioridade nas pautas legislativas da época, e outros defendiam a ideia da liberdade de ensino.

No entanto havia muitas discussões acerca do modo de aplicabilidade dessas convicções, pois para os que defendiam a escola pública como prioridade, entendiam que os recursos do Estado deveriam ser empregados na manutenção e na expansão de escolas oficiais que ministrariam o ensino obrigatório, porém seria laico e gratuito.

Já para os defensores da liberdade de ensino, os recursos financeiros precisariam ser transferidos às escolas particulares que teriam plena liberdade de ministrar o ensino conforme orientações ideológicas das famílias, cabendo ao Estado apenas a incumbência de completar o espaço não preenchido pela iniciativa privada,ou seja, onde houvesse a

falta de escolas privadas, o Estado poderia instalar a escola pública. (FGV, 2009)

Foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada.Porém devido a grande quantidade excessiva de emendas apresentadas no período de votação, enfrentava-se uma considerável ameaça de desvirtuamento do projeto, e foi por essa razãoque o Fórum Nacional de Educação promoveu na época várias manifestações em prol da sua votação, entre elas um ato público que reuniu mais de nove mil pessoas na rampa do Congresso Nacional no ano de 1991. (FGV, 2009)

No ano de 1996, com o total de noventa e dois artigos o projeto de lei, que instituía as novas regras das Diretrizes Básicas da Educação Nacional, foi votado e aprovado pelas casas legislativas e sancionada pelo presidente, Fernando Henrique Cardoso. Estabeleceu dois níveis de ensino, sendo elas a educação básica e a educação superior. No âmbito da educação básica foi constituído três etapas da educação nacional, o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Com isso, o legislador tratou de reconhecer as diferentes fases do desenvolvimento da vida humana, englobando o atendimento escolar desde da tenra idade até o final da adolescência.

No que tange a formação profissional dos docentes responsáveis pela formação dos educandos, a lei coloca como finalidade da formação, “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do sujeito (CARVALHO, 1998).

Em relação ao poder de legislar sobre a educação, compete exclusivamente à União estabeleceras suasdiretrizes e bases, uma vez que tal competência está expressamente prevista no artigo 22, inciso XXIV da Constituição Federal, sendo que há apenascompetência concorrente dos Estados para tratar de demais temas pertinentes. (BRASIL, 2019). Ou seja, compete exclusivamente à União legislar sobre diretrizes e bases que oriente sobre as finalidades eas estruturas da educação no Brasil. Portanto qualquer lei estadual ou municipal que aborde temas da mesma natureza,viola a competência privativa da União.

Além do respeito à liberdade e o apreço a tolerância na educação, há também a preocupação da difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Entende-se, com isso, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi especialmente criada para garantir o direito a todos cidadãos de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, mas sobretudo reconhece os valores vinculados à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura brasileira, o pensamento, a artee o saber, previstos no artigo. 3 inciso II.

3 DOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS DA LIBERDADE DE ENSINAR

Há uma notória relação de causa e efeito entre o que pode ser dito por um professor dentro da sala de aula à exposição dos alunos aos mais variados conteúdos que compõe as matérias de ensino.

O principio da liberdade de ensinar é compreendido como liberdade cátedra, e tem a intenção de reconhecer a capacidade do docente de conduzir o ensino-aprendizagem na perspectiva crítico-epistemológica, proibindo a intervenção do Estado sempre que houver a intenção de censurar o direito de expor e debater cientificamente com os alunos dentro da sala de aula. (COSTA, 2018)

Para o Ministro Luís Alberto Barroso, quanto maior é o contato do aluno com percepções diferentes do mundo, mais amplo o universo de ideias tende a ser, desenvolvendo com issoa visão crítica do educando. (BRASIL, STF, 2017).

Por essa razão, é que o pluralismo ideológico e a promoção dos valores da liberdade são assegurados pela Constituição Federal, e consequentemente vincula as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional às mesmas regras.

O atual Projeto de Lei 7.180/2014, intitulado como "Escola sem partido", visa alterar o art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo entre os princípios do ensino, o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. (BRASIL, 2018)

No entanto, o projeto traz previsões que buscam cercear a liberdade de ensino, asseguradaaos professores. A ementa e o propósito dos legisladoresevidenciam constranger e perseguir aqueles que eventualmente sustentem visões que se afastam do padrão dominante,e estabelece vedações extremamente vagas, tais como a proibição de condutas do professor que possa induzir opinião político partidária,

religiosa, ou até mesmo filosófica nos educandos. (BRASIL, STF, 2017)

Tal previsão está descrita no artigo 4º do referido projeto:

> art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:
>
> I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
>
> III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
>
> V – respeitaráo direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;
>
> VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Nota-se que as aludidas proibições direcionadas aos professores são formuladas com a intenção expressa de que o seu descumprimento ensejará punição disciplinar, impondo a intenção de obrigar todos os professores a apresentarem uma visão completamente neutra dos mais diversos pontos de vista político, filosófico e ideológico,o que para o meio acadêmico é praticamente impossível uma vez que a liberdade de ensinar pauta-se justamente na proteção das convicções acadêmicas

que todo e qualquer docente deve ter acerca dos mais variados temas abordados dentro dasala de aula.

Por ser os conteúdos acadêmicos extremamente abrangentes, naturalmente suscitam debates políticos que instigam o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.Porém, o programa “Escola sem Partido” compromete a liberdade de ensinar, e da mesma forma esse cerceamentopedagógico impede o cumprimento do princípio constitucionalque assegura aos estudantes a liberdade de aprender em umsistema educacional inclusivo. (BRASIL, STF, 2017)

Um dos objetivos da educação é ser um instrumento de emancipação, que produz o estimulo do próprio ponto de vista do indivíduo, gerando um pensamento crítico livre das mazelas ditatoriais. Mas para que a educação seja um instrumento emancipatório, é necessário ampliar o universo informacional e cultural do alunoe não o reduzir, muito menos com a restrição de conteúdos políticos ou filosóficos. (MARTINEZ; SCHERCH; JUNIOR; 2018)

Ademais, o projeto de lei propicia um ambiente hostil ao professor, que é colocado como um sujeito suspeito e marginalizado. Nesta medida desatende ao mandamento constitucional da valorização do profissional da educação escolar. Veja-se:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

Portanto, trata-se de uma norma que visa impedir que a educação desempenhe seu papel principal de elevação cultural, da promoção da cidadania e da igualdade. E afronta os princípios gerais que promovem a educação de qualidade a todos, previsto na Constituição Federal.

4 DO RISCO DE APLICAÇÃO SELETIVA DA LEI PARA FINS PERSECUTÓRIOS

Em um contexto legal a aplicação seletiva da lei para fins persecutórios é a inibição ou desencorajamento do exercício legítimo de direitos legais e naturais pela ameaça da uma sanção. Pode ser causado com ações legais, como por exemplo, a aprovação de uma lei, a decisão de uma corte, a até mesmo a ameaça de um processo, ou qualquer outro tipo de ações legais que causem às pessoas o medo de uma punição pelo exercício de um direito legítimo. (BRASIL, STF, 2017)

No caso específico, a falta de objetividade do projeto de lei gera o risco da aplicação seletiva da norma, pois será possível imputar todo tipo de infração ao professor que não partilhar da visão dominante da escola que atua. A neutralidade exigida pelo programa acaba favorecendo a opressão, e consequentemente gera vítimas.

É necessário, portanto, entender a respeito da liberdade acadêmica para compreender quais são os perigos que as crianças estarão expostas caso o projeto seja aprovado pelo Congresso Nacional. Tal preceito possui o propósito de proteger o avanço cientifico, por meio da proteção da liberdade de pesquisa, da publicação e propagação de conteúdo dentro e fora da sala de aula.

No âmbito jurídico, a educação é assinalada como um direito, ou seja, como parte de um sistema de representações intelectuais que se edificam segundo princípios que lhe são próprios, constituído por um conjunto de normas de conduta que regem relações sociais garantidas pela coerção pública (BERGEL, 2006), tendo em vista a manutenção, evolução e existência da sociedade.

Ao analisar o referido projeto de lei, verifica-se a preocupação do legislador em ocupar todos os espaços necessários para controlar o conteúdo da educação em uma tentativa de neutralizar o trabalho do professor. (LIMA, 2017) Porém a escola que adotar essas medidas, trará riscos ao processo formativo dos estudantes, por ser a medidacerceadora e incapaz de preparar o aluno para a vida.

Conforme Paula Valim de Lima, entendeu-se que:

> Desde logo fica entendido que os projetos em questão confrontam vários aspectos da LDB/96, esta que prevê que a educação deve ser inspirada nos princípios da liberdade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Além disso, a lei determina que o ensino seja ministrado respeitando a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e com apreço à tolerância

O mesmo também ocorre com a Constituição Federal, que sofre violações de ordem material com as propostas da Escola Sem Partido, uma vez que é asseguradoumaeducação emancipadora, que habilite a pessoa para os mais diversos âmbitos da vida, como ser humano, como cidadão, como

profissional, com tal propósito, define-se as diretrizes que devem ser observadas pelo ensino, a fim de que tal objetivo seja alcançado, dentre elas a já mencionada liberdade de aprender e de ensinaro pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a valorização dos profissionais da educação escolar. (LIMA, 2017)

Afirma-se, ainda, que a imposição da neutralidade ao professor éincongruente do ponto de vista acadêmico e obviamente violadora daliberdade de ensinar. A liberdade de ensinar é defendida como mecanismo fundamental para promover a liberdade e criticidade dos alunos, pois só se pode ensinar a liberdadequem dispõe da mesma, e só pode provocar o pensamento crítico, quem podeigualmente proferir um pensamento crítico.

Ao longo de toda a discussão sobre o ESP, fica evidente que a premissa deve ser central no entendimento da questão que envolve a relação entre projeto deeducação e projeto de sociedade, visto que falar em democratização da educação é,portanto, democratizar a sociedade, justamente porque a escola éum espaço onde se forma cidadãos, e o principal meio social de formação de princípios e valores.

Entende-se, portanto, que nesse sentindo o referido projeto impede a construção de valores democráticos noespaço escolar, certamente porque representa interesses de outras ordens, emespecial os interesses políticos conservadores de uma parcela mínima da sociedade que acredita na submissão do educando como forma de controle da ordem social, e queremprmover um sistema que reproduz conformidades e consensos (MÉSZÁROS, 2008), pois reconhecem que a educação emancipatória e questionadora,

eleva o pensamento crítico e pode ser uma ferramenta potente contra os abusos governamentais e injustiças sociais.

Além de tudo isso as mordaças desse projeto de lei, destrói toda construção democrática que foi composta a muito custo desde do regime ditatorial de 1964 e retoma os mesmos valores conservadores que tendiam a desrespeitar os direitos e liberdades civis.

5 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO CULTURAL E DE PROMOÇÃO DO DIREITO À IGUALDADE

O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remontaao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-loindependente do jogo das forças sociais em conflito.Tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitossociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteçãonão continha.

Esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiantepelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação navida econômica, social e política (CURY, 2002).

Algumas tendências afirmam a educação como ummomento de reforma social em cujo horizonte estaria a sociedade socialista. Paraoutras tendências, a educação, própria da classe operária e conduzida por ela, indicava uma contestação da sociedade capitalista e antecipação da nova sociedade.

Destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, enquanto um diploma legal que rege toda a educação nacional, faz um aporte de regras e princípios que norteiam as diretrizes de efetivação do direito social inerente à educação. Assim sendo, toda a educação, em âmbito nacional, não pode se desvencilhar da normativa do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de Dezembro de 1996 e suas posteriores atualizações.

Veja-se o dispositivo da lei:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
>
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
>
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
>
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislaçãodos sistemas de ensino;
>
> IX - garantia de padrão de qualidade;

> X - valorização da experiência extra-escolar;
>
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
>
> XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
>
> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Logo a escola, é um ambiente essencial para a promoção da transformação cultural, para a construção de uma sociedade aberta à diferença, e para a promoção da igualdade.

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educaçãoescolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. Deum lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, damodernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios desangue, de etnia, de religião ou de crença(CURY, 2002).

Ela ainda é o nortepelo qual as pessoaslutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias.Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamenteperceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença ea heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece naigualdade (CURY, 2002).

Segundo Jonh Locke, o caminho que leva à construção desta sociedade implica um processo gigantesco de educação, e não apenas no sentido datransmissão do conhecimento, mas no sentido da formação da cidadania.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduouma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, umcaminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

No caso do Projeto de Lei Escola Sem Partido, o acesso a educação não é extinto, mas sim cerceado e limitado, sob uma suposta finalidade de evitar a promoção do ensino com qualquer tipo de doutrinação. Os autores do projeto acusam professores e escolas, da exposição de conteúdos que estão em desacordo com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais. Afirmam que professores do Brasil inteiro, estão aproveitando o momento dentro das salas de aula para doutrinar os alunos com ideologias marxistas que vão contra os valores da família.

Essa norma se aprovada,irá alterar a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional e evidentemente é inadequada para alcançar a suposta finalidade a que se destina, sendo a promoção da educação "sem doutrinação" , pois é tão vaga e genérica , que pode se prestar a finalidade inversa que é a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem.

O programa escola sem partido, limita direitos e valores protegidos constitucionalmente sem necessariamente promover outros direitos de igual hierarquia. Trata-se de uma norma que viola o principio da proporcionalidade previsto no art. 5º LIV da Constituição Federal no sentindo de não constituir instrumento apto à obtenção do fim que alega perseguir.

O presente Projeto de Lei, não promove a cidadania dos educandos, tampouco se destina a promoção da igualdade e ainda contribui para a incitação da não tolerância com os diferentes tipos de pensamentos que existem nos mais diversos setores da sociedade. Assim sendo, a tentativa de lei é completamente avessa aos valores democráticos e ainda se fundamenta em razões que não são verdadeiras e legítimas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as décadas de 1930 e 1940, que surgiu a primeira intenção legislativa de regulamentar as diretrizes e bases da educação nacional, no Brasil. Mas somente com a Constituição Federal de 1988, é que houve de fato a aprovação das leis e dos princípios basilares que garantem a educação como um direito inato a ordem social. Sendo um dever do Estado e da família garantir tais prerrogativas, visando o pleno desenvolvimento da cidadania, da própria pessoa e promovendo com isso a promoção da cultura e da igualdade.

O Projeto de Lei Escola Sem Partido representa uma tentativa de corrupçãoda ordem constitucional, no sentindo de censurar as diversas áreas da educação limitando as ideias dos educandos e cerceando o debate evolutivo, desenvolvido entre professor e aluno sob um pretexto retrógrado, constatado. Em outras palavras, o que tal projeto pretende realizar, é um esvaziamento da dimensão pública do ensino e, consequentemente, a suposta despolitização da prática educacional.

O ensino e a aprendizagem demandam, mesmo em escolas privadas, a existência dessa dimensão, que existe

através do livre diálogo entre professor e aluno, bem como da liberdade de atuação dentro do espaço escolar.

Entendeu-se que o conhecimento é um ato social, não simplesmente uma faculdade biológica; ele pode e deve ser apartidário, mas jamais será "neutro" por essa razão que a finalidade pelo qual se funda o Projeto de Lei Escola sem partido, é tão vaga e hipócrita que não se presta nem mesmo para o seu próprio objetivo. Evidenciou-se que o referido projeto educacional se pauta em uma noçãovaga e enganosa de neutralidade, pois a própria escolha pela educação já é uma opção política.

A educação é o principal instrumento para a promoção da igualdade social e da cidadania, pois dentre os mais variados tipos de ensino a diversidade de ideologias devem ser respeitadas, prezando sempre pelo bom debate político de ideias e pensamentos.

Uma proposta legislativa que viola todos os princípios educacionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a própria Constituição Federal, além de desobedecer aos princípios da liberdade de ensinar e do livre desenvolvimento do pensamento crítico, chegando-se portanto a conclusão quanto à plausibilidade da inconstitucionalidade integral do Projeto de Lei, Escola Sem Partido.

6REFERÊNCIAS

BARUFFI, Helder. Educação como Direito Fundamental: um princípio a ser realizado. In: FACHIN, Zulmar (Coord.). **Direitos Fundamentais e Cidadania**. São Paulo: Método, 2008.

BASTISTA, Cristiano; COSTA, Fabrício Veiga; FREITAS, Sérgio Henrique Zandona. O equívoco do movimento "Escola sem Partido" num contexto constitucional de educação democrática, inclusiva e emancipatória. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona Freitas. **Coleção caminhos metodológicos do direito:** proposições crítico-reflexivas sobre o direito à educação na sociedade contemporânea. Maringá: IDDM, 2017.

BERGEL, Jean-Louis. **Teoria Geral do Direito.** São Paulo: Martins Fontes. 2006.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual**. 2008. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3024/diversidade_sexual_na_escola.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. 2016. Disponível em: <static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 5537 MC/AL. Relator: Ministro Luís Alberto Barroso. **Pesquisa de jurisprudência**. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311456113&ext=.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CARDIN, Valéria Silva Galdino; CAZELATTO, Caio Eduardo Costa. Tutela Jurídica da sexualidade das minorias sexuais. In: MAZZUOLI, Valério de Oliveira (Org.). **Direitos humanos das minorias e grupos vulneráveis**. Belo Horizonte: Arraes, 2018.

CARVALHO, Djalma Pacheco. **A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica.** Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2.pdf.> Acesso em: 09 jan. 2019.

CASSAL, Luan Carpes Barros; GARCIA, Aline Monteiro; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. **Revista Psico***,* v. 42, n. 4, p. 465-473, out./dez. 2011. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8600>. Acesso em: 04 jun. 2018.

COSTA, Fabricio Veiga. **Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido.** Curitiba: Revista Jurídica, v.1, pp. 374-397, 2018.

CUNHA, Luís Antônio; XAVIER, Libânia. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN).** Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa**. nº 116. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais, 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018

DIAS, Maria Berenice. Liberdade sexual e direitos humanos. In: DIAS, Maria Berenice. **Conversando sobre a homoafetividade***.* Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 dez. 2018.

DINIZ, Francisco Rômulo Alvez. OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Revista Scientia**. v. 2, n. 3, p. 143-158, nov. 2013/jun.2014. Disponível em:<www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/VOL2_N3/FRANCISCOROMULOALVESDINIZ.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

FAGUNDES, Tereza Cristina. **Ensaios sobre Educação, Sexualidade e Gênero**. Salvador: Helvécia, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade***1:* a vontade de saber. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREITAS, Pedro Ferreira de; MOTTA, Ivan Dias da. O direito à educação como direito da personalidade e mínimo existencial. **Revista Jurídica do CESUCA**, Cachoeirinha, v.3, n. 6, dez/2015. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br:8080/portal/conteudo/o-direito-%C3%A0- educa%C3%A7%C3%A3o-como-direito-da-

personalidade-e-m%C3%ADnimo-existencial>. Acesso em: 06 dez. 2018.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S.; MOURA, M. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade***:* sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: **Diversidade Sexual na Educação***:* problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Unesco, 2009. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf> . Acesso em: 05 dez. 2018.

KURAMOTO, Jaqueline Bergara; ZOLA, Regina Célia; MIRANDA, Juranda Maia de. Pessoa humana e sexualidade. In: VIEIRA, Tereza Rodrigues. **Bioética e Sexualidade**. São Paulo: Jurídica Brasileira, 2004.

LIMA. Paula Valim de. **Escola sem sentido: Implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, p. 59, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARSHALL, T. H.**Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H3-ngn6ho0g>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MARTINEZ, Vinício Carrilho; SHERCH, Vinicius; JUNIOR, V.F.N. **A liberdade de ensinar e de aprender**.Disponível:**<**https://jus.com.br/artigos/71179/educacao-e-liberdade/4>. Acesso em: 11 jan. 2019

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed, São Paulo: Boi Tempo, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 04 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde***:* CID-10. 2015. Disponível em: <http://www.cid-10.org/codigos >. Acesso em: 05jan. 2019.

REGO, Margarida Lima. **O direito de sexualidade**. Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/MLR_MA_8052.pdf>. Acesso em: 28 dez 2018.

RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático da sexualidade. **Revista Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 71-100, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-

71832006000200004&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 28 dez 2018.

SILVA, Rogério Luiz Nery da; MASSON, Daiane Garcia. O Plano de Desenvolvimento da Educação como Política Pública de Efetivação do Direito Fundamental Social à Educação. **XXIV Encontro Nacional do CONPEDI-UFS**: Direito, Educação e Metodologias do Conhecimento. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/017e0bex>. Acesso em 05 dez.de 2018.

SIVERINO-BAVIO, Paula. Diversidad sexual y derechos humanos: El reconocimiento de las personas sexualmente diversas como sujetos plenos de derecho. **Revista General de Derecho Constitucional,** La Rioja, n. 19, p. 222-243, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5516581>. Acesso em: 28 dez 2018.

SOARES, Wellington. Conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 6 dez. 2018.

SOUZA, Eliane Ferreira de. **Direito à Educação**: requisito para o desenvolvimento do País. São Paulo: Saraiva, 2010.

SZANIAWSKI, Elimar. **Direitos da personalidade e sua tutela**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

TOURRAINE, Alan. **Igualdade e diversidade***:* o sujeito democrático. Trad. de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998.

WAS, World Association for Sexual Health.**Declaração dos Direito Sexuais**. 2013.
Disponível em: < http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>. Acesso em: 28 dez 2018.

WEEKS, Jefrey. O Corpo e a Sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION.**Sexual and reproductive health**: Gender and human rights. 2015. Disponível em: <www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/sexual_health/en/>. Acesso em: 28 maio 2018.

XIMENES, Salomão Barros. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, out./dez. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01027.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

DA INDELEGABILIDADE DO FOMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL[42]

THE INDELEGABILITY OF THE PROMOTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

Magno Federici Gomes[43]
Andressa Kelle Custódio Silva[44]

RESUMO: Este estudo tem por finalidade verificar se o art. 3º, incisos II a VI, da Lei 9.975/1999 incorre em inconstitucionalidade com relação ao art. 225, § 1º, inciso VI, da

---

[42] Trabalho financiado pelo Projeto FAPEMIG 5236-15, resultante dos Grupos de Pesquisas (CNPQ): Regulação Ambiental da Atividade Econômica Sustentável (REGA), NEGESP, Metamorfose Jurídica e CEDIS (FCT-PT).

[43]Estágio Pós-doutoral em Direito Público e Educação pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal (Bolsa CAPES/BEX 3642/07-0). Estágios Pós-doutorais em Direito Civil e Processual Civil, Doutor em Direito e Mestre em Direito Processual, pela Universidad de Deusto-Espanha (Bolsa da Cátedra UNESCO e do Gobierno Vasco-Espanha). Mestre em Educação pela PUC Minas. Professor do Doutorado e Mestrado Acadêmico em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável na Escola Superior Dom Helder Câmara. Professor Adjunto da PUC Minas e Professor Titular licenciado da Faculdade de Direito Arnaldo Janssen. Advogado Sócio do Escritório Moraes & Federici Advocacia Associada. Líder do Grupo de Pesquisa: Regulação Ambiental da Atividade Econômica Sustentável (REGA)/CNPQ-BRA e integrante dos grupos: Centro de Investigação & Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade (CEDIS)/FCT-PT, Núcleo de Estudos sobre Gestão de Políticas Públicas (NEGESP)/CNPQ-BRA e Metamorfose Jurídica/CNPQ-BRA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4711-5310>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1638327245727283>. Endereço eletrônico: federici@pucminas.br

[44] Mestre em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Escola Superior Dom Helder Câmara. Especialista em Direito Processual pela Faculdade Vale do Gorutuba. Graduada em Direito pela Faculdade Vale do Gorutuba. Professor Especialista da FAVENORTE. Professor Especialista do Centro de Educação Virtual. Advogada, atuando no Sindicato dos Servidores Públicos do Município de Janaúba. Advogada adjunta da Prefeitura Municipal de Matias Cardoso. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1125552676985112>. Endereço eletrônico: kelleandressa1@hotmail.com

Constituição da República de 1988 (CR/1988). Buscou-se responder à seguinte questão: a flexibilização da promoção da educação ambiental poderá estar incorrendo em uma inconstitucionalidade? A metodologia empregada foi o método dedutivo e pesquisa bibliográfica, baseado especialmente em livros e artigos científicos. Verificou-se que o Poder Público retirou parte do seu dever de cumprimento da educação ambiental e transferiu para outros entes que não têm essa obrigação estabelecida pelo art. 225, § 1º, da CR/1988.

Palavras-Chave: Educação ambiental; Delegação; Inconstitucionalidade.

ABSTRACT: This paper aims to verify if the art. 3, II to VI, of Act 9.975/1999 incurs unconstitutionality in relation to art. 225, paragraph 1, VI, of the Brazilian Constitution of the Republic of 1988 (CR/1988). It was tried to answer the following question: the relaxation of the promotion of environmental education could be incurring an unconstitutionality? The methodology used was the deductive method and bibliographical research, based especially on books and scientific articles. It was verified that the Public Authority withdrew part of its duty to fulfill environmental education and transferred to other entities that do not have this obligation established by art. 225, § 1, of the CR/1988.

Keywords: Environmental education; Delegation; Unconstitutionality.

1INTRODUÇÃO

O presente artigo realiza uma análise dos aspectos relacionados à delegação da educação ambiental. No contexto atual, é de suma importância a análise da interação do homem

com o meio ambiente, especialmente diante de tantos problemas ambientais na atualidade.

Existe uma preocupação mundial com a reflexão e redução dos problemas ambientais globais causados pelo homem, o que acabou gerando uma série de acordos ambientais, a fim de minimizar tais intempéries. A conferência das Nações para o Meio Ambiente de Estocolmo de 1972 foi o primordial para se estabelecer um estudo de inserção da educação ambiental.

Desde então, todos os fóruns mundiais sobre meio ambiente passaram a discutir sobre a implementação da educação ambiental nos sistemas formais de ensino.

Esta pesquisa se justifica na medida em que a educação ambiental, tal como prevê a Constituição da República de 1988 (CR/1988), em seu art. 225, deve ser inserida em todos os níveis de ensino, para que futuramente tenha condições de conscientizar as pessoas da importância do meio ambiente ecologicamente equilibrado; logo, não restam dúvidas de que a educação ambiental é um fio condutor para a transformação efetiva da mentalidade das pessoas em relação ao meio ambiente.

Contudo, se faz necessária a análise de questões norteadoras para compreensão do tema e sua especificidades. Entre elas, destaca-se a controvérsia advinda da competência legislativa em matéria ambiental, em que a CR/1988 não dispõe especificamente quanto à competência para promoção da educação ambiental. Além disso, a educação ambiental, ao ser tratada pela CR/1988 como norma de eficácia limitada, necessita de outros dispositivos legais para regulamentação da matéria. Assim, observam-se várias leis esparsas

regulamentando a educação ambiental, em especial a Lei nº 9.795/1999, fazendo jus ao controle de constitucionalidade, para que se analise se as normas são, ou não, compatíveis com a CR/1988.

Entretanto, diante da necessidade de promoção da educação ambiental, é de suma importância uma análise sobre a delegabilidade desta competência, que incorre na flexibilização de ações que deveriam ser exclusivamente do Poder Público para promoção do saber ambiental.

Deste modo, objetiva-se, com o trabalho, verificar se o legislador infraconstitucional incorreu em inconstitucionalidade ao editar o art. 3º, incisos II a VI, da Lei 9.9795/1999, que delega à sociedade em geral a promoção da educação ambiental, ante o disposto no art. 225, § 1º, inciso VI, da CR/1988 (que prevê ser atribuição do Poder Público a sua promoção).

A metodologia adotada foi a teórico documental, com técnica dedutiva e fontes bibliográficas. Assim, foram consultadas doutrinas que abordam o tema proposto, sendo utilizada especialmente a Lei nº 9.795/99 e a CR/1988, estabelecendo como marco teórico a obra de Moraes (2010). O método dedutivo origina-se da aplicação de princípios gerais a casos específicos. Na dedução, o raciocínio parte de uma premissa geral para o particular.

O primeiro capítulo abordará a competência material e formal em matéria ambiental, verificando a possibilidade, ou não, de delegabilidade de tais competências. O segundo tópico abordará as disposições acerca da educação ambiental no texto constitucional e em leis esparsas, verificando a competência em matéria de educação ambiental. A seguir será abordada a

verificação de constitucionalidade do art. 3º, inciso II a VI, da Lei nº 9.795/1999, já que define a participação de todos em matéria de educação ambiental. Essa parte abrange, também, o conceito e o funcionamento do controle de constitucionalidade. O quarto capítulo busca verificar o histórico da educação ambiental no Brasil, bem como estabelecer a importância dela para a preservação do meio ambiente equilibrado à sadia qualidade de vida. Por fim, busca-se verificar a delegabilidade em matéria de educação ambiental.

2 COMPETÊNCIA LEGISLATIVA EM MATÉRIA AMBIENTAL

A repartição de competências representa a espinha dorsal da Federação Brasileira. O sistema de repartição de competência engloba os entes federados União, Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo a competência administrativa ou legislativa.

A primeira forma de competência, conhecida como administrativa ou material, é a competência dos entes federativos para prestação de serviço público, tal competência pode ser exclusiva ou comum. A competência exclusiva é aquela que pode ser exercida apenas pelo ente da federação competente, não havendo delegação do serviço prestado, já a competência comum é quando todos os entes federados podem prestar o serviço, podendo fazê-lo simultaneamente, desde que respeitados os limites constitucionais.

Quanto à segunda forma de competência mencionada, a legislativa ou formal para editar leis, portarias, decretos e normas regulamentadoras, esta pode ser privativa, exclusiva ou concorrente. A privativa corresponde àquela em que apenas

um ente federado legisla, podendo esta ser delegada para outros entes, a competência exclusiva é aquela que somente um ente federado pode legislar sobre a matéria, vedada a delegação de competência, já na concorrente todos os entes legislam sobre o assunto.

Para Milaré (2013, p. 208), o quadro de competência desenhado pela CR/1988 discrimina as atribuições conferidas a cada ente federado, com destaque no que se convencionou chamar de federalismo cooperativo, já que boa parte da matéria relativa ao meio ambiente pode ser disciplinada a um só tempo por todos os entes federados. Ainda seguindo o ensinamento do mesmo autor, a competência desdobra em dois segmentos: as competências administrativas (ou de execução de tarefas); e as competências legislativas, que tratam do poder de outorga a cada ente federado para a elaboração de leis e atos normativos.

Sirvinskas afirma que "a competência são atribuições dos entes federados (união, Estado, Distrito Federal e Municípios), matérias gerais e específicas para melhor administrar suas unidades federativas e proporcionar bem-estar à população" (SIRVINSKAS, 2013, p. 186).

Assim, conforme o texto constitucional, as competências legislativas ou formais são divididas entre os entes da federação, da seguinte forma:

> Art. 24 da CR/88. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
>
> I - direito tributário, financeiro, penitenciário, econômico e urbanístico;
>
> VI - florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e

> dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição;
>
> VII - proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico;
>
> VIII - responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (BRASIL, 1988).

Na área ambiental, em face do interesse comum na preservação dos recursos ambientais e no seu uso sustentável, a regra é que todas as entidades políticas têm competência para legislar concorrentemente sobre meio ambiente.

Apesar da competência concorrente do artigo 24 da CR/1988, isso não exclui a competência suplementar dos Estados, pois cabe a estes, na ausência de normas gerais, exercer a competência plena para atender a suas peculiaridades, pois a proteção ao meio ambiente não deve ficar sob responsabilidade de um único ente da federação, mas deve ser partilhada entre todas as entidades e a comunidade, em observância ao princípio maior estabelecido no artigo 225 da CR/1988 (SIRVINSKAS, 2013, p. 191).

Assim e conforme Leite, as competências divididas entre os entes da federação são estabelecidas da seguinte forma:

> Competência executiva - compete exclusivamente à União: Elaborar e executar planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social; planejar e promover a defesa permanente contra as calamidades públicas, especialmente as secas e inundações;

> instituir um sistema nacional de gerenciamento de recursos hídricos e definir critérios de outorga de direitos de uso; instituir diretrizes para o desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico e transportes urbanos; e por fim, explorar os serviços e instalações nucleares de qualquer natureza e exercer o monopólio estatal sobre a pesquisa, a lavra, o enriquecimento e reprocessamento, a industrialização e comércio de minérios nucleares e seus derivados, atendidos os princípios e condições estabelecidos pela própria CF/88, no art. 21. IX, XVIII, XIX, XX e XXIII. Competência legislativa, já o artigo 22, IV, XII e XXVI, da CF/88 conferiu a União competência privativa para legislar sobre: água e energia, jazidas, minas e outros recursos minerais; e atividades nucleares de qualquer natureza (LEITE, 2015, p. 153).

Em se tratando das competências do Estado, Leite (2015, p. 154) apresenta aquelas elencadas na CR/1988, sendo que não existe uma forma específica sobre a competência executiva dos Estados. Logo, toda matéria que não for de competência da União ou dos Municípios, será de forma residual, competência dos Estados, conforme estabelece o art. 25, § 1º, da CR/1988, senão veja-se:

> Art. 25 da CR/1988. Os Estados organizam-se e regem-se pelas Constituições e leis que adotarem, observados os princípios desta Constituição.
>
> § 1º - São reservadas aos Estados as competências que não lhes sejam vedadas por esta Constituição (BRASIL, 1988).

Quanto às competências dos Municípios observa-se que não está previsto expressamente ao tratar da competência legislativa concorrente do art. 24 da CR/1988, o que poderia levar muitos à conclusão precipitada de que ele não teria competência normativa na matéria. Determina o art. 30 da CR/1988:

> Art. 30 da CR/1988. Compete aos municípios:
>
> I - Legislar sobre assuntos de interesse local [...]
>
> VIII - promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano [...] (BRASIL, 1988).

Se a CR/1988 conferiu poder para "proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas" (BRASIL, 1988), é evidente que para cumprir tal missão, há que legislar sobre a matéria. Ressalta-se que a CR/1988 ainda atribui aos Municípios competência para legislar supletivamente à União e aos Estados sobre proteção do meio ambiente.

Como bem esclarece Milaré (2013, p. 211), deve-se de igual maneira lembrar que os Municípios passaram a integrar a federação como entes autônomos com a CR/1988, dessa forma têm papel de destaque juntamente com os outros entes federados na proteção do meio ambiente.

A CR/1988 faz a divisão das competências dos entes federados, mas nada menciona sobre a competência de qual ente federado teria legitimidade para tratar sobre promoção da educação ambiental. Conforme art. 225, § 1º, VI o que o texto

constitucional determina é que caberia ao Poder Público, portanto, caberia a todos os entes federados "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (BRASIL, 1988).

Deste modo, tal questão é de muita relevância, uma vez que o Poder Público engloba todos os entes federados, mas a CR/1988 não dispõe especificamente quanto à competência para promoção da educação ambiental, o que provoca inúmeras discussões e diversas interpretações sobre o tema.

3 LEIS ESPARSAS QUE TRATAM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O princípio da educação ambiental encontra-se positivado no art. 225, § 1º, inciso VI da CR/1988, o qual determina que incumbe ao Poder Público "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (BRASIL, 1988).

Pode-se citar, dentre as várias leis infraconstitucionais que menciona a educação ambiental, a Lei nº 6.938/1981 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA). Em seu art. 2º, inciso X, estabelece como princípio "a educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente" (BRASIL, 1981).

Ressalta-se que a CR/1988 trata de educação ambiental como norma de eficácia limitada, havendo a necessidade de outros dispositivos legais regulamentarem a matéria. Dessa forma, podem-se observar várias leis esparsas

regulamentando sobre educação ambiental como forma de conscientizar e informar sobre meio ambiente. Pode-se citar, dentre outras normas que abordam o tema, a Lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que faz algumas abordagens gerais:

> Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
>
> [...] II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
>
> [...] Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
>
> [...] VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade [...] (BRASIL, 1996).

A legislação sobre educação ainda é bem superficial no que tange à educação ambiental. Como se observa nos dispositivos acima transcritos, a LDB organiza a estrutura dos serviços educacionais e estabelece competências, existindo pouca menção à questão ambiental.

Mais especificamente, a Lei nº 10.172/2001, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) dispõe sobre a educação ambiental em seus objetivos e metas (item 2.3): "[...] a Educação Ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua

e permanente em conformidade com a Lei 9.795/99 [...]" (BRASIL, 2001).

Pela relevância do tema e com objetivo de disciplinar o art. 225, § 1º, inciso VI da CR/1988, foi sancionada a Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Nesse diploma legal, no art. 1º, a educação ambiental é conceituada como um conjunto de:

> Processos por meio dos quais o individuo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimento, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Ao analisar a Lei nº 13.005/2014, que trata do PNE para o período de 2014 a 2024, este objetivo sustentável, especificamente, foi suprimido, tendo uma breve menção ao tema no art. 2º: "[...] X - promoção dos princípios do respeito aos direito humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2014).

Deve-se destacar anova Lei nº 12.305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduo Sólido (PNRS), e traz no seu art. 8º, inciso VIII, que "são instrumentos da Política Nacional de resíduos sólidos entre outros: [...] VIII - a educação ambiental" (BRASIL, 2010).

E pode-se citar a recente Lei nº 13.186/2015, que institui a Política de Educação para o Consumo Sustentável, que expressamente determina no art. 3º, inciso II, incumbir ao Poder Público "capacitar os profissionais da área de educação para inclusão do consumo sustentável nos programas de

educação ambiental do ensino médio e fundamental" (BRASIL, 2015).

Observa-se que cabe a União, Estados, Distrito Federal e Município realizar as tarefas descritas no art. 225, § 1º, inciso VI, da CR/1988, sendo criada a Lei nº 9.795/1999 para disciplinar a matéria, além de várias leis esparsas que mencionam, mesmo que de forma superficial, sobre a matéria educação ambiental, tendo em vista a necessidade de informar e conscientizar a população sobre a importância do meio ambiente ecologicamente equilibrado à sadia qualidade de vida.

4 CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE

O controle de constitucionalidade exige que todas as normas sejam compatíveis com a CR/1988, pois esta regula todas as normas. No Brasil, a CR/1988 proporcionou diversos instrumentos de controle para verificar se determinadas normas atendem aos princípios e normas elencados na CR/1988.

Moraes diz que "a ideia de controle de constitucionalidade está ligada à Supremacia da Constituição sobre todo o ordenamento jurídico e, também, à de rigidez constitucional e proteção dos direitos fundamentais" (MORAES, 2010, p. 598). Segundo Barroso:

> A constituição, como norma fundamental do sistema jurídico, regula o modo de produção das leis e demais atos normativos e impõe balizamentos a seu conteúdo. A contrariedade a esses mandamentos deflagra os mecanismos de controle de

> constitucionalidade aqui estudados. Cabe indagar: um ato inconstitucional é inexistente, inválido ou ineficaz? Ou é tudo isso, simultaneamente? O domínio adequado desses conceitos e a uniformização da terminologia, nem que seja por mera convenção, ajudam a superar dificuldades aparentes e reduzem os problemas a sua dimensão real (BARROSO, 2004, p. 24).

O controle de constitucionalidade tem por objetivo a verificação de compatibilidade das leis e atos normativos com a CR/1988, podendo esse controle ser feito de forma preventiva, antes do nascimento da lei, seja pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ)ou até mesmo pelo Presidente da República através do veto jurídico, podendo tal controle ser feito, ainda, de forma repressiva na hipótese em que o controle é feito quando a lei já existe e está produzindo todos os seus efeitos.

Para Cunha Júnior (2012, p. 42), se não existisse um sistema que pudesse garantir asupremacia constitucional, a CR/1988 poderia ficar constantemente comprometida, sendo o controle de constitucionalidade, então, o mecanismo presente no texto constitucional para assegurar sua superioridade e força normativa.

Segundo Silva, há duas formas de controle da constitucionalidade:

> [...] o controle difuso (ou jurisdição constitucional difusa) e o controle concentrado (ou jurisdição constitucional concentrada). Verifica-se o primeiro quando se reconhece o seu exercício a todos os componentes do Poder Judiciário,

> e o segundo, se só for deferido ao tribunal de cúpula do Poder Judiciário ou a uma corte especial (SILVA, 2005, p. 49).

O controle repressivo de constitucionalidade feito pelo Poder Judiciário pode ser classificado em difuso, concreto, aberto ou incidental, ou por via de defesa, ou por via de exceção, sendo chamado, dessa forma, porque só cabe quando da violação a um direito concreto, podendo ser feito por qualquer juiz ou tribunal.

Já o controle repressivo concentrado, abstrato ou reservado, por via de ação, concentra-se apenas em um tribunal através das ações de controle, feito pelos legitimados do art. 103 da CR/1988, em âmbito federal no Supremo Tribunal Federal (STF), no âmbito estadual no Tribunal de Justiça (TJ).

No caso em tela, observa-se a premente incompatibilidade do art. 3º, inciso II a VI, da Lei nº 9.795/1999, com o art. 225, § 1º, inciso VI, da CR/1988. Quando a Lei da PNAE determina que todos têm direito à educação ambiental, incumbindo aos diversos segmentos da sociedade a obrigação de promover a educação ambiental, limitando o Poder Público a tarefa de definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, está entrando em confronto com o texto da CR/1988, vez que determina que essa obrigação é da Administração Pública. Portanto, para que a norma da PNEA seja válida, deverá ser plenamente compatível com a CR/1988.

A inconstitucionalidade da Lei nº 9.795/1999, art. 3º, inciso II a VI, está no fato da referida Lei delegar, indevidamente, tarefa que constitucionalmente é de responsabilidade primária do Estado, aos demais segmentos da

sociedade, podendo ser passível de controle de constitucionalidade de forma repressiva, a saber, aquele controle feito quando a lei já existe e está produzindo todos os seus efeitos.

5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O destino das gerações futuras encontra-se nas mãos das presentes gerações, pois o ser humano vai descobrindo que é impossível viver sem meio ambiente, e por isso, o poder constituinte originário de 1988 consagrou a educação ambiental como princípio norteador da importânciada população ser conscientizada da necessidade de preservar esse bem fundamental a toda a humanidade.

Segundo Rodrigues e Lumertz (2014, p. 118), a crise ambiental advém de uma perda de identidade do ser humano com a natureza, ocasionando prejuízo à qualidade de vida socioambiental. Sendo assim, um dos mecanismos para resolução desse problema será através da educação ambiental, que permitirá desenvolver estratégias para conscientização ecológica, para as presentes e futuras gerações.

No Brasil, a educação ambiental se fez tardiamente, apesar da existência de registros de projetos e programas desde a década de setenta. Num breve olhar para o passado, constata-se que o debate ambiental se instaurou no país sob a égide do regime militar nos anos setenta, muito mais por força de pressões internacionais do que por movimentos sociais de cunho ambiental nacionalmente consolidado (LOUREIRO, 2012, p. 88). Ainda para o mesmo autor (2012), a educação ambiental no Brasil representa uma política pública em

educação muito precária, isso é demonstrado pela ausência de programas e recursos financeiros que possam implementá-la.

Para Dill, "[n]a Carta Magna de 1988, o legislador brasileiro objetivava promover a sensibilização das consciências para as questões do meio ambiente pela via da pedagogia ambiental" (DILL, 2008, p. 84).

Dessa forma, pela primeira vez a CR/1988 abordou um capítulo dedicado ao tema meio ambiente, e ao mesmo tempo pode-se observar a abordagem do tema educação em alguns dispositivos expressos no seu texto normativo. Entre as previsões jurídicas que tratam da educação pode-se citar o referente aos direitos sociais contidos no art. 6º da CR/88: "art. 6º da CR/1988.São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1988).

Em se tratando das normas relacionadas à educação no Brasil, cumpre salientar que a primeira norma que trata do assunto está elencada no art. 205 da CR/1988 que assim dispõe:

> Art. 205 da CR/1988. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação é tratada a princípio na CR/1988 como direito social essencial a uma vida digna, sendo impossível vida

digna sem meio ambiente. Posteriormente, no art. 205 da CR/1988, afirma-se que a educação além de ser um direito de todos e dever do Estado será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Portanto, no que diz respeito, ao mencionar o verbo "será", a obrigação do Poder Público, não deixa margem para discricionariedade. Já no tocante a sociedade com a sua colaboração, nesse sentido, observa certa margem de liberdade à sociedade. De acordo com Steinmetz:

> A educação ambiental é um dever objetivo do Poder Público entendido como um meio, entre outros, com o qual o Poder Público promove a efetividade do direito fundamental ao ambiente ecologicamente equilibrado. Portanto, o dever de promover a educação ambiental é um dos deveres imputados ao Poder Público por força do direito fundamental ao ambiente ecologicamente equilibrado (STEINMETZ, 2009, p. 190).

A CR/1988 em seu art. 225, § 1º, inciso VI, estabelece que a educação ambiental deve ser promovida em todos os níveis de ensino, além de garantir "a conscientização pública para a preservação do meio ambiente pelo Estado" (BRASIL, 1988).

O art. 225, § 1º, inciso VI, da CR/1988 é uma norma de eficácia limitada, precisando ser regulamentada a matéria para ter efetividade prática, sendo a educação ambiental disciplinada pela Lei nº 9.795/1999.

A Lei da PNEA, composta por 21 artigos, foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002. Essa lei trouxe em seu bojo o conceito de educação ambiental, até então não abordado legalmente na CR/1988 (DILL, 2008, p. 85). "O

Decreto nº 4.281/2002 veio regulamentar a Lei nº 9.795/1999, e criar o órgão gestor responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, previsto no art. 14 da citada Lei nº 9.795/1999" (CARVALHO; GOMES, 2018, p. 23). Neste sentido:

> Art. 1º da Lei 9.795/1999. Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimento, habilidades atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999)[45].

A educação ambiental é formada por uma gama de processos, não sendo apenas ecológicos, esses processos visam conscientizar a todos sobre a importância da preservação do meio ambiente. O objetivo da educação ambiental é promover a conservação racional dos recursos naturais, e não a integridade absoluta do meio ambiente.

O art. 2º da mesma Lei contém o pensamento basilar da Lei da PNEA nos seguintes termos: "a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (BRASIL, 1999).

---

[45] Para aprofundamento na dimensão jurídico política do desenvolvimento sustentável, no direito à educação de qualidade e à informação, como forma de se assegurar os direitos fundamentais intergeracionais e ambientais, ver: GOMES; FERREIRA, 2017, p. 99-100 e 101.

Com fundamento nos arts. 205 e 225 da CR/1988, promover esta educação ambiental é dever do Poder Público através de políticas públicas efetivas.

A ampliação do processo educacional para além do ambiente escolar estabelecido no art. 2º da Lei da PNEA já havia sido preanunciada, em âmbito internacional, pela Agenda 21, legado do Rio-92. A partir da educação formal e informal, busca-se levar a uma alteração profunda no pensamento do homem, ou seja, formar o sujeito ecológico, possibilitando a relação dele com a natureza de forma sustentável (DILL, 2008, p. 86).

No que tange a educação ambiental como disciplina, a sua aplicação tem a dimensão de ajudar na formação da cidadania fomentando o crescimento do cidadão, e, ainda, a educação ambiental desenvolve a participação comunitária, conscientizando todos os participantes, professores, alunos e a comunidade (FERRAZ, 2014, p. 49).

A educação ambiental no ensino formal está regulamentada pelo art. 9º da Lei nº 9.795/1999, que assim dispõe:"entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas" (BRASIL, 1999).

Como se observa, trata-se do processo educativo formal que ocorre dentro das escolas, seja pública ou particular, em todos os níveis de ensino, seja infantil, fundamental, médio ou superior.

Para Ferraz (2014, p. 70), a educação ambiental, sob o ponto de vista formal, refere-se ao ensino programado das instituições escolares, em todos os níveis, seja privado, seja no oficial. Para a autora é recomendado que a matéria, meio

ambiente, fizesse parte do currículo de forma interdisciplinar, em vez de constituir disciplina isolada.

De forma bem semelhante, afirma Dill (2008, p. 87) que quando a Lei determina em seu art. 10º que "a educação ambiental não deve ser implementada como disciplina específica no currículo de ensino" (BRASIL, 1999), todas as disciplinas devem ser trabalhadas de modo a estabelecer uma ligação com o meio ambiente, o que facilita a compreensão do processo como um todo e não em partes, deve a educação ambiental ser abordada em todas as disciplinas e não exclusivamente em uma determina matéria.

Conforme art. 13 da Lei de PNMA, "entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente" (BRASIL, 1999).

No ensino informal a educação ambiental refere-se às ações e práticas educativas que ocorrem fora do âmbito das escolas, nas casas, igrejas ou associações, com objetivo de conscientizar a coletividade sobre as questões ambientais.

Segundo Dill (2008, p. 90), a obrigação de educar ambientalmente não é apenas da família e da escola, mas também dos vários segmentos da sociedade, como afirma o art. 3º da Lei nº 9.795/1999, ao dispor que incumbe ao Poder Público, às instituições educativas, aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), aos meios de comunicação de massa, empresas, entidades de classes, instituições públicas e privadas, à sociedade como um todo.

No PNEA (Lei 9.795/1999) a educação formal é tratada em art. 8º, e suas linhas de atuação voltar-se-ão para a

capacitação de recursos humanos, com a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino.

Já o art. 13 da Lei nº 9.795/1999 trata do âmbito não-formal, definindo-o como ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

Os arts. 4º e 5º da Lei nº 9.795/1999 estabelecem os princípios e os objetivos respectivos da lei, procurando fundamentar toda a concepção do meio ambiente e sua interdependência com outros ramos do conhecimento. Enquanto o art. 5º, inciso I, destaca que deverá ser uma educação que contribuirá para a "[...] compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações [...]" (BRASIL, 1999).

Observa-se que a PNEA é uma norma programática de promoção da educação ambiental em todos os setores da sociedade, que estabelece mecanismo para conscientizar a sociedade sobre a urgência de se preservar o meio ambiente natural, mas não estabelece sanções pelo seu descumprimento. A PNEA é um processo essencial e permanente em todo processo educativo, formal ou não-formal, devendo utilizar da pedagogia para alcançar o resultado almejado, tendo com fundamento os dispositivos 205 e 225 da CR/1988.

6 DELEGAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Novas perspectivas surgem com a promulgação da CR/1988, uma vez que esta dedicou um capítulo para o meio

ambiente e reservou o art. 225, **§** 1º, inciso VI, para educação ambiental, prevendo que todos os entes federados, União, Estados, Distrito Federal e Municípios devam realizar as tarefas ali descritas. Com o objetivo de alcançar essa meta, a CR/1988 regulamentou a questão expressamente no seu texto constitucional. Com a difusão da educação ambiental formal e informal será possível promover a consciência ambiental ao maior grupo de pessoas.

A controvérsia que se instalou quanto a essa situação da difusão da educação ambiental diz respeito à constitucionalidade ou não da delegabilidade a outros seguimentos da sociedade. Prevê a CR/1988:

> Art. 225 da CR/1988. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.
>
> [...] VI- promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente [...] (BRASIL, 1988).

Esse dispositivo consiste em um princípio norteador do meio ambiente ao determinar obrigação do Estado e da sociedade na garantia de um ambiente ecologicamente equilibrado, já que se trata de um bem comum do povo que deve ser preservado por todos. O inciso VI do citado artigo foi disciplinado pela Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a PNEA, sendo a educação ambiental entendida como único mecanismo capaz de contribuir para a preservação da natureza.

O Brasil evoluiu ao longo dos anos com várias legislações a respeito da educação ambiental, bem se vê que o texto constitucional determina que compete ao Poder Público a promoção da educação ambiental, ou seja, isto significa que a iniciativa formal cabe aos detentores do mandamento constitucional, através da Administração Pública, executando a difusão da educação ambiental. Neste contexto, o Poder Público seria o agente principal qualificado, cabendo à sociedade um papel coadjuvante (MILARÉ, 2013, p. 941).

Ainda segundo os ensinamentos do mesmo autor (2013), pode-se observar que a sociedade tem força representativa e peso igual ao Estado, e de certo modo, a sociedade tem força superior quando se trata da implementação da Lei da PNEA, pois sem sua participação ativa, as leis e políticas não passam de letras mortas. Deve-se, contudo, ficar evidenciado que a responsabilidade de ambos são iguais, embora as funções de cada um deles sejam diferenciadas.

O art. 3º da Lei nº 9.795/1999 determina que todos têm direito à educação ambiental e incumbe a vários entes e instituições a execução dessa modalidade. Noutro sentido, o texto da CR/1988 determina que caberia ao Estado assegurar a efetividade desse direito. Leia-se:

> Art. 3o da Lei 9.795/1999. Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:
>
> I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o

> engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;
>
> II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem; [...]
>
> V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;
>
> VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais (BRASIL, 1999).

Nota-se claramente uma divergência entre o que estabelece o art. 225,§ 1º, inciso VI,da CR/1988 e o art. 3º e incisos da Lei nº 9.795/1999, pois neste instrumento existe uma delegação de atribuições que deveriam ser de incumbência do Poder Público, transferindo para a iniciativa privada suas atribuições exclusivas.

Como forma de transferência da sua responsabilidade, o Decreto nº 4.281/2002 determina que a PNEA:

> Será executado pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, pelas instituições educacionais púbicas da União, Estado, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades

> de classe, meio de comunicação e demais segmentos da sociedade (BRASIL, 2002).

Foi criada a Lei nº 9.795/1999 para colocar em prática a educação ambiental, porém a coordenação da PNEA está a cargo do órgão gestor, sendo dirigida pelo Ministro de Estado do Meio Ambiente e da Educação. Foi fixado o prazo de oito meses no Decreto nº 4.281/2002 para o órgão gestor definir as diretrizes para a instituição da PNEA (DILL, 2008, p. 94).

As linhas do art. 2º do Decreto nº 4.281/2002 ampliam a questão da educação não-formal quando cria um órgão gestor que será responsável pela coordenação da PNEA.

Apesar de tudo, a PNEA ainda é pouco eficiente para o fim a que foi criada, não tendo alcançado seus princípios e objetivos, principalmente devido à delegabilidade de atribuições que seriam exclusivas do Poder Público. Contudo, deveria ser de responsabilidade primária da Administração Pública promover a educação ambiental, e não delegar esta responsabilidade a outros entes federados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou verificar a inconstitucionalidade da Lei nº 9.795/1999 em seu art. 3º, incisos II a VI, com base no art. 225, § 1º, VI da CR/1988.

Nota-se que a CR/1988 não aborda o tema educação ambiental quando elenca as competências legislativas ambientais dos entes federados. Portanto, apesar da matéria educação ambiental não ser tratada na competência legislativa ambiental, foi tipificada no art. 225, § 1º, inciso VI, da CR/1988, que claramente determina que cabe ao Poder Público a

promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente.

A CR/1988 faz a divisão das competências dos entes federados, mas nada menciona sobre qual ente federado teria legitimidade para tratar sobre a promoção da educação ambiental, o que a CR/1988 determina é que caberia ao Poder Público, ou seja, caberia a todos os entes federados promover a educação ambiental.

Entretanto, vale ressaltar que vários outros dispositivos tratam do tema educação ambiental, como a Lei nº 6.938/1981, que instituiu a PNMA, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 9.795/1999, que institui a PNEA, cujo objetivo é disciplinar a promoção da educação ambiental, a Lei 12.305/2010, que institui a PNRS, que traz como um dos instrumentos a educação ambiental e, por fim, a recente Lei nº 13.186/2015, que institui a Política de Educação para o Consumo Sustentável.

Observa-se que cabe a União, Estados, Distrito Federal e Municípios realizar as tarefas descritas no art. 225, § 1º, inciso VI, da CR/1988, sendo criada a Lei nº 9.795/1999 para disciplinar a matéria da promoção da educação ambiental, além de várias leis esparsas que mencionam, ainda que de forma superficial, a matéria educação ambiental, tendo em vista a relevância de informar e conscientizar a população sobre a importância do meio ambiente ecologicamente equilibrado à sadia qualidade de vida.

Com a crise ambiental desencadeada pelo homem, há a necessidade de repensar a exploração dos recursos naturais, ou seja, conciliar desenvolvimento sustentável com crescimento econômico, o que impõe educar ambientalmente a

humanidade para que utilize dos recursos naturais de forma racional e criar novas estratégias para produção e estilo de vida baseados em condições cada vez mais ecológicas.

Com objetivo de alcançar essa meta, o Poder Constituinte originário de 1988 regulamentou essa questão expressamente no seu texto constitucional, ao determinar que cabe ao Poder Público promover a educação ambiental para preservação do meio ambiente. Deste modo, com a promoção da educação ambiental formal e informal será possível a consciência ambiental ao maior grupo de pessoas, para que consiga atingir seu maior grau de eficácia.

Observou-se uma premente inconstitucionalidade da Lei da PNEA (Lei nº 9.795/1999), em seu art. 3º, inciso II a VI, em contraposição ao art. 225, § 1º, inciso VI, da CR/1988.

Assim, não restam dúvidas de que o Poder Público, na tentativa de alcançar a sociedade como um todo em relação à conscientização social sobre o meio ambiente, retirou parte do seu dever de cumprimento da educação ambiental e transferiu para outras entidades que não têm essa obrigação, expressamente estabelecida no art. 225, § 1º, inciso VI, CR/1988, que incumbe ao Poder Público a promoção da educação ambiental. Contudo, o art. 3º, incisos II a VI, da Lei 9.795/1999 delega para instituições educativas, órgãos integrantes do SISNAMA, meios de comunicação de massa, empresas públicas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, e à sociedade como um todo, a promoção da educação ambiental, reservando ao Poder Público apenas a definição de políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental.

Nota-se claramente uma divergência, entre o que estabelece o art. 225,§ 1º, inciso VI, da CR/1988 com o art. 3º e

incisos da Lei nº 9.795/1999, pois neste instrumento existe uma delegação de atribuições que deveriam ser de incumbência do Poder Público, que não poderiam ser transferidas aos demais seguimentos da sociedade, mas que deveriam ser respeitadas por serem atribuições exclusivas do Poder Público.

Verifica-se, com isso, a delegação das atribuições de forma explícita no art. 2º do Decreto nº 4.281/2002 quando amplia a questão da educação não-formal, criando um órgão gestor que será responsável pela coordenação da PNEA.

Isso não quer dizer que os demais segmentos sociais não possuem o dever de proteção ao meio ambiente. Pelo contrário, os setores sociais possuem tal dever, o que engloba a educação ambiental, mas não é possível implementar uma delegação de atribuição constitucional plena com base em outro princípio. Assim, a Administração Pública deve definir políticas públicas que preveem a dimensão ambiental e efetivar, na prática, uma plena educação ambiental (dever jurídico imediato), juntamente com os demais segmentos sociais, que possuem o dever ético e moral de fazê-lo.

Contudo, a PNEA ainda é pouco eficiente para o fim a que foi criada, não tendo alcançado seus princípios e objetivos, principalmente devido à delegabilidade das atribuições que em tese seriam exclusivas do Poder Público. Assim, mostra-se parcialmente inconstitucional e viola em parte a CR/1988.

8. REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição**.6. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

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

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 jun. 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 ago. 1981. Política Nacional do Meio Ambiente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 set. 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 abr. 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,Brasília, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 jan. 2001.Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 02 ago. 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 ago. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm>. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 jun. 2014.Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 13.186, de 11 nov. 2015. Institui a Política de Educação para o Consumo Sustentável. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13186.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

CARVALHO, Vânia Ágda de Oliveira; GOMES, Magno Federici. Educação ambiental e sua normatividade simbólica. **Revista Jurídica UNI7**, Fortaleza, v. 15, nº 1, p. 13-28, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.uni7.edu.br/periodicos/index.php/revistajuridica/article/view/254/463>. Acesso em: 06 mar. 2019.

CARVALHO, Vilson Sérgio de. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário**. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de direito constitucional**.6. ed. Salvador: Juspodivm, 2012.

DILL, Michele Amaral. **Educação ambiental crítica**: a forma da consciência ecológica.Porto Alegre: Nuria Fabris, 2008.

FERRAZ, T. C. **Educação ambiental**.Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2014.

GOMES, Magno Federici; FERREIRA, Leandro José. A dimensão jurídico-política da sustentabilidade e o direito fundamental à razoável duração do procedimento. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, nº 52, v. 2, p. 93-111, maio/set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/rdunisc.v2i52.8864>. Acesso em: 07 mar. 2019.

LEITE, José Rubens (Coord.). **Manual de direito ambiental**. São Paulo: Saraiva, 2015.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**.12. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

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

MILARÉ, Édis. **Direito do ambiente**.8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, Isabel Nader; LUMERTZ, Eduardo Só dos Santos. A economia verde como vetor do desenvolvimento sustentável. **Revista Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 11, nº 21, p. 107-134, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/view/312>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SANTOS, Elaine Teresinha Azevedo dos. **Educação ambiental na escola**: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio. 2007. 53f. Monografia (Especialização) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/unidadedeapoio/download/elaine07.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**.24. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de direito ambiental**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

STEINMETZ, Wilson. Educação ambiental, constituição e legislação: análise jurídica e avaliação crítica após dez anos de vigência da Lei 9.795/1999. **Revista de Direito Ambiental**, São Paulo, v. 55, nº 14, p. 189-202, jul. 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/36533721/EDUCA%C3%87%C3%83O_AMBIENTAL_CONSTITUI%C3%87%C3%83O_E_LEGISLA%C3%87%C3%83O_AN%C3%81LISE_JUR%C3%8DDICA_E_AVALIA%C3%87%C3%83O_CR%C3%8DTICA_AP%C3%93S_DEZ_ANOS_DE_VIG%C3%8ANCIA_DA_LEI_9.795_1999>. Acesso em: 06 mar. 2019.

IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE À REALIDADE DO TRABALHO E DO ESTILO DE VIDA NA ATUALIDADE

IMPLICATIONS OF HEALTH EDUCATION TO THE REALITY OF WORK AND CURRENT LIFESTYLE

Elaine Cristine da Silva[46]
Magnus Benetti[47]
Gisele Bento[48]
Rudney da Silva[49]

RESUMO: O estudo teve como objetivoanalisar a literatura relacionada às implicações da Educação em Saúde para a realidade do mundo do trabalho e do estilo de vida na atualidade. As sociedades contemporâneas vêm se modificando nos últimos séculos e o modo de trabalho está intimamente associado a este processo, determinando profundas mudanças no estilo de vida, afetando deste modo, a saúde e a qualidade de vida. Uma das formas de prevenção e

[46] Bacharel em Direito pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Pós-graduanda lato sensu em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade de Educação São Luiz, e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

[47] Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Especialista em Reabilitação Cardíaca pelo Instituto do Coração do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, formação em Fisiologia do Exercício e Reabilitação Cardíaca pela Universidade de Colônia na Alemanha, Mestrado em Atividade Física e Saúde pela Universidade Federal de Santa Catarina, Doutorado em Medicina: Cardiologia e Ciências Cardiovasculares pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós doutorado, na The University of North Carolina at Chapel Hill na área de Câncer e exercício.

[48] Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina e Doutorado nesta mesma área.

[49] Graduado em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar, Especialista em Atividade Motora Adaptada, Mestre em Ciências do Movimento Humano, Doutor em Engenharia de Produção - Ergonomia, e estágio Pós-Doutoral em Saúde Coletiva.

combate aos efeitos deletérios destes processos é a educação em saúde, descrita pela possibilidade de o indivíduo decidir responsavelmente a partir de conhecimentos fornecidos pelos diversos profissionais envolvidos na saúde humana, revelando assim, a interprofissionalidade necessária para tal. A educação pode contribuir fortemente na prevenção de diversos fatores de risco a saúde, em especial, daqueles inerentes ao estilo de vida, sendo apontada como uma solução de auxílio na prevenção e promoção da saúde humana.
Palavras-chave: Trabalho; Estilo de vida; Educação emSaúde.

ABSTRACT: The objective of the study was analyze the specialized literature related to the implications of Health Education for the reality of the world of work and current lifestyle. The contemporary societies have been changing in the last centuries and the way of working is closely associated with this process, has determined profound changes in the current lifestyle, affecting health and quality of life. One form of prevent and combat the deleterious effects of these processes has been described a few decades ago with the so-called health education, described by the possibility of the individual deciding responsibly from the knowledge provided by the various professionals involved in human health. The education can strongly contribute to the prevention of several health risk factors, especially those related to lifestyle. In this regard, health education has been identified as a solution that can help in the prevention and promotion of human health.

Keywords: Work; Lifestyle; Health Education.

1 INTRODUÇÃO

O estilo de vida possui íntima relação com o processo de industrialização ocorrido nos últimos séculos e orienta as condições de saúde na maioria das sociedades contemporâneas. Historicamente, ainda que evidenciado apenas por fragmentos históricos, os modos de vida foram se alterando de acordo com exigências típicas de cada época, como a sobrevivência no período da pré-história, a conexão filosófica entre corpo e mente no período da idade antiga, a desconexão religiosa de corpo e alma do período medieval, até a força de trabalho nos períodos moderno e contemporâneo (PITANGA, 2002; PELEGRINI, 2008).

Nos últimos séculos, as especificidades atribuídas ao trabalho humano têm se modificado passado da predominância das exigências físicas para as intelectuais e têm afetado inclusive os modos de vida na atualidade com o surgimento de comportamentos sedentários, como jogar videogame, ouvir música ou simplesmente navegar na internet (PITANGA, 2002; PELEGRINI, 2008).

Historicamente foram sendo atribuídos papéis fundamentais ao corpo em suas diferentes interfaces com a natureza, a filosofia, a religião e atualmente com os sistemas produtivos, os quais vêm alterando radicalmente os modos de vida, em especial, transformando os comportamentos ativos do homem, seja para a caça, a guerra, ou a agricultura e pecuária, em comportamentos gradualmente mais inativos fisicamente, como a assistência à televisão, ou o transporte por meios automotores (FORATTINI, 1992; SALLIS e OWEN, 1999). Neste cenário, é plausível apontar que o homem vivencia um estilo de vida caracterizado por padrões de comportamentos identificáveis, que visam um efeito na saúde dos seres humanos

e ainda, relaciona-se com diversos aspectos que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas (WHO, 1998).

Estudos têm apontado que o termo estilo de vida, e suas principais implicações, se origina no campo das ciências humanas e sociais e determina padrões grupais sobre os quais a estrutura social exerce influência significativa na produção dos comportamentos humanos em seus diferentes contextos (COCKERHAM; RÜTTEN; ABEL, 1997; MENÉNDEZ, 1998; MONTOYA; SALAZAR, 2010).

Além disto, no campo da saúde, o estilo de vida tem sido majoritariamente objeto de estudo na área de epidemiologia, e assim muitas vezes tem sido considerado a partir de perspectivas restritas e fragmentadoras que na maioria das vezes o reduz ao estudo de variáveis que visam identificar comportamentos de risco e de proteção à saúde e de suas associações com doenças crônicas (MENÉNDEZ, 1998; CASTIEL; GUILAM; FERREIRA, 2010). A hegemonia desse enfoque tem favorecido compreensões deterministas, fundadas em relações de causa e efeito, as quais riscos de adoecer são associados preponderantemente às escolhas individuais, oferecendo fundamentos a discursos centrados na culpabilidade individual que dificultam a compreensão social do processo de saúde e doença na atualidade.

Esta compreensão do estilo de vida altamente relacionados ao modo de produção inclui diversos outros fatores deletérios à saúde humana, como por exemplo, o estresse, o qual vem sendo descrito como uma síndrome dos tempos modernos, resultante do aceleramento das condições de vida, em especial as ocupacionais, que o homem vivencia na

atualidade e que de forma contínua afeta diretamente sua qualidade de vida (BORIN, 2006).

Na busca de superar a etapa de prevenção dos acidentes e doenças ocupacionais, ligadas diretamente ao trabalho, o *Nacional Institute of Occupational Safety and Health* (NIOSH), passou a incorporar nas últimas décadas, as doenças e acidentes que ocorrem na população, mas que em determinadas categorias de trabalhadores passam a ter um perfil patológico diferenciado, como por exemplo, as doenças pulmonares em mineiros, ou as lesões musculoesqueléticas em trabalhadores têxteis, ou as amputações e fraturas em trabalhadores da indústria metal-mecânica, ou as doenças cardiovasculares em bancários, ou ainda os cânceres em trabalhadores da indústria química, entre outras (LACAZ, 2000).

Considerando que o trabalho é um elemento chave no modo de vida da maioria das sociedades contemporâneas e suas consequencias afetam tanto a saúde individual quanto a saúde coletiva, nas últimas décadas tem sido desenvolvido por especialistas o conceito do pode ser chamado de Educação em Saúde. No Brasil, a acepção do termo Educação em Saúde remonta o período das primeiras décadas do século XX no qual a medicina preventiva teve uma significativa expansão em algumas regiões do país (VASCONCELOS, 2001; FALKENBERG, 2014).

A Educação em Saúde pode ser conceituada como a combinação de experiências de aprendizagem que tem como objetivo facilitar ações voluntárias conducentes à saúde, neste caso, tanto aquelas relacionados aos determinantes do comportamento humano como aquelas relativas às

experiências de aprendizagem e de intervenções educativas (CANDEIAS, 1997).

Deste modo, é factível aceitar que a compreensão dos processos de saúde e adoecimento que muitas das vezes se originam no estilo de vida decorrente do modelo produtivo na atualidade necessita de intervenções que permitam a conscientização dos indivíduos sobre sua própria condição. Neste sentido, a Educação em Saúde, enquanto parte componente destes processos, deve ser efetivada nas diferentes instituições sociais, como nas escolas, nas empresas, nos hospitais, nas comunidades, entre muitas outras. Assim, considerando os impactos que o estilo de vida das sociedades contemporâneas, em especial, naquilo que se refere ao trabalho humano, provoca sobre a saúde individual e coletiva, buscamos a seguir analisar a literatura especializadarelacionadaàs implicações da Educação em Saúde para a realidade do mundo do trabalho e do estilo de vida na atualidade.

Para tanto, tem-se a seguir a apresentação de três blocos temáticos que buscam relacionar questões históricas, conceituais, técnicas e clínicas que possam permitir a compreensão dos problemas do estilo de vida contemporâneo, do trabalho e seus impactos na saúde humana, e do papel da educação em saúde e suas implicações na atualidade.

2 TRABALHO, ESTILO DE VIDA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE

2.1 Os problemas do estilo de vida contemporâneo

No último século têm ocorrido transformações sem precedentes no padrão de vida das sociedades humanas. Uma

das principais causas destas transformações está relacionada com o modelo econômico vigente na maioria do mundo ocidental, no qual o trabalho humano é uma peça chave na compreensão dos modos de vida, tanto em seus aspectos positivos quanto negativos (SILVA, 2006).

No que se refere aos aspectos positivos, não se pode negligenciar que as transformações no mundo do trabalho, caracterizadas pelo alto grau de avanços tecnológicos, como a mecanização da produção industrial e agrícola, têm melhorado consideravelmente o conforto e os desgastes físicos típicos das sobrecargas ocupacionais (SILVA, 2006). Contudo, estes mesmos aspectos também podem ser considerados negativos, como a informatização maciça na cadeia produtiva que eleva as exigências intelectuais e provocam sobrecargas psíquicas relacionadas, por exemplo, ao estresse ocupacional (NAHAS, 2000).

Estes processos de maciça mecanização e extensa informatização têm sido chamado de *labor saving devices* (mecanismos que poupam esforços físicos) e apesar de diminuir progressivamente a sobrecarga física ocupacional, também afeta os modos de atividade física no trabalho, em casa e no lazer o que, juntamente às mudanças negativas nos hábitos alimentares e no aumento do estresse. Sendo assim, o estilo de vida ante os padrões de comportamento humano que vem acontecendo de forma gradativa nas últimas décadas, acaba provocando uma série de questionamentos sobre alimentação, estresse, e inatividade física nas sociedades contemporâneas que merecem ser analisados, pois tem tomado proporções inéditas e desastrosas na atualidade (NAHAS, 2000).

Neste contexto, quando se dimensiona o estilo de vida, logo se faz uma ligação com a expressão comportamentos de riscos à saúde, a qual designa o conjunto de características do estilo de vida, como a inatividade, alimentação inadequada, obesidade, estresse, hábito de fumar, uso de drogas e outras situações de perigo que afetam a saúde e qualidade de vida das pessoas, e que têm se configurado como um preocupante problema para a saúde pública que afetam diretamente a qualidade de vida. Em países desenvolvidos, mais precisamente nos Estados Unidos, vem sendo utilizado um sistema de vigilância em saúde denominado *Youth Risk Behavior Surveillance System* (YRBSS) que tem procurado levantar os comportamentos de risco entre pessoas jovens, objetivando dessa forma, obter informações que contribuam para a criação e implantação de programas de saúde (BEM, 2003).

Contudo, apesar do reconhecimento do papel dos comportamentos de riscos à saúde, principalmente nos países desenvolvidos, as ações de prevenção e combate às suas consequências ainda têm tido resultados pouco animadores, pois tem ocorrido o aumento de diversos fatores que afetam negativamente a saúde humana e diminuem drasticamente a qualidade de vida, como por exemplo, o aumento das doenças crônicas não transmissíveis, como as doenças metabólicas, em especial a obesidade e a diabetes mellitus ou as doenças cardiovasculares. No que diz respeito à qualidade de vida, apesar de ser comumente referida, ainda representa um conceito genérico (SILVA, 2006).

Segundo Rufino Neto (1994), a qualidade de vida para ser considerada boa ou excelente, deve-se no mínimo oferecer

condições para que os indivíduos nela inseridos desenvolvam o máximo de suas potencialidades, quais sejam: viver, sentir ou amar, trabalhar, produzindo bens e serviços, fazendo ciência ou artes.

A qualidade de vida pode ser delimitada como uma noção característica do homem, na qual tem se aproximado ao grau de satisfação que o mesmo encontra nas questões que dizem respeito à vida familiar, amorosa, social e ambiental, bem como à própria estética existencial. Dessa forma, a qualidade de vida pode ser relacionada à capacidade de efetuar uma síntese cultural dos elementos que determinada sociedade venha a considerar como sendo padrão de conforto e bem-estar. Assim, quanto mais aprimorada a democracia, mais ampla é a noção de qualidade de vida, o grau de bem-estar da sociedade e de igual acesso a bens materiais e culturais (MINAYO, 2000).

Segundo Minayo (2000), para se analisar a qualidade de vida, deve-se inicialmente definir o patamar material mínimo e universal necessário à satisfação das necessidades elementares em que o homem pode ter, como alimentação, acesso a água potável, habitação, trabalho, educação, saúde e lazer; bem como elementos materiais que estão diretamente ligados ao conforto, bem-estar e realização individual e coletiva. De forma contrária aos limitadores da qualidade de vida, encontra-se a negação da qualidade de vida que está ligada a fatores que se contrapõem a noção de qualidade de vida, como por exemplo, o desemprego, a exclusão social e a violência.

Além disto, pode-se apontar que a noção de qualidade de vida percorre um campo semântico polissêmico, pois de um lado está ligada ao modo, condições e estilos de vida e de outro,

inclui as ideias de desenvolvimento sustentável e de ecologia humana. A qualidade de vida está ainda relacionada ao campo da democracia, do desenvolvimento e dos direitos humanos e sociais e da própria saúde humana, na qual as noções se unem em uma resultante social da construção coletiva dos padrões de conforto e tolerância que determinada sociedade estabelece, como parâmetros para si (CASTELLANOS, 1997).

Na última década a noção de qualidade de vida, também denominada QALY (*Quality of Life Research*) têm sido aliada, e em alguns casos substituída, pela noção de DALY (*Disability Adjusted Life Years*) que poderia ser traduzida como sendo os "anos de vida corrigidos pela incapacidade". No QALY buscava-se um valor subjetivo atribuído pelos indivíduos a cada um dos estados de saúde, em contrapartida o DALY é construído a partir da mortalidade estimada para cada doença e seu efeito incapacitante, ajustado pela idade das vítimas e uma taxa de atualização para calcular o valor de uma perda futura (MINAYO et al., 2000).

Sendo assim, o cálculo do DALY dar-se-ia pelo total de uma determinada condição, após a soma do número de anos perdidos em óbitos prematuros por essa causa e o total de anos vividos com incapacidades de conhecida severidade e duração, pelos sobreviventes de tais acidentes. Além disto, o cálculo deve ser equalizado pelo número de anos vividos com uma condição incapacitante, partindo-se da incidência, a idade média de início da doença, a média de duração da incapacidade (meses ou anos) e a severidade dos casos com ou sem tratamento (MINAYO et al., 2000).

Neste sentido deve-se destacar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu nas últimas décadas o conceito

de saúde, o qual pode ser compreendido como um completo estado de bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença, que se afastou da noção do início do século passado que apenas a contrapunha à doença (FLECK, 2000).

Segundo Pitanga (2002) esta definição da saúde como sendo não apenas a ausência de doenças, mas sim a multiplicidade de aspectos do comportamento humano voltados a um estado de completo bem-estar físico, mental e social, deve ser contextualizada como uma condição humana tridimensional, qual seja física, social e psicológica, que pode se caracterizar por pólos positivos e negativos.

A saúde positiva pode estar relacionada com a capacidade de apreciar a vida e de resistir aos desafios do cotidiano e a saúde negativa estaria associada com a morbidade e, no extremo, com a mortalidade (PITANGA, 2002).

Neste contexto tridimensional, existem inúmeros elementos que se destacam, como por exemplo, os hábitos de estilo de vida que podem deteriorar as condições de saúde e a sensação de bem-estar, como o uso de cigarro, o consumo de álcool, a prática de sexo não seguro, os estados de estresse, além de inúmeros outros hábitos e comportamentos que diminuem uma visão otimista e positiva da vida, como a ausência ou carência de relacionamentos com a família e amigos (CSEF, 1998).

Mesmo havendo evidências positivas no que diz respeito a relação triangular entre saúde, estilo de vida e atividade física, estudos demonstram que a pessoas não seguem um estilo de vida adequado, em especial, pelos elevados índices de inatividade física que se associam com

diversas doenças crônicas não transmissíveis (COLDITZ, 2003).

Feet (2010) destaca que a falta de atividade física regular talvez seja um dos mais importantes fatores no desenvolvimento da obesidade, pois a inatividade física favorece um ciclo vicioso que reduz a energia pessoal e consequentemente prejudica a recuperação e disposição, aumentando o estresse, estimulando a compensação alimentar, o ganho de peso e reduzindo ainda mais a capacidade para atividades físicas.

Assim, a obesidade, caracterizada pelo o acúmulo de energia em excesso sob a forma de gordura que ocorre pela maior ingestão do que o gasto, pode ser influenciada por um complexo de interações genéticas, fatores ambientais e comportamentais. Como fator agravante, a obesidade pode estar associada a várias doenças crônicas, como as doenças arteriocoronarianas (DAC), hipertensão arterial, diabetes tipo 2, hiperlipidemia, ácido úrico aumentado, distúrbios do sono, transtornos emocionais e câncer (PITANGA, 2002; COLDITZ, 2003).

Chopra (2002) destaca que a estimativa para o ano de 2020, é de que dois terços do gasto global com doenças serão atribuídos as doenças crônicas não transmissíveis, por falta de exercícios e consumo calórico excessivo. Fox e colaboradores(1991) apontam que quantidade de alimento exigido diariamente deve corresponder as necessidades energéticas da pessoa, a qual depende de diversos fatores, como por exemplo, com da idade, já que o envelhecimento diminui os gastos com as atividades físicas, ocupacionais, entre outras.

Além disto, deve-se destacar que a nutrição também é um dos fatores que interfere diretamente no estilo de vida dos indivíduos (SILVA, 2006). Assim, a obesidade que tem sido considerada como um verdadeiro problema de saúde pública nas últimas décadas em diversos países, já se configura como um dos maiores problemas de saúde que precisam ser combatidos (LEAVELL e CLARK, 1978, FOX et al., 1991, COLDITZ, 1999).

2.2.O trabalho e seus impactos na saúde humana

As análises do estilo de vida não devem ser desconectadas da própria compreensão do papel do trabalho humano nas sociedades contemporâneas, pois as exigências atuais por rotinas ocupacionais, apesar da regulamentação trabalhista, podem exigir, de forma exacerbada mais de 10 horas diárias de atuação profissional, que apesar de não atingir as 16 ou 18 horas que eram exigidas no século XIX, ainda provocam graves problemas à saúde humana (SILVA, 2006).

Além disto, apesar de todas as inovações tecnológicas como o computador ou o telefone celular poderem ter aumentado o conforto, acabam levando a situações em que os profissionais permanecem conectados eletronicamente ao trabalho 24 horas por dia. Estes fatores constituem um dos maiores fatores estressantes para o homem moderno, pois as exigências tecnológicas provocam altas taxas de sobrecarga intelectual e emocional, altamente relacionadas ao estresse que afetam a saúde humana (GUIMARÃES et al., 1999; BORIN, 2006).

Segundo Andrade (2001) nos últimos anos as empresas vêm presenciando uma forte realidade na qual trazem à tona novas tendências tais como as exigências radicais do mercado, o aprofundamento da competitividade, obsessiva diminuição de gastos, rápida automação e informatização dos processos e serviços, acabam desencadeando uma grande instabilidade.

No que diz respeito ao serviço público, as alterações também foram drásticas e a noção sobre emprego na qual ainda estaria ligada a imagem da tranquilidade, estabilidade e certeza da década passada, cederam espaço a mudança de mercado na qual trouxe em sua bagagem as inovações tecnológicas e abertura das economias, gerando, portanto, uma redefinição e consequentemente uma mudança completa do serviço público (ANDRADE, 2001).

Assim, deve-se destacar que o trabalho humano vem sofrendo alterações em seu modo de operação ao longo dos anos. Coelho (2015) revela que em uma sociedade em que o trabalho ocupa grande parte da vida, sendo muitas vezes ele o maior referencial da própria identidade do indivíduo, ele não pode ser considerado apenas como um meio de auto-sustento, mas também como uma ferramenta de inclusão social e de promoção da dignidade. Contudo, deve-se destacar que a muitos trabalhadores ainda estão distantes da ampla proteção de seus direitos fundamentais. Assim, o que se pode verificar é que no atual estágio do sistema capitalista e após anos de predomínio do pensamento neoliberal, estabeleceu-se uma lógica de opressão ao trabalhador em meio ao poder dos empregadores, revelando esta lógica de organização do trabalho na maioria das empresas.

Neste sentido, o que se verifica é que atualmente as sociedades vêm passando por uma transição na qual a era do trabalho braçal vem se transformando dia-a-dia na era da informação, com o uso crescente de máquinas e a informatização de funções até então realizadas pelo homem, e mesmo com a suposta proximidade de um nível de *pleno emprego*, porém, com alto grau de intensidade de trabalho, as relações de trabalho não parecem ter sido mais *humanizadas.* Diversas foram as "lutas" travadas no intuito de ver a redução da jornada do trabalho, contudo, elas não surtiram o efeito esperado e nem vieram acompanhadas de limites no incremento da produção e do controle (COELHO, 2015).

Mister se faz destacar que há importante imposição do ritmo e da cadência do trabalhador determinado pelo empregador visando a produtividade mais alta, e sacrificando dessa forma trabalhadores (quantidade menor) e tempo (produção exacerbada). Acrescenta-se a este fenômeno, um fator ainda mais grave, no qual o trabalhador ultrapassa o tempo limite em que está se dedicando a sua função e transfere toda a carga de trabalho para *além-jornada*, tornando-se cada vez mais dificultoso o desapego, o *desligamento* dos trabalhadores que através das facilidades tecnológicas e demandados em ampliação de capacidades, acabam sujeitando-se a novas regras no intuito de demonstrar maior competência e atingimento de resultados (COELHO, 2015).

Coelho (2015) demonstra que vem tentando ser evidenciado é que concomitantemente ao sofrimento psicológico, a pressão exercida, a busca exacerbada pela perfeição e os altos padrões de qualidade, uma vez não conseguindo atingir o objetivo proposto, acabam por gerar ao

trabalhador um sofrimento decorrente do desgosto, pelo cansaço que não foi compensado, pelo sentimento de incompetência ou de não ser o operário padrão do mês, pela necessidade de mentir, trapacear, enganar ou prejudicar outrem a fim de manter-se em destaque.

Em contrapartida a esse ritmo acelerado nas formas de trabalho, Lacaz (2000) demonstra que a qualidade de vida no trabalho (QVT) tornou-se a terminologia que vem sendo difundida largamente nos últimos anos, inclusive no Brasil. Contudo, ainda não apresenta um conceito preciso gerando dessa forma margem a uma série de práticas nela contidas que em certos momentos se aproxima da qualidade de processo e de produto, e em outros momentos acabam se confundindo. Segundo Andrade (2001) a meta difundida e que visa ser atingida nos dias atuais é a qualidade de vida no trabalho (QVT) trazendo um conceito sobre a realização de uma existência prazerosa e produtiva no trabalho. Para tanto, o conceito vem sendo elaborado através dos programas de qualidade total, visando impregnar propostas de práticas empresariais.

Como reflexo destas novas concepções, na década de 1980 consolidou-se uma tendência que baseia a QVT na maior participação do trabalhador na empresa e visa tornar o trabalho mais humanizado ao empregado. Nesta perspectiva, o trabalhador passa a ser visto como um sujeito, estando sua realização calcada no desenvolvimento e aprofundamento de suas potencialidades. Além disto, foi buscado superar a etapa da prevenção dos acidentes e doenças tidas como diretamente relacionados ao trabalho, para avançar na discussão dos agravos relacionados ao trabalho. A evolução do direito à saúde do trabalhador globalizou-se e, cada vez mais, a legislação

mundial vincula o trabalho humano à dignidade, à realização pessoal e à proteção jurídica (BARSANTE, 2014).

Conforme proposição do Instituto Nacional de Saúde e Segurança Ocupacional (*National Institute of Occupational Safety and Health* - NIOSH) dos Estados Unidos da América do Norte, passam a incorporar grupos de doenças e acidentes que também ocorrem na população geral, mas que em determinadas categorias de trabalhadores adquirem um perfil patológico diferenciado (COELHO, 2015). Sendo assim, tal perfil patológico referente a certos trabalhadores, determinam quais são as funções exercidas pelos mesmos e que vem desencadeando tais doenças.

Para Barsante (2014) pode se considerar as doenças ocupacionais como sendo aquelas que estão diretamente ligadas a alterações no estado de saúde do trabalhador. As doenças ocupacionais geralmente se originam a partir de condições de trabalho, da atividade desempenhada pelo trabalhador e até mesmo por situações pessoais enfrentadas pelo indivíduo que interferem na atividade desempenhada. Tais doenças relacionam-se com os riscos do meio ambiente de trabalho que podem ser químicos (gases, névoa, neblina, fumo); físicos (ruídos, calor, vibração, luminosidade, umidade, radiação); biológicos (fungos, bactérias, vírus e parasitas); ou riscos próprios do trabalho como stress, produtividade, movimentos repetitivos, entre outros (BARSANTE, 2014).

Segundo Carneiro (2012) os trabalhadores podem estar expostos a agentes ambientais (químicos, físicos e biológicos), bem como as condições ergonômicas inapropriadas na execução das funções que habitualmente desenvolvem e que estão diretamente esses agentes ou pelo contato acidental por

contaminação não relacionada diretamente com as tarefas executadas. Contudo, em países periféricos, a coexistência de processos de trabalho arcaicos e modernos explica a ocorrência de um perfil híbrido, no qual os nexos de causalidade com o trabalho tornam-se mais complexos e onde nexos anteriormente não cogitados ou desvalorizados devem ser (re)colocados em pauta (CARNEIRO, 2012).

Nesse panorama sobrevêm tanto uma "subcarga" qualitativa como uma sobrecarga quantitativa psíquica, podendo ser prognosticada a permanência da heterogeneidade tecnológica, mas com certa homogeneidade desfavorável das condições de trabalho e de vida (LAURELL, 1991). Para tanto, resta evidenciar a identificação das causas invalidantes as quais levam o trabalhador à aposentadoria por invalidez, quais sejam: hipertensão arterial, cânceres ocupacionais, transtornos mentais, doenças osteoarticulares, doenças cardiovasculares, epilepsias e doenças infectocontagiosas podem ser consideradas importantes ferramentas de auxílio, tanto à saúde individual quanto a coletiva (LACAZ, 2000). Neste contexto, as questões de saúde pública e individual cada vez mais se destacam nas sociedades contemporâneas, não somente pelos custos econômicos que impactam na economia, quanto dos custos humanos que revelam uma perda de controle sobre questões que poderiam ser minorar o sofrimento e aumentar a dignidade daqueles que sofrem de males típicos da modernidade. Deste modo, destaca-se além da relevância de considerar a saúde humana em suas múltiplas perspectivas, a possibilidade transformar o indivíduo como um verdadeiro ator de sua condição de saúde, não no sentido de culpabilizá-lo por sua situação, mas acima de tudo, de oferecer-

lhe informação que pode dar a autonomia típica daqueles que são educados para sua saúde e para a saúde coletiva.

2.3. O papel da educação em saúde e suas implicações na atualidade

Nas últimas décadas a Educação em Saúde vem ganhando grande ênfase na análise da saúde individual e coletiva de diversas sociedades. Segundo Falkenberg (2014) a acepção do termo educação em saúde vem percorrendo um longo caminho já que foi reconhecido nas primeiras décadas do século XX. Contudo, segundo Vasconcelos (2001), faz-se necessário uma maior compreensão acerca da história da saúde pública no Brasil, onde a medicina preventiva teve uma expansão em algumas regiões do país. Sendo assim, a partir da década de 1940, sob um olhar mais preocupado com a saúde pública o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), apresentou à época, estratégias de educação em saúde autoritárias, tecnicistas e biologicistas e as classes populares, representavam uma categoria passiva e eram tratadas como incapazes de terem iniciativas próprias; dando início então as chamadas campanhas sanitárias que se daria através das ações do Estado.

A educação em saúde pode ser conceituada como combinações de experiências de aprendizagem na qual tem

como objetivo facilitar ações voluntárias conducentes à saúde(CANDEIAS, 1997). Contudo, torna-se importante destacar que a expressão “combinação” sublinha a necessidade de combinar múltiplos determinantes do comportamento humano com múltiplas experiências de aprendizagem e de intervenções educativas. Para tanto a palavra delineada acaba diferenciando o processo de educação de saúde de quaisquer outros processos que contenham experiências acidentais de aprendizagem, apresentando-o como uma atividade sistematicamente planejada (CANDEIAS, 1997).

Contudo, Candeias (1997) destaca que a educação em saúde, na prática constitui uma fração das atividades técnicas direcionadas à saúde, visando unir a habilidade de organizar logicamente o componente educativo de programas que se acontecem em diferentes ambientes, sendo eles: escola, local de trabalho, ambiente clínico e a comunidade.

Como exemplo, destaca-se as ações desenvolvidas desde a década de 80, pelo Centro de Controle de Doenças (CDC), dos Estados Unidos da América do Norte, o qual lançou um projeto denominado Delineamento do Papel Profissional dos Educadores de Saúde. Esta ação representou um esforço que visava identificar tecnicamente os elementos que caracterizam a prática da educação em saúde. Seguindo o

projeto que teve início no CDC, o Brasil criou forças e baseando-se na mesma idéia, lançou um estudo na visava aprofundar o papel profissional dos educadores de saúde das Secretarias da Saúde do Estado e da Prefeitura de São Paulo (CANDEIAS, 1991).

Estes exemplos reforçam iniciativas que podem e devem ser fomentadas pelos órgãos oficiais de saúde, os quais podem fortemente afetar o rumo das condições de saúde de uma sociedade. Neste sentido, revela-se o caráter construtivo da educação em saúde, sendo que Lopes (2017), revela que quando a educação em saúde nasceu, desde a metade do século XIX e início do século XX, foi vista como uma prática pedagógica.

Contudo, Lopes (2017) aponta que a prática da educação em saúde apresentava características marcantes para os ideais do modelo, tendo em vista que era uma educação vertical, controladora e normativa e com uma concepção biológica da doença, que visava a comportamentos e hábitos considerados saudáveis. Assim, a inicialmente a educação em saúde poderia ser entendida como um ideal higienista-eugenista, que teria como fundamento o desenvolvimento de uma raça sadia e produtiva, considerando as pessoas incapazes de qualquer entendimento em saúde. Para tanto, utilizavam-se

de meios como o confinamento dos doentes para a desinfecção, culpabilização dos indivíduos e o controle das doenças e orientações em saúde acontecia por meio de distribuição de folhetos educativos como forma de orientação a população (LOPES, 2017).

Merece destaque a menção que Lopes (2017) faz ao alto nível de analfabetismo que se havia à época da metade do século XIX e início do século XX, em diversas sociedades, o que ocasionaria uma desinformação em massa tendo em vista que a população não teria condições de compreender o teor daquelas informações e assim, as políticas públicas se resumiriam em campanhas de vacinação.

Lopes (2017) salienta ainda, que questões como direito social ou princípio da dignidade humana, amplamente debatido nos dias atuais não eram reconhecidos à época o que havia como pano de fundo era a enorme preocupação com a propagação de doenças que a classe estaria sujeita. Sendo assim, surge um novo discurso, qual seja a higiene reforçaria a ações da política sanitária.

Arantes (2015), referindo o contexto brasileiro, aponta que nos últimos anos tem ocorrido um processo permanente de mudanças intensas na composição demográfica e biopsicossocial dos brasileiros, que acaba por repercutir no

aumento da perspectiva de vida. Contudo, essas mudanças acabam gerando implicações no que tange ao quadro de saúde-doença do país, tendo em vista o surgimento de problemas de ordem ambiental, aumento da violência, dentre outros relacionados ao processo de envelhecimento populacional (ARANTES, 2015).

Aranha (2015) destaca ainda que estudos têm evidenciado que com o passar dos anos tem ocorrido uma queda no que diz respeito às doenças infecciosas, e em contrapartida tem ocorrido um aumento no surgimento de outras doenças, em especial, as doenças crônicas não transmissíveis – DCNT, tais como as doenças cardiovasculares, oncológicas e metabólicas, como a diabetes.

Segundo Viero (2015) a educação em saúde tem tido como pressuposto nas últimas décadas, a promoção da saúde visando a renovação e transformação das praticas educativas na área da saúde. Estas transformações surgiram ao passo que o indivíduo compreendia a educação em saúde como fator de promoção e proteção à saúde. Essa compreensão sobre a educação em saúde mobiliza a construção e incorporação de práticas que visam mudanças de comportamentos prejudiciais à saúde por meio do esclarecimento dos sujeitos, bem como a

inclusão de modelos de intervenção participativos que exige o saber de todos os envolvidos (VIERO, 2015).

Viero (2015), afirma ainda, que tão somente a partir desse modelo educativo-dialógico, que tem como objetivo promover a transformação da realidade baseada na crítica e na reflexão, é que se pode estimular os indivíduos a tomar decisões sobre sua própria vida e a qualidade que pode ser proporcionada a partir de seus comportamentos, por meio da noção de autonomia.

Importante destacar que repassar os conhecimentos discutidos a nível profissional aos indivíduos no que concerne as condições de saúde e a promoção na qualidade de vida dos diferentes segmentos sociais, poderá levar uma mudança drástica no cenário atual, como por exemplo, mudanças de comportamento durante a adolescência, poder provocar extensas melhoras na saúde e na qualidade de vida na fase adulta (VIERO, 2015).

Viero (2015) afirma ainda que se faz necessário que essas ações aconteçam de forma contínua, com conteúdo e metodologias diversificadas, respeitando as características locais e regionais, e ainda buscando formas diversas de avaliar a sua efetividade, que podem resultar na mudança de comportamento e/ou o autoconhecimento por meio da aquisição de conhecimentos e incentivar a adoção de uma vida mais saudável.

Meléndez (2003) evidencia que houve uma rápida transição epidemiológica e nutricional, na qual vem chamando atenção o aumento de indivíduos que apresentam distúrbios de

sobrepeso ou obesidade nos diversos grupos populacionais. A obesidade se consolidou como agravo nutricional na qual pode ser classificado como um fator de risco, aumentando assim a incidência de DCNT e que influencia o perfil epidemiológico, causando mudanças nos padrões de morbimortalidade (MELÉNDEZ, 2003).

Segundo Mattos (2009) o consumo inadequado dos alimentos e ingestão de produtos pouco saudáveis, tais como industrializados e outros, bem como a falta de alimentos acaba gerando insegurança alimentar o que no Brasil encontra-se associada à falta de informações, direito de cada cidadão. Por esta condição de insegurança alimentar, gerando sobrepeso, obesidade, desnutrição e doenças crônicas, é indispensável um modelo de atenção à saúde, tanto no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) quanto dos sistemas privados de saúde, que associe esses aspectos para uma intervenção profissional adequada.

Assim, pode-se apontar que somente a partir da década de 70 que deu-se iniciou a uma série de movimentos populares, incentivando o "despertar" da área da saúde para uma cultura de relação com as classes populares, representando uma ruptura com a tradição autoritária e normalizadora da educação em saúde da época (LOPES, 2017).

Segundo Lopes (2017), o objetivo da educação em saúde nos seus primórdios, era de ensinar novos hábitos que estimulassem a saúde e evitassem doenças e desde então deu-se início às práticas educativas realizadas por profissionais de saúde com ênfase na criação de uma consciência sanitária, bem como o combate às doenças infectocontagiosas. Decorrente desse momento histórico da educação em saúde, uniu-se

esforços e foi criado o criado o primeiro pelotão de saúde, que visava auxiliar na manutenção da higiene nas escolas, e a preparação de professores da rede pública para serem agentes educacionais de saúde (LOPES, 2017).

Lopes (2017) evidencia que a educação, na concepção tradicional, qual seja voltada para a saúde, se consubstancia no conjunto de saberes técnicos referentes à instrumentalização dos profissionais da saúde visando sua atuação direta no processo saúde-doença, bem como no engajamento das pessoas, famílias e comunidade para uma melhor da qualidade de vida destes. Contudo, o modelo da medicina curativa, pressupõe um aprendizado linear, baseado na transmissão de conhecimentos que, assim como todos os fenômenos que envolvem a sociedade humana, sofre a influência das construções histórico-sociais (LOPES, 2017).

Mallmann (2015) defende que a educação em saúde deve ser uma atividade inerente a todos os profissionais da saúde, como por exemplo, o enfermeiro que estabelece a relação dialógico-reflexiva entre o profissional e a comunidade, pois tem uma visão ampla sobre a conscientização do indivíduo no que concerne a sua saúde e a percepção das necessidades como participante ativo para transformação de vida. Sob esse aspecto, a educação em saúde pode ser entendida com a prática de uma transformação de hábitos de vida para uma perspectiva de vida melhor, sendo individual ou coletivamente (MALLMANN, 2015).

Para Mattos (2009) a busca da integralidade é essencial para a formação de cada profissional da área da saúde. Os princípios que regem os sistemas públicos de saúde, como o Sistema Único de Saúde brasileiro, como a universalidade, a

integralidade e a equidade devem ter um olhar voltado às práticas para a vigilância à saúde. Contudo, novos conceitos vêm tendo repercussão, haja vista a formação profissional na atualidade, neste caso, os de uniprofissional, multiprofissional e interprofissional. Os dois primeiros grupos têm certo predomínio, no quais estudantes/profissionais de uma mesma área ou área paralela não interagem. No terceiro, qual seja o interprofissional, existe uma forma de aprendizagem compartilhada e que sustenta a interação com estudantes/profissionais de diferentes áreas (PEDUZZI, 2012).

A interprofissionalidade que visa a inserção de diversos profissionais da saúde na busca pela resolução dos problemas de saúde e uma proposta de melhoria na qualidade de vida dos indivíduos. Esta perspectiva tende a evitar omissões ou duplicações de cuidados e vem se tornando uma prática na área da saúde. Dentre os profissionais que tem uma preocupação com o estilo e qualidade de vida dos indivíduos e que buscam a propagação dos ideais da educação em saúde, estão os médicos, enfermeiros, professores, nutricionistas entre outros (PEDUZZI, 2012).

Peduzzi (2012) evidencia que a interprofissionalidade acaba ampliando e consequentemente aperfeiçoando a comunicação entre os diversos profissionais, bem como o reconhecimento das contribuições específicas de cada área e de suas fronteiras sobrepostas, com a flexibilização dos papéis profissionais, tornando as ações numa prática colaborativa.

Além disto, na educação em saúde, pode e deve haver a interação com outros profissionais que podem ampliar a propagação deste processo, como o Profissional em Nutrição que vem se fazendo cada vez mais necessário, tendo em vista a

resolução de problemas alimentares e prevenção de doenças causadas pela insegurança alimentar. Outro ponto que merece destaque é que a atuação do profissional em nutrição auxilia na prevenção de doenças através da atenção primária à saúde vem ocasionando uma recepção imediata e humanizada, provocando muitas vezes a solução imediata do problema ou a definição do melhor encaminhamento para sua resolução (PINHEIRO, 2008)

Nesse processo de educação em saúde, Mângia (2008) descreve com clareza que a criação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família no ano de 2008, constituiu um avanço importante para a consolidação da Estratégia de Saúde da Família, em especial no desenvolvimento e aprimoramento de um novo modelo de exercício do trabalho em equipe multiprofissional. A autora afirma que as diretrizes da integralidade, qualidade, eqüidade e participação social devem ser concretizadas em ações coletivas centradas no desenvolvimento humano e na promoção da saúde, na quais produzem a saúde para além do marco individualista, assistencialista e medicalizante.

Sendo assim, os Núcleos visam fortalecer oito diretrizes na atenção à saúde: a interdisciplinaridade, a intersetorialidade, o território, a integralidade, o controle social, a educação permanente em saúde, a promoção da saúde e a humanização, atuando em oito áreas estratégicas: atividade física/práticas corporais; práticas integrativas e complementares; reabilitação; alimentação e nutrição; saúde mental; serviço social; saúde da criança, do adolescente e do jovem; saúde da mulher e assistência farmacêutica (MÂNGIA, 2008).

Desta forma destaca-se a importância da interprofissionalidade, tendo em vista o escopo da educação em saúde, qual seja proporcionar aos indivíduos esclarecimento acerca da situação da saúde, seja ela individual ou coletiva. A exemplo da afirmação acima mencionada, dados do Ministério da Saúde (2018) evidenciam que fatores de risco, como a obesidade pode levar ao desencadeamento de doenças crônicas não transmissíveis – DCNT, contudo estes fatores de risco podem ser modificáveis (BRASIL, 2018). Em que pese, por exemplo, que o número de indivíduos obesos vem crescendo a cada ano e que as doenças que acompanham a obesidade também podem ser atribuídas na maioria das vezes como uma conseqüência desta condição, a atuação do profissional da nutrição se faz essencial na busca da melhora das condições alimentares e no resultado do tratamento a que esses indivíduos são submetidos.

Segundo Mattos (2009) nas últimas décadas tem ocorrido no Brasil uma acelerada transição nutricional na qual vem alterando o perfil epidemiológico, que leva à mudanças nos padrões de morbimortalidade, gerando aumento da obesidade e doenças crônicas não transmissíveis. Neste sentido, se faz necessário um modelo de atenção básica à saúde que assuma os princípios de universalidade, integralidade e equidade para auxiliar na resolução desse problema, uma vez que as práticas são voltadas para a vigilância à saúde, principalmente quanto à segurança alimentar (MATTOS, 2009).

Outra categoria profissional de atuação extremamente relevante no processo da educação em saúde são os Profissionais de Educação Física. Segundo Bagrichevsky

(2007) a educação física, figurava a época nas esferas de formulação de políticas públicas de saúde e educação no Brasil, conferindo vigência a esse descompasso epistemológico histórico, situação semelhante que ocorria quanto à escassa participação da área nos principais fóruns e instâncias deliberativos do setor saúde.

Anjos (2009) afirma que Profissional de Educação Física, recém-incorporado pelos serviços públicos de saúde, necessita ter sua formação reavaliada, tendo em vista que suas atribuições são diferentes de sua formação tradicional. Segundo Paim (2000) a pesquisa e o processo de ensino em saúde necessitam ser direcionados ao serviço básico, com enfoque na educação em saúde devendo atingir não apenas o indivíduo, mas também a comunidade, a família e o contexto na qual está inserido.

Outra categoria profissional que encontra-se ligado ao processo de educação em saúde, além dos acima exemplificados, mesmo que seja indiretamente, são os profissionais do direito, especialmente os advogados. Segundo Duarte (2004) na omissão ou seja, uma conduta negativa por parte do Poder Público que resulte no desrespeito aos parâmetros legais previamente estabelecidos, revela a importância da aquisição e manutenção de direitos sociais pouco respeitados atualmente. Neste contexto, deve-se entender que o Poder Público é incumbido de proporcionar um patamar mínimo de igualdade, seja jurídica, seja material e efetiva, que exige uma posição ativa do Estado na proteção de direitos, proporcionando condições concretas de vida digna.

Duarte (2004) assevera ainda, apesar da Constituição Federal apresentar extenso rol de direitos sociais, ainda se

identificam abusos decorrentes da inércia estatal no cumprimento do dever de realizar prestações positivas. Além disto, Duarte (2004) aponta que a atuação dos Profissionais do Direito, nas prestações acima mencionadas que representam muitas das políticas públicas em saúde na atualidade, e que são objetos dos direitos sociais reconhecidos constitucionalmente, são essenciais no controle da atuação do Estado, já que este não mais está adstrito à exigibilidade de uma conduta negativa e ao respeito aos parâmetros legalmente estabelecidos, como por exemplo, o de não invadir a esfera de liberdade do indivíduo senão expressamente autorizado em lei, mas deve estar voltado ao cumprimento dos objetivos e programas de ação governamentais constitucionalmente delineados, tais como os direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros previstos na Constituição Federal brasileira vigente. Segundo entendimento de Duarte (2004), o importante é frisar que, nestes casos, o que se busca não é mais uma abstenção, mas a realização de direitos por meio da implementação de sistemas públicos adequados de saúde, educação, assistência social entre outros.

Segundo Bucci (2002), a implementação dos programas constitucionalmente reconhecidos, quais sejam aqueles sistemas públicos necessários à efetivação dos direitos sociais, acontece por meio de um conjunto de atos que podem adquirir as mais diferentes formas de expressão jurídica. Para tanto, dar concretude a uma política pública deverão ser tomadas medidas que, embora unidas por objetivos comuns, possuem natureza jurídica distintas, como: leis ordinárias ou complementares; medidas provisórias; emendas constitucionais; decretos; planos entre outros. Assim, os

instrumentos jurídicos são apenas parte de um processo complexo, que envolve diferentes etapas até a concretização de uma política pública, da formação e planejamento à execução e avaliação (BUCCI, 2002).

Junges (2009) sustenta que o direito à defesa está mais enfocado no indivíduo em sua liberdade, enquanto o de prestação está voltado mais para a exigência da construção de instrumentos no coletivo como condição para a efetivação dos direitos. Segundo o autor, sua inter-relação com os outros direitos evidencia que o direito à saúde apresenta também uma dimensão de defesa e de prestação. Assim, a saúde como qualidade de vida pode ser evidenciada pela autonomia de decisão e uma busca pelo direito a ser garantido contra a interferência do Estado e por outro enfoque compreende a prestação de bens e serviços de cunho coletivo na qual visa oferecer condições e meios para a efetivação da qualidade de vida, por parte do Estado. Neste sentido, o direito à saúde precisa conjugar a proteção da autonomia individual e a prestação coletiva de meios para efetivação desse direito (JUNGES, 2009).

Deste modo, o que pode sintetizar que a educação em saúde não é uma atribuição de uma única classe profissional, como por exemplo, dos Profissionais Médicos, mas de um conjunto de profissões que podem colaborar para conhecimento das diferentes questões envolvidas em saúde, como exemplificada em algumas profissões acima destacadas, e que devem ser incentivadas na formação de diversos outros profissionais, como os do Serviço Social, da Fisioterapia, entre outros.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As alterações no estilo de vida e consequentes comportamentos de risco relacionados a esse, provocam padrões deletérios à saúde humana nos mais variados âmbitos, destacando-se os eventos estressores associados ao trabalho intelectual, que afetam diretamente a qualidade de vida, e consequentemente a saúde individual e coletiva.

Para tanto, considerando que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho é uma exigência imposta ao trabalhador que apostam no maior rendimento, mesmo havendo leis que tratam do assunto, existem diversas situações que podem desencadear quadros patológicos devido ao tempo de exposição ao trabalho. Além disto, a modernidade acabou trazendo inovações tecnológicas que auxiliam no desempenho, mas que acabam fazendo com que o trabalhador mantenha-se conectado ao trabalho sem que perceba os malefícios que tal conduta pode trazer a sua vida.

Além desse fator ocupacional, estudos evidenciam que os fatores de risco como sedentarismo, hábitos alimentares não saudáveis (ingesta de alimentos gordurosos, carnes vermelhas e embutidos, açúcares), alcoolismo, tabagismo, obesidade, e estresse podem ser prevenidos e até mesmo combatidos a partir da adoção de comportamentos, as vezes até bastante simples, que dependem em grande parte da capacidade de decisão que um indivíduo educado em saúde pode tomar. Deste modo, destaca-se a necessidade de se conhecer os aspectos relacionados à Educação em Saúde originados nos estudos epidemiológicos de cunho preventivo realizados a partir da metade do século XIX e início do século XX.

Podemos também evidenciar que a educação em saúde vem se tornando com o passar dos anos em importante ferramenta na propagação de conhecimentos no que diz respeito a saúde individual e coletiva. Contudo, se faz necessário que as ações que visam proporcionar melhor qualidade de vida aos indivíduos de uma sociedade, na qual levam aos mesmos a responsabilidade de um "ser atuante" no processo saúde e qualidade de vida, devem ser repensadas sempre com o escopo de proporcionar um pensamento crítico e reflexivo sobre tais ações.

Umas das medidas que podem vir a diminuir o risco de doenças, tais como as DCNT, é a educação em saúde direcionada às crianças, adolescentes e jovens, tendo em vista que a conscientização nestas faixas etárias, na condição de indivíduos de uma sociedade que se encontra "doente", pode propagar uma mudança futura significativa, fazendo com que os jovens de hoje possam ter consciência de seus atos no que diz respeito a saúde e chegarem a idade mais madura com comportamentos mais saudáveis que modifiquem o perfil das doenças prevalentes.

Contudo, deve-se destacar a necessidade do importante elo de ligação entre os profissionais da área da saúde, tais como médico, enfermeiros, profissionais de educação física, nutricionistas, fisioterapeutas, entre outros, e os profissionais de outras áreas do conhecimento humano, advogados, assistentes sociais, pedagogos, entre outros, com indivíduos que receberão em suas mãos a responsabilidade de "cuidar" da sua própria saúde e da saúde de sua comunidade ou sociedade, qual seja a forma didático-pedagógica de propagação de conhecimentos.

Neste sentido, entende-se que a educação em saúde poderá (e deverá) proporcionar aos indivíduos a conscientização necessária para que tornar-se responsáveis por si próprios, sem que neste processo, ocorra a chamada culpabilização da vítima. Ao que parece, de nada adianta ter profissionais qualificados com alto nível de conhecimento se a forma que repassarão tais saberes não é acessível ao individuo e portanto, não provoca a conscientização sobre sua condição de saúde. Deste modo, os profissionais que atuam na educação em saúde, devem estar qualificados e precisam repassar didaticamente seus conhecimentos de forma acessível e apropriada à realidade das condições de cada sociedade ou grupo social, dificilmente poderão obter o resultado que esperam, qual seja a conscientização para uma vida saudável.

Além disto, deve-se destacar a necessidade da interprofissionalidade, já que como o conhecimento não é único e cada profissional atuará de forma conjunta com os demais, sempre considerando o objetivo maior que é a transmissão de conhecimento e a conscientização dos indivíduos no que concerne a sua saúde, se pode conseguir a responsabilização do indivíduo sobre sua própria condição e de sua sociedade, permitindo assim, estilos de vida mais saudáveis segundo conhecimentos oferecidos pelos múltiplos profissionais que atuam na educação em saúde.

Por fim, revela-se o importante papel da educação em saúde a partir da possibilidade de termos sociedades que contemplem melhores condições de saúde e de qualidade de vida, com índices menores das doenças típicas de cada época, como por exemplo as DCNT na atualidade, permitindo deste

modo, que os indivíduos, e consequentemente as sociedades, possam ter melhores expectativas de saúde e de bem estar.

4. REFERÊNCIAS

ANDRADE, A**. O estilo de vida e a incidência e controle do stresse: um estudo da percepção dos bancários**. Florianópolis. Dissertação (Curso de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFSC, 2001.

ANJOS, Tatiana Coletto dos. DUARTE, Ana Cláudia Garcia de Oliveira. A Educação Física e a Estratégia de Saúde da Família: formação e atuação profissional, **Physis Revista de Saúde Coletiva,** v. 19, n. 4, p. 1127-1144, 2009.

ARANTES, Raissa Kerin Meira; SALVAGIONI, Denise Albieri Jodas; ARAUJO, Juliane Pagliari; ROECKER, Simone. Educação que produz saúde: atuação da enfermagem em grupo de hipertensos. **Rev Enferm UFSM**, v. 5, n.2, p. 213-223, Abril – junho 2015.

BAGRICHEVSKY, Marcos; FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe. Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção. **Editora da UFRGS**, Porto Alegre, 2007.

BARSANTE, D. M. B. Uma análise sobre os fatores de risco no ambiente de trabalho e seus efeitos deletérios na saúde bucal do trabalhador. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região,** Belo Horizonte, MG, v. 59, n. 90, p. 195-206, 2014.

BEM, M. F. L. **Estilo de vida e comportamentos de risco de estudantes trabalhadores do ensino médio de Santa**

Catarina. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção – Ergonomia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BORIN, C. M. A.; NATALI, M. R. M. Natali. Estresse: síndrome dos tempos modernos. **Arq Mudi**, v. 10, n. 1, p. 5-10, 2006.

BRASIL, 2018. **Vigilância de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT).** Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/vigilancia-em-saude/vigilancia-de-doencas-cronicas-nao-transmissiveis-dcnt. Acesso em 18 de fevereiro 2019.

BUCCI, M.P.D. **Direito administrativo e políticas públicas**.São Paulo: Saraiva, 2002.

CANADIAN SOCIETY FOR EXERCISE PHYSIOLOGY (CSEF). **The Canadian Physical Activity, Fitness and Lifestyle Appraisal:**CSEP's guide to health active living. 2nd ed. Ottawa: CSEF, 1998.

CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira et al. Delineamento do papel profissional dos especialistas e educação em saúde, uma proposta técnica. **Rev. Saúde Pública,** v. 24, n. 289, p. 98, 1991.

CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Rev. Saúde Pública**, v. 31, n. 2, p. 209-13, 1997.

CARNEIRO E CORDEIRO, T. M. S. Qualidade de vida dos profissionais de enfermagem. **Revista Brasileira de Qualidade de vida**, v. 4, n. 1, p. 36-46, 2012.

CASTELLANOS, P. L. Epidemiologia, saúde pública, situação de saúde e condições de vida: considerações conceituais, pp. 31-76. *In*: BARATA, R. B. (org.). **Condições de Vida e Situação de Saúde**. Saúde Movimento, 4. ABRASCO, Rio de Janeiro, 1997.

CASTIEL, D. L.; GUILAM, M. C. R.; FERREIRA, M. S**. Correndo risco: uma introdução aos riscos em saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

CHOPRA M, G. S; HILL, D. I. **A global response to a global problem: the epidemic of overnutrition. Bull World Health Organ***,* v. 80, n. 12, p. 952-958, 2002.

COCKERHAM, W. C.; RÜTTEN, A.; ABEL, T. **Conceptualizing contemporary health lifestyles: moving beyond Weber.**The Sociological Quarterly, Berkeley, v. 38, n. 2, p. 321-342, 1997

COELHO, R. **Boletim Científico** *ESMPU*, v. 14, n. 44, p. 209-236, 2015.

COLDITZ, G. A. Economic costs of obesity and inactivity. **Journal of the American College of Sports Medicine**, v. 31, n. 11, sup.1, p. 663, 1999.

COLDITZ, G. A.; MARIANE; A. O custo da obesidade e do sedentarismo nos Estados Unidos. In: BOUCHARD, C. **Atividade física e obesidade**. São Paulo: Manole, 2003.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v.18, n.2, 2004.

FALKERBERG, Mirian Benites; MENDES, Thais de Paula Lima; MORAES, Eliane Pedrozo de; SOUZA, Elza Maria de. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva.**Ciênc. saúde coletiva**, v. 19, n. 3, Março, 2014.

FETT, C. A.; FETT, W. C. R.; MARCHINI, J. S., RIBEIRO, R. P. P. Estilo de vida e fatores de risco associados ao aumento da gordura corporal de mulheres.**Ciênc. saúde coletiva**, v.15, n.1, p.131-140, 2010.

FLECK, P. A. M. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. janeiro-março, 2000.

FORATTINI, O. P. **Ecologia, epidemiologia e sociedade***.* São Paulo: Artes Médicas, 1992.

FOX, E. L.; BOWERS, R. W. e FOSS, M. L.et al.**Bases fisiológicas da Educação Física e dos desportos.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

GUIMARÃES, A.; DIAS, A. S., GASPAR, E.T. O stress nas organizações.**Anais da XIX Semana do Administrador da UEM***;* Maringá, Paraná, p. 377-85, 1999.

JUNGES, J.R. Right to health, biopower and bioethics. **Interface - Comunic., Saúde, Educ**., v.13, n. 29, p. 285-95, Abril-Junho 2009.

LACAZ,Francisco Antônio de Castro Qualidade de vida sem trabalho e saúde / doença*.* **Ciência e Saúde Coletiva,** v. 5, n. 1, 2000.

LEAVELL, H. R. e CLARK, E. G. **Medicina preventiva**. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1978.

LAURELL, A. C. Trabajo y salud: estado del conocimiento, pp. 249-339. In S Franco, ED Nunes, J Breilh e AC Laurell (orgs.).

In: **Debates en Medicina Social**. (Serie Desarollo de Recursos Humanos, n. 92) p. 249-339. OPAS-ALAMES, Quito, 1991.

LOPES, Christiny Regina. DALMOLIN, Indiara Sartori. DURAND, Michelle Kuntz. RUMOR, Pamela Camila Fernandes. HEIDEMANN, Ivonete Teresinha Schulter Buss. EDUCAÇÃO E CULTURA EM SAÚDE À LUZ DE PAULO FREIRE.**Rev enferm UFPE**, v. 11, n. 12, p. 5122-8, Dezembro 2017.

MALLMANN, Danielli Gavião. NETO, Nelson Miguel Galindo. SOUSA, Josueida de Carvalho. VASCONCELOS, Eliane Maria Ribeiro de. Educação em saúde como principal alternativa para promover a saúde do idoso. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 6, p.1763-1772, 2015.

MÂNGIA, Elisabete Ferreira. LANCMAN, Selma. Núcleos de Apoio à Saúde da Família: integralidade e trabalho em equipe multiprofissional. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 19, n. 2, p. 85-90, Maio/Agosto 2008.

MATTOS, Priscila Fonte. NEVES, Alden dos Santos. A Importância da Atuação do Nutricionista na Atenção Básica à Saúde. **Revista Praxis**, Ano I, n. 2, 2009.

MELÉNDEZ, G. V.; KAC G. A transição nutricional e a epidemiologia da obesidade na América Latina. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(Sup. 1):S4-S5, 2003.

MENÉNDEZ, Eduardo L. Estilos de vida, riesgos y construcción social. Conceitos similares y significados diferentes. **Estudios Sociológicos**. *v*.16, n. 46, p.37-67, Janeiro/Abril 1998.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 5, n. 1, p.7-18, 2000.

MONTOYA, L. G.; SALAZAR, A. L. Estilo de vida y salud: un problema socioeducativo, antecedentes**. Educere**, Mérida, v. 14, n. 49, p. 287-296, 2010.

NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; FRANCALACCI, V. L. O pentáculo do bem-estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida dos indivíduos ou grupos**. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 5, n. 2, p.8-59, 2000.

PAIM, J.S.; ALMEIDA FILHO, N. Saúde coletiva: uma "nova saúde pública" ou campo aberto a novos paradigmas? **Revista de Saúde Pública***,* n. 32, p. 299-316, 1998.

PEDUZZI, Marina; NORMAN, Ian James; GERMANI, Ana Claudia Camargo Gonçalves; SILVA, Jaqueline Alcântara ; SOUZA, Geisa Colebrusco de Marcelino. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. **Rev Esc Enferm USP**, v.47, n.4, p.977-83, 2013.

PELEGRINI. A. Estilo de vida de uma funcionária do ramo de telemarketing. **Efdeportes**, v. 119, 2008.

PINHEIRO, A. R. O. et al. Nutrição em saúde Pública: Os potenciais de inserção na Estratégia de Saúde da Família (ESF). **Revista eletrônica Tempus**. Vol. 1, No 1, 2008. Disponível em: http://164.41.105.3/portalnesp/ojs2.1.1/index.php/tempus.

PITANGA, F. J. G. Epidemiologia, atividade física e saúde. **Rev. Bras. Ciên. e Mov***.*, v. 10, n. 3, p. 49-54, 2002.

RUFINO NETTO A. Qualidade de vida: compromisso histórico da epidemiologia. *In*: LIMA E COSTA, M. F. L.; SOUSA, R. P.

(orgs.). **Qualidade de Vida:** Compromisso Histórico da Epidemiologia.Coopmed/Abrasco, Belo Horizonte, 1994.

SALLIS, J. F. e OWEN, N. **Physical activity and behavioral medicine**.Thousands Oaks: Sage Publications, 1999.

SILVA, R. **Características do estilo de vida e qualidade de vida de professores do ensino superior público em Educação Física**.Florianópolis. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, CTC – UFSC, 2006.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Participação popular e educação nos primórdios da saúde pública brasileira**. In: Vasconcelos EM, organizador. A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da Rede de Educação Popular nos Serviços de Saúde. São Paulo: Editora Hucitec; 2001.

VIERO, Vanise dos Santos Ferreira; FARIAS, Joni Marcio de; FERRAZ, Fabiane; PRISCYLA, Waleska Simoes; MARTINS, Jéssica Abatti; CERETTA, Luciane Bisognin. Educação em saúde com adolescentes: análise da aquisição de conhecimentos sobre temas de saúde Escola Anna Nery. **Revista de Enfermagem**, v. 19, n. 3, p. 484 – 490, Julho – setembro 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Health promotion glossary**. Geneva, Switzerland: WHO, 1998.

A CONSTITUCIONALIDADE DO PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO: A LIBERDADE DE CÁTEDRA DO PROFESSOR E O DIREITO CONSTITUCIONAL À LIBERDADE DE EXPRESSÃO.

THE PARTYLESS SCHOOL BILL CONSTITUCIONALITY: THE CHAIR'S FREEDOM AND THE CONSTITUTIONAL RIGHT TO FREEDOM OF EXPRESSION.

Ana Luiza Brandão de Aguiar Vilaça[50]

Resumo: A liberdade de cátedra, constitucionalmente assegurada aos docentes, possui o condão de possibilitar o amplo debate, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em sala de aula. Entretanto, alguns professores se valem dessa prerrogativa e aproveitam da audiência cativa dos alunos em sala para disseminar ideologias, de forma a favorecer e prejudicar determinados grupos e pessoas. O Projeto de Lei Escola Sem Partido nasce exatamente para evitar essa prática de doutrinação ideológica, travestida de liberdade de cátedra e de expressão do professor. Ressalta-se que referido projeto não vislumbra tolher a liberdade conferida ao professor, mas sim balizar sua atuação dentro de sala de aula, de forma semelhante a um código de ética do professor. Além disso, tutela o direito de aprender do aluno, que é a parte mais frágil da relação de ensino.

Palavras-chave: Liberdade de Cátedra; Liberdade de Expressão; Escola Sem Partido; Constitucionalidade.

---

[50] Mestranda em Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna/MG, pós-graduanda em Direito Público, Advogada.

Abstract: Chair's freedom, constitutionally assured to the teachers, has the power to allow the broad debate, as well as the development of the critical thinking of the students in the classroom. However, some teachers use this prerogative and take advantage of the captive audience of students in the classroom to disseminate ideologies, in order to favor and harm certain groups and individuals. The Partyless School Bill is born precisely to avoid this practice of ideological indoctrination, enshrouded by professorship and teacher's freedom. It is emphasized that this project does not envisage to block the freedom conferred to the teacher, but rather to mark its performance within the classroom, similar to a code of ethics of the teacher. In addition, it protects the learner's right to learn, which is the most fragile part of the teaching relationship.

Keywords: Chair's freedom; Freedom of expression.; Partyless School; Constitucionality.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito garantido a todos, previsto no artigo 205 e seguintes da Constituição da República, no Estatuto da Criança de do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como na Convenção Americana de Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário. Possui conceito amplo que, conforme De Plácido e Silva, "compreende a ação de instruir e de desenvolver as faculdades físicas, morais e intelectuais de uma criança, ou mesmo qualquer ser humano". Ressalta-se diante deste conceito que a educação não possui exclusivamente o condão da instrução intelectual.

Nesse sentido, foi criado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 867/2015, popularmente conhecido como

Projeto Escola sem Partido, com o intuito de delimitar a atuação do professor, principalmente na educação básica, ocasião em que há maior vulnerabilidade dos alunos, acerca do ensino de valores morais, assim como da doutrinação para fins político-ideológicos àqueles que estão sendo educados.

O Projeto Escola sem Partido propõe o fim do abuso intolerável da liberdade de ensinar, que possui como vítimas pessoas vulneráveis, ainda em processo de formação. Referido projeto nada mais é do que um meio de informação para os alunos acerca de seus direitos de não serem doutrinados por seus professores, bem como para que os professores saibam sobre seus limites éticos e jurídicos acerca da liberdade de ensinar.

O tema escolhido justifica-se por sua relevância teórica e prática, principalmente no cenário atual, após um acirrado processo eleitoral em que a temática foi amplamente debatida de forma antagônica tendo em vista as propostas dos candidatos à presidência.

O presente trabalho possui como objetivo geral a pesquisa acerca dos fundamentos do direito à educação e da liberdade de cátedra no Estado brasileiro pretendendo, especificamente, esclarecer a quem compete a educação moral (ao Estado/escola ou à família), principalmente da criança inserida na educação básica.

A pesquisa teórico bibliográfica possibilitou o debate crítico do tema em questão, diante da leitura de autores que abordam o assunto deste trabalho, ressaltando de forma especial os trabalhos de Miguel Nagib, fundador e líder do movimento Escola Sem Partido.

A delimitação do problema teórico adveio por meio do método dedutivo, partindo-se de conceitos amplos e macroanalíticos, bem como de teorias do Direito, aplicando-os na especificidade do assunto ora abordado para verificar a constitucionalidade do Projeto de Lei Escola sem Partido.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO

Inicialmente cumpre ressaltar, no ordenamento jurídico brasileiro, a previsão constitucional do direito à educação, expressa nos artigos 205 ao 214 da Carta Magna.

O artigo 205 dispõe que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Infere-se do referido dispositivo que a educação é um direito social de todas as pessoas e, além disso, salienta-se a equivalência desta norma à categoria de direito fundamental, diante do seu caráter essencial à pessoa humana. A educação pode ser considerada como garantia fundamental de acesso àquele que precisa obrigatoriamente se instruir.

É um direito/dever cuja prestação não compete exclusivamente ao Estado, tendo em vista que a família também possui igualmente a obrigação de educar, podendo ser também classificada como direito humano de segunda dimensão.

O artigo 206 estabelece alguns princípios que regem a prestação dessa obrigação, tanto pelo Estado quanto pela

família, destacando-se a seguir os mais relevantes para este estudo:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988)

Ressalta-se que o inciso primeiro do artigo 206 é uma vertente do princípio constitucional da igualdade, previsto no artigo 5º, caput da Constituição da República.

Em relação ao inciso segundo, há que se fazer uma associação aos direitos e garantias fundamentais previstos também no artigo 5º da Constituição, de liberdade de consciência e crença, liberdade de expressão, nesse caso, do educando, bem como do regime democrático adotado pelo Brasil.

Acerca do inciso terceiro, pode-se afirmar que a educação plena somente ocorre quando se oportuniza o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento alheias às disciplinas curriculares obrigatórias. Daí a necessidade de se inserir no contexto acadêmico o ensino, por exemplo, de artes, política e filosofia, para a formação do aluno como cidadão e não somente capacitá-lo tecnicamente para o mercado de trabalho.

Quanto mais educação, melhor. Um país que não investe em educação está fadado à um futuro ruim com cidadãos mal preparados.

Ainda no ordenamento jurídico brasileiro, o direito à educação também se faz presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), inicialmente no artigo 5º, segundo o qual "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração", entendendo-se aqui a doutrinação em sala de aula como meio de exploração. O referido Estatuto traz ainda em seu artigo 53 o direito dos estudantes de serem respeitados por seus educadores, tendo em vista que, determinado professor que almeja tornar os alunos seus próprios discípulos, incitando-os a agir como suas próprias réplicas ideológicas, obviamente não os está respeitando.

Há também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9.394/96) que, de forma menos incisiva, aborda os princípios e fins da educação.

Além da previsão constitucional e legal da educação como um direito, em âmbito nacional, há também que se fazer uma abordagem histórica acerca da educação como um direito humano no plano internacional, que teve início com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, pela Organização das Nações Unidas. A Declaração refere-se à educação logo em seu preâmbulo como meio de objetivar outros direitos nela garantidos: "... como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades...".

A Organização da Nações Unidas protagonizou importante papel acerca da temática, vislumbrando a criação

de um contexto mundial de respeito à pessoa e sua dignidade. Sua proposta era a criação de uma referência para políticas nacionais que almejassem estar de acordo com as linhas de ação do plano internacional.

Posteriormente à Declaração Universal dos Direitos Humanos, vários outros tratados e documentos internacionais trouxeram a educação em seus textos e, dentre os muitos diplomas que tratam acerca da temática, trataremos de forma especial sobre a Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH), também conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, da qual o Brasil é signatário.

É certo que a educação, conforme mencionado anteriormente, é composta pelo ensino técnico (disciplinas curriculares obrigatórias que preparam tecnicamente o aluno para o mercado de trabalho) e moral (formação pessoal do cidadão). Diante desta afirmação, indaga-se: teriam as escolas o direito de ensinar e impor (já que a presença é obrigatória) aos alunos conteúdo moral? Seria e educação moral um direito dos pais ou do Estado/escola?

A CADH, em seu artigo 12 reconhece expressamente o direito dos pais a que seus filhos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Apesar de o Brasil ser um dos signatários da Convenção, o Ministério da Educação e Cultura – MEC concorre para a usurpação do direito dos pais ao ensino moral e religioso de seus filhos, ao prescrever a abordagem de questões morais nas disciplinas do ensino básico. Não há como generalizar, porém, em determinados casos, percebe-se claramente a presença de educadores que se valem de seu precioso tempo em sala de aula para influenciar o juízo moral de seus alunos, cuja presença em

sala é obrigatória e cativa, sobre temas como sexualidade, ideologias políticas, dentre outros temas polêmicos cuja concepção varia de maneira abissal a depender da criação e cultura de cada localidade.

Ressalta-se a influencia do professor sobre seus alunos, principalmente na educação básica, em que as crianças ainda não possuem um juízo de valor formado, ocasião em que são mais vulneráveis a esses episódios de doutrinação, figurando como discípulos de seus educadores.

A CADH foi recepcionada pelo ordenamento jurídico pátrio, embora nossa Constituição da República não possua em seu texto regra expressa acerca do ensino moral e sua competência. Certo é que, o que se repudia no atual cenário brasileiro é a utilização do sistema de ensino, especialmente o sistema público, para difundir conteúdo moral. Não é que não se possa tratar em sala de aula sobre temas como política e religião, mas referidos assuntos devem ser expostos de forma imparcial e, caso o educador queira expor sua opinião ou posicionamento, que sejam também apresentados os demais posicionamentos acerca da temática, bem como seja oportunizado o "direito ao contraditório" do aluno, caso queira se manifestar. Assim, haveria um debate saudável, sem a imposição de ideologias de nenhuma das partes, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Quanto ao Projeto de Lei Escola sem Partido, em relação à educação de cunho moral, propõe-se que seja extirpada das disciplinas curriculares obrigatórias, no ensino público, devendo existir somente como disciplinas facultativas, como ocorre, por exemplo, com o ensino religioso, tendo em vista que não compete ao Estado interferir ou influenciar na formação

moral do aluno. Já nas escolas particulares, recomenda-se que haja informação aos pais ou responsáveis acerca do conteúdo a ser ensinado e uma autorização expressa para veiculação de conteúdos identificados com os princípios, valores e concepções da instituição.

3 LIBERDADE DE CÁTEDRA DO DOCENTE

Segundo as palavras de Cláudia Mansani Queda de Toledo:

> *Cátedra* é expressão que deriva do latim e significa cadeira magistral ou doutrinária e teve a sua inspiração na influência da própria cadeira de São Pedro, a chamada *Cathedra*,*Cathedra Petri* ou *Cadeira de Pedro*, conservada até os dias atuais na Basílica de São Pedro, por ser um símbolo da origem das palavras e conselhos magistrais, de sabedoria, razão que inspirou também ao paralelo com a atividade docente como um direito de defender suas ideias ou professar conhecimento (TOLEDO, 2017).

Referida autora ainda ressalta que a palavra Catedral é oriunda da noção de doutrina da igreja, dos ensinamentos baseados na autoridade moral e intelectual. O bispo, na sé diocesana, possuía uma cadeira (cátedra) de onde, sentado, ensinava aos assistentes as verdades eclesiásticas.

Pode-se afirmar que a cátedra representa o ensino e a educação, cujo objetivo precípuo que é a construção de conhecimento por meio da liberdade de ensinar. O conhecimento é o diferencial do ser humano. É ele que

diferencia a espécie humana de todas as demais espécies, possibilitando desta forma a construção dos destinos da humanidade.

Feita a associação entre cátedra, educação e conhecimento, Cláudia Mansani Queda de Toledo assevera que a cátedra, no entanto, não tem sentido se não for qualificada pelo contexto de liberdade, pois é esta que dá a forma pretendida aos verbos *ensinar, aprender, pesquisar* e *divulgar* o pensamento. Diante disso, passamos a tratar da liberdade de cátedra do docente.

Não existe atualmente no Brasil um Código de Ética do professor, estabelecendo os parâmetros de sua atuação em sala de aula em relação aos alunos. Entretanto, há um lastro constitucional elaborado para a defesa do docente no sentido de assegurar a liberdade de expressão no exercício da educação. Ocorre que esta garantia do professor esbarra muitas vezes em outras questões também constitucionalmente garantidas, como por exemplo a liberdade de consciência e crença quando do ensino de valores morais e religiosos.

No deslinde entre a liberdade de cátedra face a liberdade de expressão, bem como a liberdade de consciência e crença, Cláudia Toledo explica que:

> A liberdade modula o instituto da cátedra e, muito embora prelecione-se que seja pertinente apenas à garantia do docente, pode ser também estendida aos departamentos ou núcleos institucionais, na medida em que a liberdade acadêmica tem relação com um valor político mais geral e mais conhecido, que no dizer de Dworkin, é a liberdade de expressão a qual

> abrange todo o sistema universitário (TOLEDO, 2017).

Desta forma, é evidente que a liberdade de cátedra se estende além do docente dentro de sala, alcançando de forma mais ampla as instituições de ensino. Contudo, deve haver um sopesamento de preceitos e garantias constitucionais, tanto em relação ao docente quanto em relação ao discente, de forma que o professor não possa se valer exclusivamente da liberdade a ele conferida para doutrinar, explorar e até mesmo oprimir seus alunos em relação a determinados assuntos.

Há que se destacar que, da mesma forma que nenhum direito possui caráter absoluto em nosso ordenamento jurídico, nem mesmo o direito à vida, a liberdade de expressão não o possui, devendo assim como as demais liberdades obedecer aos limites a ela impostos em determinadas situações.

Da mesma forma que existe o direito e a liberdade constitucional de ensinar, para o professor, existe também o direito e a liberdade constitucional de aprender, para o aluno e, o docente deve ter a consciência de que o seu direito de ensinar limita-se pelo o direito de aprender do discente. A preocupação não deve ser somente em ensinar, despejar o conteúdo em sala de aula para que o aluno "se vire" para aprender. Deve haver uma programação, um plano de ensino em relação ao conteúdo a ser ministrado e, igualmente deve haver diálogo entre professor e aluno acerca desse conteúdo, um feedback sobre o aprendizado. O professor não é um líder ditador que simplesmente impõe suas vontades aos alunos. Ele está ali para servir ao aluno, para orientá-lo e direcioná-lo na aquisição de conhecimento.

Nesse vínculo entre professor e aluno, também se destaca que o aluno é a parte mais fraca dessa relação, ocasião em que alguns docentes se aproveitam dessa situação de fragilidade e vulnerabilidade para explorarem e doutrinarem seus "súditos".

Frisa-se mais uma vez que, o que se condena aqui não é a abordagem de determinados temas em sala de aula, mas sim o aproveitamento da condição de superioridade de que possui o professor para incutir em seus alunos seus próprios princípios morais e determinadas ideologias.

Deve sim haver para o docente a liberdade de ensinar e ser reconhecida sua importância de forma que jamais seja suprimida. Contudo, deve também haver o respeito da liberdade de aprender do aluno para que esse não seja manipulado como massa de manobra para favorecer determinadas ideologias, principalmente as político-partidárias.

4 O MOVIMENTO E O PROJETO DE LEI "ESCOLA SEM PARTIDO"

O mundo mudou, evoluiu e não é mais o mesmo. Atualmente são recorrentes as manifestações legítimas pleiteando por direitos, cidadania e liberdades. Da mesma forma segue a educação e o ensino, que perpassaram por vários acontecimentos, necessitando sempre de mudanças e adaptações.

De um lado, há a escola sem partido e a educação sem doutrinação, enquanto do outro existe a escola sem educação, instrução e sem reflexão.

O movimento escola sem partido surgiu no ano de 2004 com a proposta do combate à doutrinação ideológica, objetivando a neutralidade do ensino. Em 2015 surge o Projeto de Lei nº 867/15, de autoria do Deputado Izalci Lucas do PSDB/DF, com a proposta de determinar a forma como o professor deve se comportar dentro da sala de aula, em nome da neutralidade ideológica do ensino. Alguns educadores criticam referido projeto alegando a importância do ambiente escolar para o ensino de valores como a diversidade, igualdade e inclusão, por exemplo, por meio do livre debate de ideias.

Há quem diga que o movimento defende a tese: "meus filhos, minhas regras", tendo em vista que busca preservar a liberdade de consciência e crença dos alunos, de acordo com os ensinamentos familiares relacionados à religião, moral e política, por exemplo.

O Projeto de Lei de nº 867/15 tem como principal justificação se tratar de "uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis, do ensino básico ao superior". Conforme já dito anteriormente, não se pode generalizar tal conduta, mas o que ocorre é que alguns professores utilizam-se de seus livros, bem como de suas aulas, cuja presença é obrigatória, para obter a adesão dos alunos a determinadas correntes políticas e ideológicas, além de fazerem com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral, incompatíveis com os que lhes são ensinados por sua família.

Diante desse contexto e, na ausência de um código de ética do professor, faz-se necessário e urgente a adoção de meios imediatos para evitar a doutrinação política e ideológica

nas escolas, de forma a usurpar o direito dos pais de que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com seus próprios princípios. Entende-se que a doutrinação configura uma violação do direito fundamental de aprender do aluno, bem como da liberdade de consciência e crença do aluno e de sua família.

A liberdade de aprender do discente, devidamente assegurada pelo artigo 206 da Constituição da República, abarca o direito do estudante de que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado para fins políticos e ideológicos pela ação de seus professores. Igualmente, a liberdade de consciência assegurada pelo artigo 5º, VI, também da Constituição, garante ao aluno o direito de não ser doutrinado por seus professores (de não ser doutrinado por ninguém, diga-se de passagem).

A questão da audiência cativa dos alunos em sala de aula é também ponto importante a ser debatido, tendo em vista que o caráter obrigatório do ensino não pode anular nem restringir a liberdade de consciência do aluno. O fato de o estudante ter presença obrigatória nas aulas de determinado professor implica para este a obrigação de não utilizar de sua disciplina como instrumento de cooptação político partidária ou ideológica. Quando o professor se aproveita dessa condição, restam violadas as liberdades de aprender e de consciência de seus alunos.

A liberdade de ensinar, garantida no artigo 206, II da Constituição da República não pode em hipótese alguma se confundir com a liberdade de expressão. Não há liberdade de expressão no exercício estrito da docência, sob pena de ser

anulada a liberdade de consciência e crença dos estudantes que formam audiência cativa em sala de aula.

Ademais, a doutrinação político-ideológica contamina a liberdade política do estudante, tendo em vista que o induz a fazer determinadas escolhas que eventualmente beneficiam direta ou indiretamente as políticas, movimentos, as organizações, governos, partidos e candidatos que desfrutam da simpatia do professor.

Os estudantes que se encontram nessa situação de doutrinação são manipulados e explorados politicamente, ocasião que ofende a tipificação expressa no artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração". Ainda em relação ao ECA, a doutrinação também viola o disposto no artigo 53 em relação ao direito que os alunos possuem de serem respeitados por seus educadores. O professor que pratica a doutrinação político-ideológica em sala de aula, com intuito de criar robôs humanos que "pensem" da mesma forma que ele os está desrespeitando.

Essa opressão do professor em relação aos seus alunos pode ser também chamada de *bullying* político e ideológico, as vezes praticado inclusive entre os estudantes contra seus próprios colegas.

Além de todo o alegado, a prática da doutrinação nas escolas configura grave violação ao regime democrático adotado pelo Brasil, na medida em que se instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar a política em favor de determinados grupos. O sistema público de ensino deve ter um cuidado especial para que isso não aconteça, pois não pode haver um aparelhamento político do

sistema educacional para favorecer determinada ideologia. O Estado não pode "tomar partido" para nenhum dos lados.

Tratando-se ainda da educação pública, ressalta-se que as escolas são entidades pertencentes à Administração Pública, sujeitando-se ao Regime Jurídico Administrativo regente de toda o Administração Pública, e, de forma especial em relação à temática, devem se sujeitar ao principio constitucional da impessoalidade. Assim, não se admite favorecimento, prejuízo, preferências nem animosidades que possam interferir na atuação administrativa, decorrente de determinada convicção ou grupo. Não pode haver o uso da maquina pública para difusão de concepções ou ideologias políticas, sob pena de violação do princípio da neutralidade política e ideológica do Estado.

Em relação à educação moral, tem-se o artigo 12 da CADH que garante aos pais o direito de seus filhos receberem a educação moral e religiosa que esteja de acordo com suas próprias convicções. Ainda em relação ao ensino religioso, ressalta-se que o Brasil é um Estado laico e, portanto, deve ser neutro em relação à qualquer religião. Mesmo que não haja a disciplina de ensino religioso ou que esta seja facultativa, os professores devem ter cautela ao expressar qualquer conteúdo, mesmo em outras disciplinas, que possa configurar doutrinação religiosa.

Deixar que o governo ou seus agentes se valham do sistema de ensino para promover um determinado juízo de valor e conferir-lhes o direito de vilipendiar e destruir a liberdade de consciência dos estudantes, o que ofende diretamente as garantias fundamentais expressas no artigo 5º da Constituição da República.

Tendo em vista todos os motivos acime expostos e explicados, o Projeto de Lei nº 867/15 objetiva nada mais do que a informação aos estudantes sobre seus direitos de não serem doutrinados por seus mestres. Ressalta-se que o projeto está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, diante do seu objetivo de preparar o aluno para o exercício da cidadania, tendo em vista que, informar-se sobre seus próprios direitos configura questão de estrita cidadania.

Assim, para garantir que não haja qualquer doutrinação nas escolas, o projeto apresenta em seu artigo primeiro os princípios aos quais a educação deve atender, dentre eles o da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, o reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado e o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

O projeto veda expressamente a doutrinação política e ideológica e, de igual forma, qualquer conteúdo que possa ser conflituoso com as convicções da família do aluno, bem como apresenta a forma como o professor deve se comportar em sala de aula. Cada sala de aula deve conter um cartaz com os deveres do professor, quais sejam:

> I – O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
>
> II – O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

> III – O professor não fará propaganda político partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atoa públicos e passeatas.
>
> IV – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
>
> V – O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
>
> VI – O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro de sala de aula. (BRASIL, 2015)

Essas obrigações já existem e decorrem da Constituição da República, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Convenção Americana de Direitos Humanos, de forma que, mesmo antes do PL 867/15 os professores já eram obrigados a respeitar referidas normas.

O único objetivo do Projeto de Lei Escola sem Partido é informar e conscientizar os estudantes acerca dos seus direitos para que eles mesmos possam exercer sua defesa, tendo em vista que dentro da sala de aula não há outra pessoa que o possa fazer.

5 CONSTITUCIONALIDADE DO PL 867/15

Embora há quem alegue a inconstitucionalidade do Projeto de Lei nº 867/15, ressalta-se que sua criação possuiu o condão não só de não violar a Constituição da República, mas de assegurar que seus mais importantes preceitos, princípios e garantias não sejam violados dentro das escolas, especialmente aquelas do ensino público, representantes diretas do Estado.

Anteriormente à criação do referido projeto, já existia o Movimento Escola Sem Partido, conforme já explicado neste trabalho, que pôde realizar um levantamento quantitativo acerca dos episódios de doutrinação nas escolas, sobretudo na educação básica. Os dados encontram-se na pagina do movimento (www.escolasempartido.org) e gozam de livre acesso. Diante dos muitos casos relatados, houve uma preocupação dos alunos e pais no intuito de protegerem seus filhos e lutarem por seus direitos constitucionalmente garantidos, de forma que a intenção não era cercear o direito do professor.

A doutrinação nas escolas se tornou algo comum e "aceito" como normal pelos professores e até por alguns pais e responsáveis. Miguel Nagib afirma que:

> O fato é que, de tão disseminada no tempo e no espaço, a doutrinação se naturalizou, a ponto de 80% dos professores da educação básica não se constrangerem de reconhecer que seu discurso em sala de aula é *"politicamente engajado"*; e de 61% dos pais acharem que é *"normal"* o professor fazer proselitismo ideológico em sala de aula (NAGIB, 2016).

A utilização do ambiente acadêmico, cuja presença do aluno é obrigatória, para difundir qualquer posicionamento

ideológico, politico e partidário das escolas e universidades viola gravemente a Constituição da República, bem como outras leis vigentes em nosso ordenamento, causando enormes prejuízos aos estudantes, as famílias e, sobretudo, à sociedade. Quanto à lesão sofrida pela sociedade, Nagib ainda alerta:

> E a sociedade é lesada quando recebe, em troca dos impostos que paga, uma educação conhecida mundialmente por sua péssima qualidade; quando é obrigada a suportar o fardo de uma forca de trabalho despreparada; quando sofre as consequências de greves abusivas, seletivamente organizadas e deflagradas para prejudicar adversários políticos dos sindicatos de professores; quando custeia o projeto de poder dos partidos que aparelharam o sistema de ensino (NAGIB, 2016).

Miguel Nagib expõe o que vem ocorrendo de forma velada em nosso país há anos, a utilização de estudantes como massa de manobra para fins políticos, visando favorecer determinados grupos e, ao mesmo tempo, prejudicar seus opositores.

Quanto à inconstitucionalidade por muitos alegada, ressalta-se que o fundamento de tal afirmação seria a supressão dos direitos dos professores, tais como a liberdade de cátedra do docente e também a liberdade de expressão, constitucionalmente garantidas no artigo quinto da Constituição da República, em detrimento do direito de aprender e da liberdade de consciência e crença dos estudantes.

Para a procuradora federal dos Direitos do Cidadão Deborah Duprat, o projeto em questão nasce marcado pela inconstitucionalidade:

> O projeto subverte a atual ordem constitucional por inúmeras razões: confunde a educação escolar com aquela fornecida pelos pais e, com isso, os espaços público e privado, impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem e contraria o princípio da laicidade do Estado – todos esses direitos previstos na Constituição de 88 (DUPRAT, 2016).

Sobre o comentário há que se tecer algumas críticas. Primeiramente em relação à separação da educação fornecida pelos pais e pela escola, se é reconhecida a diferença, deve haver um respeito aos preceitos familiares. A escola, sobretudo a pública, não pode "atropelar" os princípios familiares ensinados aos alunos, diante do atual multiculturalismo em que vivemos. Não pode haver imposição de nenhuma das partes. Quanto ao pluralismo de ideias, não há que se falar em impedimento, tendo em vista que o PL 867/15 defende exatamente o pluralismo, de forma que o docente não pode doutrinar o discente apenas nos moldes daquilo que lhe convém. Devem ser apresentadas todas as teorias e os pontos de vista igualmente para que o próprio aluno tenha sua convicção, sem contaminação ideológica de nenhuma corrente. Por fim, a laicidade do Estado é também prevista no Projeto, tendo em vista a proposta, para as escolas públicas, do ensino religioso como disciplina facultativa e, nas particulares, caso

haja a disciplina de ensino religioso, que seja previamente comunicado aos pais e responsáveis.

Certo é que o PL 867/15 não possui a finalidade de sucumbir direitos conferidos constitucionalmente aos professores, mas sim objetiva informa-los sobre sua atuação em sala de aula para que não infrinjam os direitos dos alunos e suas famílias.

Outra conclusão que se chega diante do exposto é a colisão entre princípios constitucionais que garantem direitos de partes opostas. De um lado, a liberdade de expressão do docente e, de outro, a liberdade de consciência e crença do discente. Segundo os ensinamentos de Robert Alexy, em uma situação em que haja a colisão entre dois princípios, deve-se analisar o caso concreto para fazer a ponderação e decidir qual deverá prevalecer.

Não há uma regra genérica para a solução dessa controvérsia. No texto do PL 867/15 não há indícios de inconstitucionalidade, sendo esta alegada por aqueles que realizam interpretações tendenciosas, privilegiando quem possua algum interesse.

Frisa-se mais uma vez que o objetivo do Projeto não é punir nem cercear os direitos garantidos constitucionalmente aos professores, mas informá-los acerca dos limites de sua atuação em sala de aula, tendo em vista que seus direitos não são absolutos e nem superiores aos de seus alunos. Devem ter a consciência de que estão em patamar de igualdade de direitos e não podem se valer de uma suposta posição hierarquicamente superior para manipular os estudantes convenientemente favorecendo determinado grupo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a educação é um direito de todos, equivalente a um direito fundamental, tutelada, no Brasil, no texto da Constituição da República, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, no plano internacional, por inúmeros tratados, julgando o mais relevante para o presente estudo a Convenção Americana de Direitos Humanos.

Não há como falar em educação atualmente sem referir-se à liberdade de cátedra da qual goza o professor ao exercer sua nobre função. Fabrício Veiga Costa ressalta que:

> Verifica-se que a liberdade de cátedra tem previsão expressa no texto da constituição brasileira vigente, garantindo-se aos docentes a utilização do espaço da sala de aula para fomentar discussões que promovam o debate e a compreensão crítica de temas que envolvem o pluralismo da sociedade contemporânea marcada pela diversidade. Tolher, limitar ou restringir esse espaço discursivo construído nas instituições de ensino é uma clara afronta ao texto constitucional, além de configurar violação direta ao Estado Democrático de Direito (COSTA, 2018, p. 379).

Sábias as palavras do professor Fabrício ao dizer que não se pode tolher o espaço discursivo nem limitar a liberdade de cátedra do professor em sala de aula. E o que se defende no presente estudo, baseado no Projeto de Lei Escola Sem partido é exatamente isso, resguardar um ambiente em que se possa desenvolver o pensamento crítico dos alunos, livre de qualquer contaminação ideológica. Ressalta-se que a expressão “livre de

qualquer contaminação ideológica" não proíbe o professor de abordar determinados assuntos em sala de aula. Muito pelo contrário, o que propõe o PL 867/15, bem como o presente trabalho, é que sejam trabalhadas as mais diversas temáticas em sala de aula, de forma igualitária, sem favorecimento ou prejuízo de determinados grupos ou ideologias, nem doutrinação dos alunos.

Sob essa ótica, não há que se falar em inconstitucionalidade do Movimento e do Projeto Escola sem partido, tendo em vista que sua intenção não é contrariar aquilo que foi constitucionalmente garantido, de forma a impor barreiras e limitar a atuação do professor em sala de aula, mas sim assegurar que a parte mais frágil e vulnerável da relação de ensino tenha seus direitos e liberdades garantidos, não só na Constituição da República, mas também no ECA e na CADH, mas efetivados quando de seu exercício.

Não há que se falar em limitação ou restrição da liberdade de cátedra, mas sim interpretar o Projeto de Lei Escola Sem Partido como um código de ética do professor, que terá como função balizar sua atuação para que possa exercer da melhor forma sua profissão com todos os seus direitos, bem como respeitar, de igual forma, os direitos de seus alunos e suas famílias.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto Escola Sem Partido**. Disponível em: http://www.escolasempartido.org. Acesso em 16 nov. 2018.

CRISTALDO, Heloísa. **MPF diz que Escola sem Partido é inconstitucional e impede o pluralismo**. Disponível em:

http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo. Acesso em 15 nov. 2018.

COSTA, Fabrício Veiga. **Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido**. Disponível em: http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2555. Acesso em 15 nov. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134. Acesso em 17 nov. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext. Acesso em 16 nov. 2018.

DE TOLEDO, Cláudia Mansani Queda. **Direito à liberdade de cátedra**. Disponível em: https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/102/edicao-1/direito-a-liberdade-de-catedra. Acesso em 16 nov. 2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO. **Nota Técnica Escola Sem Partido**. Disponível em: https://www.jota.info/wp-content/uploads/2018/11/3542833db22513a554f9b7d37aafdc29.pdf. Acesso em 15 nov. 2018.

NAGIB, Miguel. **Parecer sobre a constitucionalidade do Projeto Escola Sem Partido**. Disponível em

http://www.escolasempartido.org/images/pfesp.pdf. Acesso em 15 nov. 2018.

NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional**. 12.ed. Salvador: Juspodium, 2017.

IMPORTÂNCIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA COMPOSIÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF RESTORATIVE JUSTICE IN THE COMPOSITION OF CONFLICTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

César Ferreira Mariano da Paz[51]
Ivan Dias da Motta[52]

RESUMO: O artigo referente a importância da Justiça Restaurativa na composição de conflitos no ambiente escolar tem por objetivo geral analisar a Justiça Restaurativa como método alternativo para a resolução dos conflitos no ambiente escolar. Os objetivos específicos buscam conceituar a Justiça Restaurativa; apresentar os princípios da Justiça Restaurativa; e, analisar a Justiça Restaurativa atuante no ambiente escolar. A metodologia utilizada para a realização do estudo caracterizou-se pela pesquisa de revisão bibliográfica, tendo como fonte de informações artigos, teses, dissertações e bibliografias de autores que dissertam sobre o tema abordado. A Justiça Restaurativa atua no ambiente escolar como um método alternativo para a solução de conflitos, enfatizando que, ela pode ser utilizada em qualquer fase do processo,

[51]Mestrando em Direito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG, Brasil, Pós-Graduado em em Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade de Direito Damásio de Jesus – FDDJ. Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete (FDCL). Policial Militar do Estado de Minas Gerais. Tutor da Secretária Nacional de Segurança Pública – SENASP. E-mail: cesarferreiradapaz@yahoo.com.br

[52]Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV:http://lattes.cnpq.br/1508111127815799.

promovendo o direito do diálogo e da defesa de todas as partes envolvidas. A sua principal vantagem nas instituições escolares, se destaca em razão de que haja o diálogo e a possibilidade de fortalecimento dos direitos da vítima, incentivando a busca por soluções democráticas que permita o consenso que atenda os interesses do ofendido e da comunidade. Portanto, compreendeu-se em relação a inserção da Justiça Restaurativa no ambiente escolar que os resultados são positivos, evidenciando a disseminação da prática restaurativa que tem por embasamento a democracia e a igualdade, propiciando a participação de todos os envolvidos, além de favorecer a educação dos estudantes para a vida social e cidadã, de forma que eles percebam as relações sociais de forma dialógica e participativa, evidenciando a responsabilidade de seus atos e a necessidade de atendimento das necessidades das vítimas, para que possam conter a violência e promover o desenvolvimento do sujeito social de forma a possibilitar a sua reinserção e ressocialização de maneira ativa cumprindo os seus deveres de cidadãos e sendo protegidos em seus direitos para a convivência pacífica e respeitosa.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa; Conflito; Ambiente Escolar.

ABSTRACT: The article about the importance of Restorative Justice in the composition of conflicts in the school environment has the general objective to analyze Restorative Justice as an alternative method for the resolution of conflicts in the school environment. The specific objectives seek to conceptualize Restorative Justice; present the principles of Restorative Justice; and, to analyze Restorative Justice in the school environment. The methodology used to carry out the study was characterized by the bibliographical review research, having as a source of information articles, theses,

dissertations and bibliographies of authors who lecture on the topic addressed. Restorative Justice acts in the school environment as an alternative method for conflict resolution, emphasizing that it can be used at any stage of the process, promoting the right of dialogue and advocacy of all parties involved. Its main advantage in school institutions is the dialogue and the possibility of strengthening the rights of the victim, encouraging the search for democratic solutions that allow the consensus that serves the interests of the victim and the community. Therefore, it was understood in relation to the insertion of Restorative Justice in the school environment that the results are positive, evidencing the dissemination of the restorative practice based on democracy and equality, favoring the participation of all those involved, as well as favoring education students to social and citizen life, so that they perceive social relations in a dialogical and participative way, showing the responsibility of their actions and the need to attend to the needs of the victims, so that they can contain violence and promote the development of the social subject in order to enable their reintegration and resocialization in an active way fulfilling their duties as citizens and being protected in their rights for peaceful and respectful coexistence.

Keywords: Restorative Justice; Conflict; School environment.

1 INTRODUÇÃO

A Justiça Restaurativa surge no âmbito jurídico como sendo um método alternativo que tem por finalidade dialogar com os elementos que se encontram envolvidos em atos que remetem a intervenção da justiça.

Na sociedade atual, o índice de violência vem sendo cada vez mais destacado, independente da classe social, o que

sugere a intervenção ativa da justiça de maneira a conter o aumento da criminalidade e da violência (PINHO, 2016).

O estudo proposto enfatiza a resolução de conflitos no ambiente escolar, salientando que, os índices de violência nas escolas tornaram-se preocupantes para a sociedade. Os atos infracionais praticados pelas crianças e adolescentes no ambiente escolar precisam ser contidos de forma a promover o desenvolvimento de ações que esclareçam aos alunos a importância do diálogo e da responsabilidade de seus atos. Para que, desta forma, possam ser inseridos na sociedade de forma a promover a sua atuação de maneira ativa e em concordância com o cumprimento das normas e legislações vigentes que são fundamentais para o desenvolvimento da sociedade com toda a sua diversidade existente. (CAMARGO, 2017).

Na promoção da formação dos alunos como sujeitos sociais, leis foram criadas para a proteção das crianças e dos adolescentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, meio de proteção contra a violência. No entanto, não se pode negar que atos infracionais são registrados constantemente nas escolas, e, para estes, em concordância com a legislação, quando os autores são maiores de doze anos e menores de dezoito, há a necessidade de intervenção da justiça, para que eles sejam responsabilizados por seus atos, e que seja garantido a defesa das vítimas (SILVA, 2015).

Neste intuito, a Justiça Restaurativa surge no cenário educacional como um método alternativo que vem promovendo resultados favoráveis a sua implantação frente a sua prática embasada no diálogo, na democracia e no

reconhecimento das necessidades de todos os autores envolvidos nos atos julgados.

Neste sentido, surge a seguinte indagação: A Justiça Restaurativa contribui efetivamente para a resolução dos conflitos no ambiente escolar?

O objetivo do estudo visa analisar a Justiça Restaurativa como método alternativo para a resolução dos conflitos no ambiente escolar. Os objetivos específicos buscam conceituar a Justiça Restaurativa; apresentar os princípios da Justiça Restaurativa; e, analisar a Justiça Restaurativa atuante no ambiente escolar.

Justifica a escolha do tema em razão do aumento da violência nas escolas e a sua contribuição para que os casos identificados sejam resolvidos de maneira a promover o atendimento das necessidades dos elementos envolvidos, favorecendo o entendimento da responsabilização, da democracia e do diálogo como meio de solução de conflitos que prejudicam a convivência social.

A estrutura do artigo apresenta em um primeiro momento, a introdução com o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa da realização do estudo. No segundo momento é apresentada a metodologia utilizada para a realização do estudo. Em um terceiro momento, apresenta-se os conceitos referentes à Justiça Restaurativa, os seus princípios, e a análise frente a Justiça Restaurativa atuante nos conflitos no ambiente escolar. Em seguida as considerações finais, e, por fim, as referências bibliográficas que embasam o estudo, ressaltando as ponderações de diferentes autores que dissertam sobre o tema abordado.

2 MATERIAL E MÉTODO

A metodologia utilizada para a realização do estudo caracterizou-se pela pesquisa de revisão bibliográfica, tendo como fonte de informações artigos, teses, dissertações e bibliografias de autores que dissertam sobre o tema abordado.

De acordo com Gibbs (2010, p.03), a pesquisa qualitativa trata-se de um processo de construção de versões da realidade, apresentando os discursos ou falas dos sujeitos de forma a promover o entendimento sobre os temas pesquisados.

Quanto à abordagem, o estudo foi realizado de maneira exploratória qualitativa, que é definida como sendo:

> Investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (LAKATOS e MARCONI, 2009, p.188).

Sobre o procedimento de coleta de informações, este configurou como sendo um estudo de levantamento bibliográfico ressaltando a importância da pesquisa literária para a compreensão dos conceitos referente ao tema abordado.

> Os livros e artigos constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura ou de referência, onde possui o objetivo de possibilitar a rápida obtenção das

> informações requeridas, ou então, a localização das obras que as contêm(GIL, 2010, p. 59).

3 JUSTIÇA RESTAURATIVA: CONCEITO

Para o entendimento sobre a origem da Justiça Restaurativa, faz-se relevante que se revisite a história da humanidade, em que, as atingas civilizações, bem como a sociedade contemporânea desenvolveram-se em razão de suas soluções para conflitos, disputas e danos, vislumbrando a ordem social e, ao mesmo tempo, cumprimendo as normas que promoviam a organização da sociedade como um todo (RODRIGUES; HELENO, 2015).

Os povos indígenas destacaram-se em razão do diálogo entre as partes, desencadeando o entendimento de que, por meio da troca de informações, da pesquisa frente as causas e as consequências, os povos antigos resolviam os seus conflitos embasando-se nas diferentes visões que eram apresentadas dos fatos ocorridos (BOONEN, 2011).

Um dos principais marcos da história que contribuiu para o surgimento da Justiça Restaurativa evidenciam os meios utilizados pela sociedade Maori na Nova Zelândia, que promoveu o desenvolvimento de novas estratégias para a solução dos conflitos identificados principalmente entre os jovens e crianças. Assim, Pinho (2016), descreve a estratégia aplicada na Nova Zelândia, como sendo:

> Após a aprovação do Estatuto das Crianças em 1989, na Nova Zelândia, as famílias se inseriram no processo e garantiram conjuntamente a responsabilidade primária pelas decisões, aliadas às outras

> formas de assistência. Tornou-se um processo aglutinador, pois visava incluir todos os envolvidos e os respresentantes dos órgãos estatais. Nesse ínterin, o papel da vítima ressurge participando das decisões, e juntos, como num grupo familiar, traçando objetivos da própria reparação da vítima e da reintegração à sociedade (PINHO, 2016, p. 03).

Ainda de acordo com Pinho (2016), a teoria da Justiça Restaurativa surgiu à mesma época em que essa legislação foi aprovada, porém, logo tornou-se evidente que os valores de participação, reparação e reintegração à sociedade refletiam o novo sistema de justiça juvenil da Nova Zelândia. Em especial, observou-se no processo no grupo familiar um mecanismo eficaz que poderia ser aplicado dentro do sistema de justiça tradicional para prover novas alternativas e melhor acesso à Justiça.

Apresentada como um novo modelo restaurativo da justiça, o interesse da sociedade ocidental ocorre na década de 1974, "a partir de um projeto de reconciliação entre ofendido e ofensor em Kitchener, Ontário, no Canadá. esses projetos comunitários tinham como objetivo mediar conflitos entre ofendidos e ofensores após a sentença" (BRAITHWAITE, 2002 *apud* CAMARGO, 2017, p.56).

A Justiça Restaurativa configura-se como um movimento de ordem mundial que tem por finalidade a ampliação de acesso à justiça criminal que foi reconstruída durante as décadas de 1970 e 1980 nos Estados Unidos e Europa, sendo este movimento originário das tradições dos povos antigos povos que utilizavam do diálogo como instrumento pacificador e construção de novos consensos

advindos das culturas africanas e dos aborígenes do Canadá e da Nova Zelândia (ALMEIDA, 2017).

De acordo com Almeida (2017, p. 01) o conceito e a filosofia que identifica a Justiça Restaurativa pode ser compreendido como sendo: "o embasamento em programas sociais dedicados a cuidar das vítimas, dos ofensores e das comunidades que os abrigam, e têm orientado para a restauração de suas vidas e de sua interação social".

Vale ressaltar que, a marca principal da Justiça Restaurativa, se estabelece nas diferentes fórmulas e programas, além de métodos diversificados para que as suas estratégias sejam flexíveis para o atendimento das necessidades das partes interessadas, possibilitando acordos que se ajustam aos envolvidos.

Dessa maneira, o que se compreende em relação a Justiça Restaurativa é o fato de que, ela tem por finalidade atender às necessidades das vítimas e da comunidade, além de promover a reintegração do agressor à sociedade, por meio da assistência, à vítima e, ao mesmo tempo, possibilitar que as partes envolvidas participem do processo de justiça de maneira a produzir condições para a sua retomada ao convívio social (CAMPOS; COSTA, 2017).

Sendo assim, faz-se relevante comentar que, o processo restaurativo é dividido em duas partes, sendo a primeira o momento em que as partes são ouvidas sobre os fatos ocorridos, destacando as causas e consequências; e, a segunda parte, onde ocorre o debate sobre o plano de restauração definindo as linhas do acordo a ser realizado (PINHO, 2016).

Nascimento; Cucatti e Bissoto (2017), afirmam que a Justiça Restaurativa promove o empoderamento da vítima e, ao

mesmo tempo, obriga a reparação do dano que a envolve, sendo esta reparação de responsabilidade do ofensor e da comunidade, com o intuito de promover encontros que reparem, reconciliem e possibilitem a segurança para os sujeitos autores do conflito. Os autores apresentam três passos que são fundamentais para que a Justiça Restaurativa seja efetivada, como são descritos:

> O primeiro passo na Justiça Restaurativa é atender às necessidades imediatas, especialmente as da vítima. Depois disso, a Justiça Restaurativa deveria buscar identificar necessidades e obrigações mais amplas. Para tanto, o processo deverá, na medida do possível, colocar o poder e a responsabilidade nas mãos dos diretamente envolvidos: a vítima e o ofensor. Deve haver espaço também para o envolvimento da comunidade. Em segundo lugar, ela deve tratar do relacionamento vítima-ofensor facilitando sua interação e a troca de inforações sobre o acontecido, sobre cada um dos envolvidos e sobre suas necessidades. Em terceiro lugar, ela deve se concentrar na resolução dos problemas, tratando não apenas das necessidades presentes, mas das intenções futuras, ou seja, corrigir os males (NASCIMENTO; CUCATTI e BISSOTO, 2017, p.04).

Para tanto, a construção prática teórica referente a Justiça Restaurativa, evidenciam os marcos teóricos que foram sendo construídos ao longo de sua formação, ressaltando a Resolução n.12, de 24 de julho de 2002, do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas, que, de acordo com Camargo (2017, p.74), é definida como sendo, “a

primeira normativa internacional relacionada ao tema e que corroborou práticas restaurativas e instituiu alguns princípios norteadores" que reconheceu a importância da construção de oportunidades para as vítimas em serem reparadas, promovendo a sua segurança e condições satisfatórias para a superação do problemas, além de permitir que os ofensores passassem a compreender as causas e consequências de seus comportamentos, assumindo a responsabilidade de forma efetiva. E, ainda, em relação a participação da comunidade, esta se apresenta na compreensão das causas subjacentes do crime, com o objetivo de promever o bem estar comum e ações de prevenção à criminalidade.

Dessa forma, faz-se relevante o entendimento de que, a Justiça Restaurativa trata-se de um processo colaborativo envolvendo as vítimas , os infratores e os familiares que se encontram diretamente ligados ao crime, com o intuito de determinar a melhor forma de reparar o dano causado pela atividade classificada como delito (BOONEN, 2011).

A estrutura da Justiça Restaurativa é apresentada como sendo relacionadas entre si, sendo elas: *Social Discipline Window* – Janela de Disciplina Social; *Stakeholder Roles* – Papel das Partes Interessadas; e, *Restorative Practices Typology* – Tipologia das Práticas Restaurativas (PINHO, 2016).

A Janela de Disciplina Social destaca a condição de que todos os indivíduos possuem um cargo de autoridade na sociedade, bem como a sua responsabilidade por seus atos o que é fundamental para a manutenção da disciplina social, evidenciando as manifestações de poder por meio da identificação de seu cargo gerencial na sociedade (SILVA, 2015).

Por isso, a Janela de Disciplina Social descreve quatro atuações de comportamento, sendo elas referentes à punitiva, permissiva, negligente e restaurativa.

> A atuação punitiva, com alto controle e baixo apoio, chamada de retribuitiva, tem por tendência a intimidação e o estigma, na qual gera rótulos e excluídos;
>
> A atuação permissiva, com baixao controle e alto apoio, chamada reabilitadora, tem por fim a proteção das pessoas das consequências de seus comportamentos equivocados;
>
> A atuação negligente, com baixo controle e baixo apoio, é caracterizada pela indiferença e passividade;
>
> A atuação restaurativa, com alto controle e alto apoio, enfrenta e combate as transgressões, a passo que reconhece a legitima os valores, e há a participação do transgressor. É da essência da Justiça Restaurativa a resolução de conflitos de forma colaborativa (PINHO, 2016, p. 15).

De acordo com o autor supracitado, as práticas restaurativas proporcionam, àqueles que foram lesados ou vitimados por um crime, a oportunidade de seu reunir para expressar suas percepções, suas versões, seus sentimentos, suas necessidades e, conjuntamente, participam no desenvolvimento da solução para determinado litígio com objetivo de reparar os danos gerados e evitar a reincidência do fato. A abordagem restaurativa é reintegradora à media que retira a visão estigmatizante da culpa, o efeito psicológico da norma.

Sobre o Papel das Partes Interessadas, Silva (2015) afirma ser esta conceituação relacionada ao dano causado pela conduta ilícita, ou seja, que infringe as normas jurídicas, sendo evidenciada às necessidades específicas de cada parte envolvida, sendo distinguidas em duas partes de interesse, sendo: os interessados principais e os interessados secundários.

Os interessados principais são identificados como sendo àqueles que se encontram diretamente envolvidos pelo fato, caracterizados como a vítima e o ofensor e seus familiares, sendo cada um com as suas necessidades e papel ativo no processo restaurativo. Os grupos dos interessados secundários são identificados como sendo, "todos aqueles com algum tipo de responsabilidade em face dos lugares sociais das pessoas diretamente afetadas, a chamada comunidade de assistência, que inclui os representantes do Estado" (KOZEN, 2007, p. 81).

Por meio do envolvimento de todas as partes, Pinho (2016) afirma a relevância do Papel das Partes Interessadas, destacando que:

> A partir do apoderamento das partes interessadas principais, todos os atores têm a oportunidade de expresser seus sentimentos e ter uma voz ativa no processo restaurativo. As vítimas são prejudicadas pela ineficiência da resposta estatal ao fenômeno criminal, e ainda sofrem com efeitos da vitimização. A partir do fato consumado, os acusados quebram a relação de confiança com sua comunidade, prejudicando o seu relacionamento. A prática restaurativa surge para recompor essa quebra de confiança, da qual o seu apoderamento gera uma igualdade de

> partes para que seja assumida e apreendida a responsabilidade por suas más condutas, e por consequência a participação ativa na reparação do dano, alterando a ótica patrimonial da reparação (PINHO, 2016, p. 17).

Este processo referente a Justiça Restaurativa evidenciada pelo Papel das Partes Interessadas, promove a reintegração entre vítimas e acusados, por possibilitar a reafirmação da cidadania, e o fortalecimento da capacidade dos cidadãos de solucionarem os seus problemas, com o objetivo de prevenir a criminalidade (CAMARGO, 2017).

E, por fim, sobre a Tipologia das Práticas Restaurativas, esta pode ser compreendida como sendo o processo que envolve as partes principais na decisão de como reparar o dano causado por um delito, sendo referentes às vítimas e aos ofensores. Nesta etapa, evidencia-se que, as partes secundárias assumem a condição de apoiadores e colaboradores do processo restaurativo, prestando a assistência necessária para que a reparação do dano seja realizada de maneira satisfatória, destacando a conscientização da responsabilidade e da reconciliação. (PINHO, 2016).

Para Silva (2015), a tipologia das práticas pode ser compreendido como sendo as ações que ponderam o grau de restauratividade que é avaliado em cada procedimento, tendo como embasamento, a reparação da vítima, a responsabilidade do infrator e a reconciliação da comunidade de assistência.

Sobre as ações evidenciadas como de maior parte restaurativas, as ações se apresentam em círculos de apoio as vítimas, restituição as vítimas, mediação entre vítima e

transgressor, disciplina positiva, conferências com as vítimas e apoio das comunidades terapêuticas (BIANCHINI, 2012).

As ações consideradas totalmente restaurativas culminam no círculo de paz. conferências de grupos familiares e conferências restaurativas (CAMARGO, 2017).

Dessa maneira, compreende-se que, a Justiça Restaurativa promove o diálogo entre as partes interessadas de maneira a promover a reinserção das partes à sociedade, com o cumprimento das penalidades a serem realizadas como meio de prevenção à criminalidade, evidenciando mais um instrumento para o Direito Penal, sob o foco de promover a conscientização para a mudança de comportamento das partes envolvidas (LIMA; AMÉRICO JÚNIOR, 2015).

Assim, para melhor entendimento sobre os tipos e graus de práticas de Justiça Restaurativa, faz-se relevante o entendimento da Figura 01.

Figura 01: Tipos e Graus de Práticas de Justiça Restaurativa

Fonte: PINHO (2016, p. 18).

A Figura 01, remete ao entendimento de que, o tipo reparação às vítimas engloba os serviços à vítima e a compensação por crime; a reconcilização por comunidades de assistência englobam os serviços as famílias de transgressores, e, o serviço social para os familiares; e a responsabilidade do transgressor engalobam os serviços comunitários relacionados, alguns painéis de auxílio aos jovens, alguns conselhos reparativos, e, os treinamentos de sensibilização para a vítima. Salienta-se ainda, que, estas ações são consideradas parcialmente restaurativas.

Para tanto, faz-se relevante explanar sobre os princípios da Justiça Restaurativa, evidenciando a sua finalidade para a garantia da proteção e paz dos cidadãos.

4 PRINCÍPIOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Os princípios da Justiça Restaurativa são apresentados pela Resolução nº. 225, de 31 de maio de 2016, pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, no Capítulo I, Art. 2º:

> Art. 2º São princípios que orientam a Justiça Restaurativa: a corresponsabilidades, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensulaidade, a confidencialidades, a celeridade e a urbanidade(CNJ, 2016, p. 02).

Tais princípios são apontados como fundamentais para o entendimento referente a finalidade da Justiça Restaurativa no processo penal, evidenciando a restauração como objetivo a ser alcançado dentro dos parâmetros de justiça inseridos na sociedade. Para tanto, a reflexão frente ao fato e os elementos essenciais evolvidos, vítima, infrator e sociedade deve ser reconhecido como fatores básicos para o processo, promovendo ações que culminem na restauração das relações abaladas e reinserção dos atores na sociedade.

4.1 Princípio da voluntariedade

A voluntariedade como princípio da Justiça Restaurativa tem por finalidade o destaque do protagonismo dos elementos envolvidos, possibilitando-os a oportunidade de resolução da situação em que se encontram, buscando soluções justas que atendam as necessidades dos envolvidos e da sociedade (MEIADO, 2016).

A voluntariedade das partes precisa ser explicada evidenciando em relação a possibilidade de coerção, constrangimento ou obrigatoriedade, sendo o recomendável o encorajamento da participação com o objetivo de restauração dos vínculos existentes.

Para Bianchini (2012, p. 119) a Justiça Restaurativa não exige a espontaneidade, ou seja, que a vontade de restaurar surja das partes envolvidas, mas sim a sua voluntariedade. Portanto, o processo restaurativo pode ser iniciado por um terceiro, sem ter o princípio da voluntariedade comprometido, desde que os envolvidos, após a apresentação do processo restaurativo, estejam de comum acordo em participar.

Neste sentido, compreende-se que, a voluntariedade não pode ser forçada, ela deve partir dos atores envolvidos, o que garante o alcance dos objetivos referentes a mediação que deve ser realizada para a restauração da relação entre os envolvidos.

4.2 Princípio da consensualidade

O princípio da consensualidade encontra-se relacionado com o princípio da voluntariedade, sendo destaque para o processo restaurativo, uma vez que, possibilita o entendimento de que, as partes envolvidas possuem conhecimento sobre os fatos ocorridos e a responsabilidade do infrator.

De acordo com Meiado (2016, p. 47) "este princípio exige que as partes estejam cientes do passado e do presente, ou seja, do fato criminoso e do processo que se desdobrará para a sua solução". Mediante a este esclarecimento, os acordos referentes a solução do processo tornam-se mais fáceis e rápidos para todos os envolvidos.

No entanto, não se pode deixar de comentar que, mesmo o infrator declarando a sua culpabilidade, não deve ser compreendido como sendo requisito para a admissão do processo restaurativo, uma vez que se faz necessário o consenso de todos os envolvidos.

4.3 Princípio da confidencialidade

A confidencialidade é compreendida como sendo um procedimento que resguarda todo o processo, uma vez que, as

declarações realizadas pelos atores dos fatos precisam ter a garantia do sigilo do que é discutido durante o processo.

Porém, este princípio não se aplica em relação as autoridades, uma vez que, as mesmas precisam ter acesso ao conteúdo das declarações e do processo em si, para para que a aplicação do procedimento restaurativo seja realizada embasada nas normas do ordenamento jurídico.

Gabbay; Faleck e Tartuce (2013), em relação ao princípio da confidencialidade, afirma que:

> A confidencialidade é um valor muito importante para que possam se comunicar de forma aberta sem se limitar por desconfianças. Os participantes precisam ter certeza de que o que disseram não será usado contra eles em outra oportunidade (GABBAY, FALECK e TARTUCE, 2013, p. 54).

Assim, entende-se que, o princípio da confidencialidade garante o desenvolvimento do processo para a Justiça Restaurativa em razão da garantia da veracidade dos fatos relatados, primando pela defesa do sigilo das declarações dos envolvidos de maneira a alcançar os resultados esperados para a solução do problema a ser resolvido por meio da aplicação das normas legais.

4.4 Princípio da celeridade

Tal princípio remete a celeridade em razão da fase executória, uma vez que, em decorrência do consenso entre as partes, as formas de resolução são alcançadas de maneira mais

rápida, contribuindo para amenizar as atividades do judiciário (TERRES, 2016).

O princípio da celeridade é abordado por Meiado (2016) como sendo um princípio de destaque, como é afirmado pelo autor:

> A agilidade para a resolução se dá pela diminuição das formalidades existentes na justiça comum que não são aplicáveis no processo restaurativo, por não haver a presença do magistrado ou qualquer autoridade para sentenciar, apenas as partes, que na maioria das vezes são leigas em assuntos processuais (MEIADO, 2016, p. 48).

Em razão da informalidade existente, uma vez que as partes, na maioria das vezes são leigas, Gabbay; Faleck e Tartuce (2013, p.51) afirma que, "ela é uma das principais características da mediação, não se desenvolvendo em regras fixas, devendo o mediador utilizar técnicas para a mediação, mas não ficando preso a elas, devendo sempre favorecer a comunicação".

No entanto, Bianchini (2012) em relação ao princípio da celeridade, afirma que:

> [...] embora a rapidez seja latente, não significa que o processo não possa ter uma duração prolongada. Afinal, não se encontra uma fórmula exata para a recomposição das partes, dependendo de elementos de cunho pessoal e sentimental que demorem a apresentar resultados (BIANCHINI, 2012, p. 129).

Vale ressaltar que, as partes devem se atentar para o fato de que, o processo restaurativo não é infinito. Ou seja, quando os mediadores concluem que não ocorre consenso entre as partes, não há razões para a continuidade do processo, o que remete o processo para a justiça comum para o prosseguimento do processo.

Dessa maneira, entende-se que, para que a Justiça Restaurativa seja realizada de maneira efetiva, depende das partes envolvidas para que ocorram acordos para o alcance das resoluções necessárias, vislumbrando a responsabilidade do infrator, do atendimento das necessidades das vítimas, bem como da sociedade que busca soluções para a prevenção da criminalidade.

4.5 Princípio da urbanidade

O princípio da urbanidade estabelece a exigência do cumprimento das normas e regras do processo restaurativo. Sendo essencial o seguimento das prescrições por todos os envolvidos, inclusive do mediador no ato da mediação (MEIADO, 2016).

Bianchini (2012, p. 131) afirma que, "a civilidade é essencial e abrange o respeito pelas diferenças de classe, cor, religião e linguagem. Tais qualidades são inerentes ao ser humano e não se afastam do procedimento restaurativo".

Neste sentido, é compreendido que, para que o processo restaurativo seja realizado com eficiência, o cumprimento das normas estabelecidas por todos os elementos é fundamental, evidenciando as relações sociais que é primordial para que os resultados propostos sejam alcançados.

4.6 Princípio da adaptatabilidade

Trata-se da adaptação dos casos apresentados de maneira a encontrar a conformidade do melhor procedimento para o desenvolvimento do processo, tendo por finalidade a redução das tensões existentes referentes do litígio, o que se apresenta como sendo o prolongamento do processo, evidenciando o a resolução do processo de maneira agilizada e com garantia de justiça para as partes (PINHO, 2016).

Meiado (2016, p. 50) afirma que, " a adaptabilidade é fruto da celeridade, pois ambas buscam a informalidade como forma de guiar o procedimento restaurativo e, assim, destacar o protagonismo dos envolvidos na solução do conflito".

Bianchini (2012, p.132) esclarece que, o princípio da adaptabilidade abrange a forma de aplicação, que poderá ser dada pela conciliação, mediação reunião ou círculos, "a forma de aplicação não é um fim em si mesmo, mas apenas um instrumento para realizar as ações que alcancem a restauração".

4.7 Princípio da imparcialidade

A imparcialidade em um processo é de suma relevância, uma vez que, o julgamento deve ser realizado de forma a não priorizar nenhuma das partes, mas fazer cumprir a legislação, o que também se aplica ao processo restaurativo.

Na Justiça Restaurativa, o papel desempenhado pelo facilitador é de suma relevância em razão da mediação

realizada, sendo destacada a sua atuação para a resolução dos conflitos existentes.

Sobre a imparcialidade do mediador, Queiroz (2011) afirma que:

> A função do mediador é administrar, por meio da comunicaão, as diferenças entre as pessoas envolvidas em determinado conflito, oferecendo igualdade de condições para elas se expressarem, sem a finalidade de descobrir quem está certo ou errado, mas poderem entender o ponto de vista de cada um (QUEIROZ, 2011, p. 100).

Sendo assim, compreende-se que, é de suma relevância a conduta do mediador durante as audiências, vislumbrando a orientação de maneira efetiva e imparcial para que os atores envolvidos encontrem as melhores propostas para a resolução do conflito, fazendo com que, desta maneira, seja alcançado o objetivo de resolução eficiente para as partes, possibilitando a solução do conflito existente sem que ocorra a intervenção da justiça comum.

Sendo assim, com a explanação dos princípios da Justiça Restaurativa, faz-se relevante a dissertação do objetivo principal deste estudo, que remete a importância da justiça na composição de conflitos no ambiente escolar, salientando que, a sua aplicabilidade no ambiente educacional vem sendo evidenciada.

5 A JUSTIÇA RESTAURATIVA E OS CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente escolar é caracterizado pela diversidade de cultura, vivências e experiências dos alunos, bem como formação familiar variadas. Este ambiente permite com que os conhecimentos que são ministrados em sala de aula sejam uma representação da sociedade como um todo, permitindo a socialização e a formação da bagagem de conhecimentos que os alunos necessitam para se tornarem sujeitos ativos no processo de transformação social (VARELA; SASAZAKI, 2014)

Os alunos ao serem inseridos no processo de ensino e aprendizagem passam por fases de aprendizagem que são fundamentais para a sua formação. E durante todo o processo, vivenciam diferentes experiências, que nem sempre são assimiladas de maneira clara, ocasionando dificuldades que geram conflitos entre alunos, entre alunos e profissionais, e, em alguns casos desenvolvem infrações que precisam ter intervenções da justiça, uma vez que, expande a atuação educacional (TIVERON, 2014).

As ações de agressividade são registradas nas escolas acarretando em prejuízos aos alunos, bem como ao funcionamento das instituições escolares. Muitas destas ações, terminam em acionamento de órgãos competentes como meio de garantir a paz e a defesa das vítimas e dos demais alunos da escola (TERRES, 2016).

Dessa maneira, a implementação de práticas restaurativas no cenário educacional apresenta-se como sendo uma ação positiva, por orientar e contribuir para com os gestores escolares na resolução de seus conflitos.

Varela; Sasazaki (2014, p.06) afirma que, a"Justiça Restaurativa nas escolas procura trabalhar com os conflitos para que se reduza o número de casos e os seus níveis de

gravidade, ao invés de reprimi-los através das punições e medidas disciplinares, que só retroalimentam a violência".

A atuação da Justiça Restaurativa nas escolas se desenvolve por meio do atendimento dos conflitos referentes aos atos infracionais, sendo essencial que seja esclarecida a diferença entre atos infracionais e atos de indisciplina que se encontram presentes no ambiente escolar (TERRES, 2016).

De acordo com Campos; Costa (2017) a definição de atos infracionais se respalda no art. 103 da Lei 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que estabelece:

> Atribui-se o nome de ato infracional às condutas praticadas por crianças e adolescentes que estejam descritas como crime ou contravenção penal pela legislação pátria. O que se pode concluir por meio do referido dispositivo é que todas as infrações previstas no Código Penal ou nas leis penais esparsas corresponderão a um ato infracional quando forem cometidas por crianças ou adolescentes (CAMPOS; COSTA, 2017, p. 263).

Ishida (2014, p. 248) ainda acrescenta que, "em estrita obediência ao princípio da legalidade, somente se verifica a ocorrência de um ato infracional quando a conduta do adolescente infrator se enquadrar em alguma das normas previstas a legislação penal em vigor".

Ainda de acordo com Ishida (2014), a criança ou adolescente quando pratica um ato infracional no ambiente escolar, o encaminhamento é realizado tendo como embasamento a idade do aluno, uma vez que, existe diferenças de tratamento as crianças pelo fator idade, como é disposto no

art. 2ª do Estatuto da Criança e do Adolescentes – ECA, sendo que, o indivíduo na classificação de criança se compreende como sendo a pessoa que possui até doze anos de idade incompletos.

> O ECA, ao estipular no art. 2° a distinção entre criança e adolescente, fê-lo para (um dos motivos primordiais) aferir a capacidade de entendimento para aplicação da medida socioeducativa. Assim, se o menor de 18 anos, presumivelmente de forma absoluta, não possui capacidade para ser sancionado através de uma pena, o menor de 12 anos também não possui capacidade de receber uma medida socioeducativa. Isso porque, embora o sistema infracional do ECA seja primordialmente educativo, não se pode negar que medidas restritivas da liberdade exigem um mínimo de discernimento e compreensão pelo menor de 18 anos. O anterior Código de Menores de 1979 fornecia um poder absoluto aos juízes, podendo aplicar medida de internação em qualquer caso, incluindo os menores em situação irregular e os que cometessem ato infracional. Havia somente uma diferenciação do procedimento para os menores entre 10 e 14 anos e os menores de 10 anos. A internação não posuía prazo, podendo se estender após os 21 anos, ficando nesse caso de competência do juiz das execuções penais (art. 40. §3º). (ISHIDA, 2014, p. 251).

Portanto, perante a lei vigente no Brasil, toda criança que comete infração e possuía até doze anos de idade incompletos, deve ser encaminhada pela escola para o

Conselho Tutelar, que tem por função aplicar as medidas de proteção em decorrência do cumprimento das normas estabelecidas pelo ECA.

Porém, para alunos infratores com doze anos até a idade de dezoito anos incompletos, é lavrado o Boletim de Ocorrência e o seu encaminhamento à autoridade policial, que o encaminha para o Juiz da Vara da Infância e Juventude, para que sejam realizado o expediente investigatório, para a tomada de decisão das medidas cabíveis em concordância com a lei tendo como embasamento o ato infracional (SILVA, 2015).

Assim, de acordo com ECA, art. 112 da Lei 8.069/90, o juiz em sua autoridade ao avaliar o ato infracional, comprovando-o pode aplicar medidas que variam desde advertências até a internação, como é estabelecido pela Lei.

> Art. 112 Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:
>
> I – advertência;
>
> II – obrigação de reparar o dano
>
> III – prestação de serviços à comunidade
>
> IV – liberdade assistida
>
> V – inserção em regime de semi-liberdade
>
> VI – internação em estabelecimento educacional
>
> VII – qualquer uma das penas previstas no art. 101, I a IV

Vale ressaltar que, as medidas aplicadas aos adolescentes devem ter o caráter educativo, como meio de promover a sua reinserção à sociedade de forma a evitar a

criminalidade e promover a redução da violência dentro e fora do ambiente escolar. Por isso, ao responsabilizar o infrator, faz-ser fundamental que ocorram medidas que permita a sua ressocialização, de maneira a cumprir com eficiência a finalidade das medidas socioeducativas que são aplicadas com o intuito de promover a sua conscientização em relação ao seus atos (SILVA, 2015).

Por outro lado, em relação aos atos disciplinares, salienta-se que estes estão relacionados ao seu comportamento no ambiente escolar, que deve ser contido por meio das medidas estabelecidas pelas instituições escolares através do seu regimento interno, aprovado pelo órgão do Colegiado, que atua como regulador das ações a serem implantadas na escola para o seu funcionamento (VARELA; SASAZAKI, 2014).

Os atos indisciplinares apresentam-se, em relação as medidas a serem aplicadas, embasadas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e não está relacionado às medidas judiciais, mas sim, as medidas propostas pela escola. Dessa maneira, os atos indisciplinares são correspondentes a atos como desrespeito aos colegas, ao professor ou à própria instituição escolar, não cabendo penalidades jurídicas, mas sim administrativas que regem as normas do educandário (NASCIMENTO; CUCATTI e BISSOTO, 2017).

Dessa maneira, após a explanação da diferenciação entre atos infracionais e atos indisciplinares, faz-se relevante o entendimento da importância da Justiça Restaurativa no ambiente escolar para a promoção de ações que contribuam para a formação dos indivíduos, frente as medidas referentes aos seus atos enquanto adolescentes.

Os autores Campos; Costa (2017) sobre a Justiça Restaurativa no ambiente escolar afirma que:

> A busca pela solução de conflitos no ambiente escolar é tarefa que exige envolvimento de alunos, professores, diretores, coordenadores, familiares e, enfim, toda a comunidade escolar, de forma a permitir que eventuais divergências sejam dirimidas de maneira que satisfaça a toda a rede envolvida na questão conturbada. Neste contexto, a Justiça Restaurativa pode apresentar-se como uma solução adequada, capaz de congregar o interesse de infratores e ofendidos, possibilitando que todos os envolvidos construam uma solução eficaz para o caso que afeta a comunidade escolar (CAMPOS; COSTA, 2017, p. 272).

A Justiça Restaurativa atua no ambiente escolar como um método alternativo para a solução de conflitos, enfatizando que, ela pode ser utilizada em qualquer fase do processo, promovendo o direito do diálogo e da defesa de todas as partes envolvidas. A sua principal vantagem nas instituições escolares, se destaca em razão de que haja o diálogo e a possibilidade de fortalecimento dos direitos da vítima, incentivando a busca por soluções democráticas que permita o consenso que atenda os interesses do ofendido e da comunidade (NASCIMENTO; CUCATTI e BISSOTO, 2017).

Neste sentido, Campos; Costa (2017) explana sobre a vantagem da Justiça Restaurativa no ambiente escolar:

> Conforme se verifica em notícia veiculada pelo site do Conselho Nacional de Justiça em Janeiro de 2015, demonstrou-se que a

> aplicação da Justiça Restaurativa em escolas do estado de São Paulo rompendo com o ciclo de violência, recuperando adolescentes para o convívio social e escolar, sem a necessidades de medidas de caráter meramente punitivo (CAMPOS; COSTA, 2017, p. 279).

No art. 126 do Estatuto da Criança e do Adolescente, verifica-se a possibilidade de implementação da Justiça Restaurativa de maneira ativa para a resolução de conflitos oriundos do ambiente escolar, uma vez que, permite que um representante do Ministério Público promova ao adolescente o benefício da remissão como forma de exclusão do processo, mediante ao aspecto de que, a medida aplicada seja satisfatória para o atendimento das necessidades da sociedade e da defesa da vítima, caso o ato infracional não seja de considerado de alta gravidade (NASCIMENTO; CUCATTI e BISSOTO, 2017).

Sendo assim, Tiveron (2014) afirma ainda que, o Estatuto da Criança e do Adolescente, permite por meio do art. 126, a aplicação de procedimentos restaurativos aos adolescentes que sejam autores de atos infracionais, favorecendo assim, que a sua aplicação seja realizada em conformidade com as leis e normas que amparam os indivíduos.

Não se pode deixar de comentar que o índice de atos infracionais vem sendo destacado em maior quantidade do que os cometidos por adultos, o que alerta e ao mesmo tempo leva à discussão das medidas que são aplicadas nos adolescentes para que sejam restringidos em seus atos (VARELA; SASAZAKI, 2014).

A punição deve ser aplicada de maneira a possibilitar ao infrator o reconhecimento de seus atos, e, garantir as vítimas e a sociedade, a defesa frente as ações que infringem o ordenamento jurídico que tem por finalidade proteger todos os cidadãos (PINHO, 2016).

Assim, um dos fatores que evidencia a importância da Justiça Restaurativa no ambiente escolar, trata-se da informalidade que o ambiente propicia, permitindo que os autores busquem soluções que atendam às necessidades do caso concreto, o que identifica a aplicação dos princípios da Justiça Restaurativa como meio de promover o diálogo e a solução do conflito de maneira agilizada. Dessa forma, Tiveron (2014) afirma que:

> A resposta restaurativa se apresenta como uma via intermediária, pois seus objetivos coincidem com a finalidade diferenciada (e mal compreendida) da medida socioeducativa: empodera as partes para a sua emancipação, propicia o crescimento para a responsabilização, preserva os vínculos familiares e comunitários e informa ao adolescente um sentido para a medida eventualmente a ser cumprida, entre outros benefícios. A seara de responsabilização infanto-juvenil constitui, assim, uma senda natural para o desenvolvimento de iniciativas em Justiça Restaurativa (TIVERON, 2014, p. 380).

Possibilitar ao menor infrator a possibilidade de responsabilização e ao mesmo tempo fornecer a proteção as vítimas tendo como base as suas necessidades é fator relevante para a Justiça Restaurativa, o que evidencia a sua contribuição no que tange o universo escolar, uma vez que, os alunos

infratores precisam ser orientados, demonstrando-lhes por meio do diálogo a importância de assumir as consequências de seus atos e como todo e qualquer cidadão, promover a reparação as vítimas (NASCIMENTO; CUCATTI e BISSOTO, 2017).

Através da Justiça Restaurativa a possibilidade de agilidade para a resolução dos conflitos tem sido observada como sendo positiva, uma vez que, não se faz necessária o encaminhamento para a justiça comum dos adolescentes que perante a Lei já podem ser encaminhados, sendo tomada decisões mais agilizadas, o que favorece a aplicação das medidas preventivas de forma mais dinâmica (NASCIMENTO; CUCATTI e BISSOTO, 2017).

Para a solução de conflitos no ambiente escolar, a Justiça Restaurativa permite as vítimas maior segurança para relatar os atos a que foram cometidas, além de permitir que por meio do diálogo, sejam propostas alternativas de responsabilização do ofensor. No ambiente escolar, a violência vem sendo evidenciada com índices alarmantes, necessitando de estratégias emergenciais para conter a violência, onde se estabelece a importância da atuação da Justiça Restaurativa como método alternativo para conter o avanço desta prática.

Dessa forma, Lima; Américo Júnior (2015) afirmam a importância da Justiça Restaurativa:

> As práticas de resolução de conflito embasadas no diálogo propostas pela Justiça Restaurativa podem ser muitoúteis na diminuição da violência e na valorização dos estudantes. Nos casos debullying as vítimas se sentem mais abertas a relatar as perturbações sofridas, que, por sua vez, o

> ator da violência não compreende a gravidade. Apóso diálogo ambos sairão vitoriosos: a vítima pode expor suas angústias e se sentiu reconhecida pela instituição, e o infrator não fora punido, o que não gerou a consciência de vingança sobre a escola e sobre a vítima (LIMA; AMÉRICO JÚNIOR, 2015, p. 19).

Ainda de acordo com os autores supracitados, noutros casos a Justiça Restaurativa também é muito importante para a resolução de conflitos, seja nos conflitos entre alunos e professores até na utilização de entorpecentes no interior da escola. Assim, a instituição compreenderá seus estudantes e poderá agir conforme o perfil destes.

Dessa maneira, compreende-se em relação a inserção da Justiça Restaurativa no ambiente escolar que os resultados são positivos, evidenciando a disseminação da prática restaurativa que tem por embasamento a democracia e a igualdade. Propiciando a participação de todos os envolvidos, além de favorecer a educação dos estudantes para a vida social e cidadã, de forma que eles percebam as relações sociais de forma dialógica e participativa. Evidenciando a responsabilidade de seus atos e a necessidade de atendimento das necessidades das vítimas, para que possam conter a violência e promover o desenvolvimento do sujeito social de forma a possibilitar a sua reinserção e ressocialização de maneira ativa cumprindo os seus deveres de cidadãos e sendo protegidos em seus direitos para a convivência pacífica e respeitosa.

6 CONSIDERACÕES FINAIS

Após a realização do estudo referente a importância da Justiça Restaurativa na composição de conflitos no ambiente escolar foi possível considerar que, a sua contribuição para a solução de conflitos é considerada de maneira positiva por utilizar o diálogo e a defesa das necessidades do ofensor, da vítima e dos demais envolvidos, permitindo que, por meio do consenso se estabeleçam as práticas necessárias para a responsabilização do infrator de maneira a fazer com que ele perceba a necessidade de reconhecimento de seu ato e promova a sua reparação.

A Justiça Restaurativa tem por finalidade atender às necessidades das vítimas e da comunidade, além de promover a reintegração do agressor à sociedade, por meio da assistência, à vítima e, ao mesmo tempo, possibilitar que as partes envolvidas participem do processo de justiça de maneira a produzir condições para a sua retomada ao convívio social.Tratando-se de um processo colaborativo envolvendo as vítimas , os infratores e os familiares que se encontram diretamente ligados ao crime, com o intuito de determinar a melhor forma de reparar o dano causado pela atividade classificada como delito.

Os princípios são apontados como fundamentais para o entendimento referente à finalidade da Justiça Restaurativa no processo penal, evidenciando a restauração como objetivo a ser alcançado dentro dos parâmetros de justiça inseridos na sociedade. Para tanto, a reflexão frente ao fato e os elementos essenciais evolvidos, vítima, infrator e sociedade deve ser reconhecido como fatores básicos para o processo, promovendo ações que culminem na restauração das relações abaladas e reinserção dos atores na sociedade.

Em se tratando do ambiente escolar, salienta-se que, as ações de agressividade são registradas nas escolas acarretando em prejuízos aos alunos, bem como ao funcionamento das instituições escolares. Muitas destas ações, terminam em acionamento de órgãos competentes como meio de garantir a paz e a defesa das vítimas e dos demais alunos da escola.

A atuação da Justiça Restaurativa nas escolas se desenvolve por meio do atendimento dos conflitos referentes aos atos infracionais, sendo essencial que seja esclarecida a diferença entre atos infracionais e atos de indisciplina que se encontram presentes no ambiente escolar.

A Justiça Restaurativa atua no ambiente escolar como um método alternativo para a solução de conflitos, enfatizando que, ela pode ser utilizada em qualquer fase do processo, promovendo o direito do diálogo e da defesa de todas as partes envolvidas. A sua principal vantagem nas instituições escolares, se destaca em razão de que haja o diálogo e a possibilidade de fortalecimento dos direitos da vítima, incentivando a busca por soluções democráticas que permita o consenso que atenda os interesses do ofendido e da comunidade.

Portanto, compreendeu-se em relação a inserção da Justiça Restaurativa no ambiente escolar que os resultados são positivos, evidenciando a disseminação da prática restaurativa que tem por embasamento a democracia e a igualdade, propiciando a participação de todos os envolvidos, além de favorecer a educação dos estudantes para a vida social e cidadã, de forma que eles percebam as relações sociais de forma dialógica e participativa, evidenciando a responsabilidade de seus atos e a necessidade de atendimento das necessidades das

vítimas, para que possam conter a violência e promover o desenvolvimento do sujeito social de forma a possibilitar a sua reinserção e ressocialização de maneira ativa cumprindo os seus deveres de cidadãos e sendo protegidos em seus direitos para a convivência pacífica e respeitosa.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. Justiça Restaurativa e Mediação de Conflitos. Artigo Original. **Revista Mediare – Diálogos e Processos Decisórios,** 2016**.**

BIANCHINI, E.H. **Justiça Restaurativa**: um desafio à práxis jurídica. Campinas: Servanda Editora, 2012.

BOONEN, P.M. **A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: SP, 2011. Disponível em:http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-140344/pt-br.php Acesso em 15 out. 2018.

BRAITHWAITE, J. **Restorative Justice and Responsive Regulation**.Oxford: Oxford Press, 2002.

CAMARGO, J.L. **AJustiça Restaurativa entre a teoria e a vivência: uma análise criminológica crítica, abolicionista e minimalista de seus limites e potencialidades perante a crise do sistema penal**. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176770/345834.pdf?sequence=1 Acesso em 10 out. 2018.

CAMPOS, A.T.A. COSTA, F.V. **A Justiça Restaurativa como possibilidade para o fim do ciclo de violência no ambiente escolar**. In: COSTA, F.V. MOTTA, I.D. FREITAS, S.H.Z. Coleção Caminhos Metodológicos do Direito. Educação Jurídica como fonte e locus de construção da cidadania. 1 ed. Maringá, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. **Resolução 225, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Poítica Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências**. Brasil, DF, 2016. Disponível em: http://www.stj.jus.br/internet_docs/biblioteca/clippinglegislacao/Res_225_2016_CNJ.pdf Acesso em 10 nov. 2018.

GABBAY, D.M. FALECK, D. TARTUCE, F. **Meios Alternativos de Solução de Conflitos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ISHIDA, K. V. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: doutrinae jurisprudência. 15. ed.São Paulo: Atlas, 2014.

KONZEN, A.A. **Justiça Restaurativa e o ato infracional**: desvelando sentidos no itinerário da alteridade, Porto Alegre, Livraria do Advogado Editor, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**.5 ed. São Paulo: Atlas, 2009

LIMA, C.B. AMÉRICO JÚNIOR, E. Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. **Revista Movimento. ano 2, n.3, 2015**. Disponível em:

http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/viewFile/262/232 Acesso em 15 nov.2018.

NASCIMENTO, R.S. CUCATTI, S.M.F. BISSOTO, M.L.C. **Justiça Restaurativa para promoção da educação cidadã e cultura de paz**. Artigo Original. Direitos Humanos e Formação de Professores. Universidade Católica Silva Henríquez, 2017. Disponível em:http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise/anais/173_13500732_ID.pdf Acesso em 10 out.2018.

MEIADO, G.P. **Justiça Restaurativa**: novos olhares sob o sistema penal brasileiro. Monografia. Centro Universitário Católico Salesiano, LINS, SP, 2016. Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/60449.pdf Acesso em 15 nov. 2018.

PINHO, R. G. Justiça Restaurativa: um novo conceito. Artigo Original. **Revista Eletrônica de Direito Processual.** REDP, vol. III, 2016.

RODRIGUES, F.R. HELENO, M.G.V. Práticas restaurativas na vara cível criminal: estudo de caso. Artigo Original**. Revista Psicólogo Informação,** ano, 10, n.19, jan.dez. 2015.

SILVA, A.A. **Justiça Restaurativa**: a consolidação dos direitos fundamentais dos adolescentes em conflito com a lei. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, RS, 2015. Disponível em: http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7339/Anderson%20Silva_4471753_assignsubmission_file_tcc%20-%20ultima%20vers%C3%A3o.pdf?sequence=1 Acesso em 10 nov. 2018.

TERRES, M.M. **Mediação de conflitos e a segurança pública**. Monografia. Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2016. Disponível em: https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1541/1/2016MaikeliMoreiraTerres.pdf Acesso em 15 nov. 2018.

TIVERON, R.**Justiça Restaurativa e emergência da cidadania na dicção do Direito**: a construção de um novo paradigma de justiça criminal. Brasília: Thesaurus, 2014.

VARELA, C.A. SASAZAKI, F.S. **Justiça Restaurativa aplicada em escolas públicas do Estado de São Paulo:** estudo de caso de pós-implementação em Hiliópolis e Guarulhos. Artigo Original, 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1482.pdf Acesso em 20 nov. 2018.

UMA CRÍTICA A OBSERVÂNCIA DAS GARANTIAS CONSTITUCIONAIS DO DEFICIENTE ANTE A INCLUSÃO PROPOSTA PELA EDUCAÇÃO

A CRITICISM OBSERVANCE OF THE DISABILITY'S CONSTITUTIONAL GUARANTEES BEFORE INCLUSION PROPOSED BY EDUCATION

Eniopaulo Batista Pieroni[53]
Sérgio Henriques Zandona Freitas[54]

Resumo: O direito de acesso à educação é assegurado constitucionalmente e, assim, se efetiva como direito de todos, bem como dever do Estado e da família, não devendo por puro preconceito ou despreparo dos entes estatais e familiares servir de pretexto para a exclusão de pessoas da convivência social, sobretudo de escolas regulares e outras áreas de interesse público, pelo simples motivo de serem portadoras de necessidades especiais. Com o advento do Estatuto da Pessoa com Deficiência, somado a outros institutos pré-existentes, os indivíduos que possuem capacidade reduzida ou deficiência passaram a gozar de capacidade jurídica em qualquer situação, com suas garantias expressas em lei. Dessa forma, é imperioso observar se, acaso efetivado, não caracterizaria hipótese de exclusão a inserção de crianças com necessidades especiais para educação em escolas "especializadas", de modo a potencialmente ferir, sobremaneira, o princípio da dignidade humana, uma vez que garantido o ingresso tanto a escolas

[53] Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.
[54]Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Direito – Unisinos e Pós-Doutor em Direito - Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Fumec - CV: http://lattes.cnpq.br/2720114652322968.

públicas quanto privadas e, observado que o acesso à educação deve ser pleno e participativo, o contato direto com as diferenças auxilia na aprendizagem de lidar com as mesmas, assim como à seu próprio respeito. Neste contexto, torna-se imprescindível o enfrentamento da questão; sem perder de foco, é claro, a ótica constitucional.
Palavras-chave: Educação. Exclusão. Escola. Inclusão. Constitucionalidade.

Summary: The right of access to education is a constitutionally guaranteed right, since it is the right of everyone and a duty for the State and family, and should not be, by pure prejudice or family entities and state unpreparedness, especially in regular schools and other public interest areas, used as a pretext for the exclusion of persons for the sole reason that they carry special needs. With the advent of the Statute of Persons with Disabilities, in addition to other preexistent acts, were granted to deficient people legal capacity in any situation, with their guarantees expressed in that referred statute. Thus, it is important to observe if the insertion of children with special educational needs in "specialized" schools would not be a hypothesis of exclusion, as a violation of the principle of human dignity, since it is guarenteed for them the access to both public and private schools and the right of education must be full and participatory, as well as a direct contact with differences assists in learning to deal with them. In this context, it is essential to face the question, without losing the constitutional focus.

Keywords: Education. Exclusion. School. Inclusion. Constitutionality.

1 INTRODUÇÃO

Não é novidade que um dos pilares para a construção de uma sociedade justa e igualitária é por meio da educação, e, por isso mesmo, o direito à ela deve (ou deveria) ser o objetivo principal da sociedade, como meio eficaz de alcançar tais objetivos.

Ora, por meio da educação se verifica o desenvolvimento de todas as potencialidades dos indivíduos, que se concentram em mera perspectiva até então, para que, assim, tenham a oportunidade de exercer de forma integral sua cidadania, possibilitando, dessa forma, acesso aos recursos disponíveis em sociedade.

Entretanto, a discussão sobre a educação inclusiva, outrora deixada em segundo plano e mantida sob preconceitos diversos no isolamento, deve ser feita pelo Poder Público e as instituições, e também, a sociedade, especialmente seu núcleo formador das famílias, pois, se torna necessária ao acolhimento da diversidade humana, o que gera a possibilidade de todos desfrutarem de seus direitos fundamentais de forma mais igualitária quanto possível.

A doutrina de Nathalia Masson (2009) nos ensina que o direito de igualdade, pressupõe uma ação positiva, de cunho prestacional, e negativa, impondo encargos. Além disso exige que todos, sem distinção, tenham acessos aos recursos do Poder Público, proibindo, portanto, tratamentos discriminatórios, em que pese não ser de fato o quadro espelhado em nossa realidade.

Dessa forma, tem-se o dever do Estado em identificar as necessidades especiais de seus indivíduos, e oferecer respostas adequadas a essas exigências, uma vez que, como será estudado, o princípio da igualdade assegura que as pessoas

portadoras de necessidades especiais devem ter oportunidades iguais, tanto no acesso quanto na permanência na escola, sendo proibido qualquer tipo de discriminação, observadas as particularidades individuais.

Destarte, objetiva-se com o presente demonstrar se o ensino em escolas especializadas a pessoas com deficiência, promovem e observam os direitos aos dela frequentadores, sob a ótica de que podem ao invés de incluí-las na sociedade, na verdade, servir como uma ferramenta de exclusão, violando, assim, princípios constitucionalmente consagrados.

2 A DIFÍCIL CONCEITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Conforme se aufere, o termo deficiência, de acordo com o conceito elaborado pela Organização Mundial da Saúde, nada mais é do que o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Essa palavra é definida pelo dicionário Aurélio como falta, carência, insuficiência.

Para compreensão do tema abordado, tem-se que a deficiência deve ser conhecida, inclusive, como uma forma de necessidade especial, uma vez que se trata de vários contornos e observações, apresentando-se de várias formas, estando, portanto, além da simples conceituação supra indicada.

Visando não ter seu alcance reduzido, a Constituição da República de 1988, em seu texto legal, abrange todas as formas de deficiência, protegendo, dessa forma, todas as suas formas, adotando a expressão “pessoa portadora de deficiência” a fim de se evitar intoleráveis exclusões.

Observadas a definição em sede doutrinária, temos a de Manoel Gonçalves Ferreira Filho, cuja abrangência aparenta adequar-se a desejada amplitude constitucional, ao asseverar que, deficientes são "aqueles que por motivos físicos ou mentais se encontram em situação de inferioridade em relação aos demais" (FILHO, 1995, p. 49), sem apontar especificamente o motivo.

Há ainda, na doutrina, acirrada discussão acerca da definição do termo em exame, uma vez que, há doutrinadores que alegam que a expressão deficiente ressalta, sobremaneira, as diferenças das pessoas em detrimento das outras, consideradas "normais".

Diante desse quadro, observa-se a feliz observação de Marina de Oliveira Vasconcelos, aos nos ensinar que: "ao invés de denominarmos de deficiente físico ou mental, é mais aconselhável adotar as expressões de portador de deficiência física e portadora de deficiência mental". (VASCONCELOS, 1982, p. 13), em pleno acerto a identificação, sem relegar a plano inferior as pessoa com necessidades especiais.

Também se faz interessante buscarmos as definições trazidas pelo nosso legislador. Assim, observa-se da Lei Federal nº 7.853/89, que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, trazendo em seu texto uma conceituação exemplificativa, sem excluir as demais formas de deficiência, impondo, dessa forma, obrigações ao Estado de garantir proteção aos deficientes, dentro de suas necessidades pessoais.

O Poder Público, portanto, com a edição da referida lei, passou a se obrigar a garantir aos portadores de deficiência o pleno exercício dos direitos básicos, fazendo, assim, que todos

tenham acesso a garantias constitucionais, tais como o bem estar social, econômico e financeiro.

Além disso, a Lei nº 7.853/89 foi além, pois, separou os portadores de deficiência em grupos, classificando como elas se encaixariam para cada tipo de deficiência de que são portadoras, no qual deve-se entender, com visão otimista, a real forma a assegurar, dentro de cada particularidade, o direito aos portadores de tais especificidades.

Por fim, mesmo na ausência de um termo preciso, o que não deve ser revelado como prejuízo, uma definição clara do termo deficiência, por parte do Estado, este deve garantir a todos, sem exceção, a proteção básica de seus direitos, não podendo se esquivar pelo simples fato de um conceito sobre o tema, servindo a classificação da lei apenas como um dos instrumentos que vão guiar o Estado a prover às garantias desses direitos.

2.2 A Constitucionalização da proteção aos direitos dos portadores de necessidades especiais

A Constituição da República, promulgada em 1988, consagra em seu texto os direitos fundamentais, normas e princípios relevantes à proteção e assistência dos portadores de deficiência.

Como exemplo, cita-se o contido no art. 3º, inciso IV, da Constituição da República de 1988[55], imbuído nos Direitos

[55]Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

Fundamentais, a garantia de que o Estado deve inibir preconceitos e discriminações de qualquer espécie.

Observa-se neste aspecto que, de certa forma, resta observado uma considerável projeção neste sentido, eis que atualmente nos parece de certa obviedade a existência de tais preceitos, e não causaria espanto, se em uma sociedade mais humanizada, não necessitasse de nossa Carta Magna determinar tais direitos, eis que parecem ser naturais da própria essência e da visão humanística da convivência.

Entretanto, ao verificar que a sociedade não atingiu tal objetivo, merece atenção a doutrina de Pedro Lenza (2016, p. 1536) em sua explicação quanto aos objetivos fundamentais, previstos no art. 3º da CF/88, que estruturam a República Federativa do Brasil, de modo que indicativos das metas a serem atingidas e, por ora, ser tratadas como orientadoras das políticas governamentais.

Nessa linha, cabe lembrar os Direitos Sociais previstos no art. 7º da CF/88, que segundo José Afonso da Silva:

> [...] apresentam-se como prestações positivas a serem implementadas pelo Estado (Social de Direito) e tendem a concretizar a perspectiva de uma isonomia substancial e social na busca de melhores e

---

[...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

> adequadas condições de vida, estando, ainda consagrados como fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1º, IV, da CF/88). (SILVA, 2012, p. 183).

Portanto, com a chegada do Estado de Direito Social, passou a ser de fundamental importância que o Estado observe as necessidades sociais, cumprindo, assim, suas funções de acordo com os mandamentos constitucionais, salientando que não eram de forma espontânea satisfatórias.

Percebe-se, assim, que com a natural evolução dos direitos humanos, atualmente há na coletividade o sentimento de bem-estar geral, calcados nos direitos fundamentais, que instituiu aos indivíduos o respeito ao próximo, muitas vezes, infelizmente, em virtude de imposição legal.

A Declaração dos direitos do homem e dos cidadãos, de 1793, dispõe em seu artigo XXI, que: "os auxílios públicos são uma dívida sagrada. A sociedade deve a subsistência aos cidadãos felizes, quer seja procurando-lhes trabalho, quer seja assegurado os meios de existência àqueles que são impossibilitados de trabalhar".

Dentre os diversos direitos aos portadores de necessidades especiais previstos na CF/88, temos o da Educação, previsto no art. 208[56], em seu inciso III, a previsão de atendimento aos portadores de deficiência na rede regular de ensino pública de forma preferencial, com observações às suas

---

[56]Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino;
IV – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

variantes no inciso IV, respeitando as diversidades e particularidades.

Se não bastasse, prevê a Carta Constitucional, em especial nos artigos 205, 206 e 208, ser a educação direito de todos, distribuindo-se a responsabilidade ao ente familiar constituído, a fim de se alcançar as potencialidades individuais.

Ao mesmo tempo, indica o inciso II, do artigo 208 da Constituição da República[57], o atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, eis que não seria de se esperar que especialidades científicas de diversas áreas se concentrassem no professor, exigindo a multidisciplinariedade no tratamento das pessoas especiais.

É de se verificar, portanto, que o Estado e as famílias devem observar claramente que a educação específica às pessoas portadoras de necessidades especiais, a fim de colocá-las, ao considerar o mais básico, na observância dos direitos, em igualdade de oportunidades das demais pessoas.

2.3 A histórica exclusão do portador de deficiência

Conforme ensina Nascimento (2000), na construção das diversas sociedades, é comum a observação de obstáculos, mesmo que com o passar dos anos, que acabam por dificultar a

---

[57]Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

concretização do ideal de igualdade. Dentre elas, encontra-se aclarada a exclusão social, em especial das pessoas que exigem a necessária e especial atenção.

De acordo com o autor, tal fenômeno se observa com a "expulsão" de grupos sociais do espaço da igualdade, consistindo em colocá-los à margem da sociedade, com a ruptura dos vínculos sociais, sem que estes tenham contribuído, de forma direta ou indireta para sua exclusão, mas se tratando de uma condição que lhes é imputada do exterior.

Em outro aspecto, Bianchetti (1998) nos ensina que nas sociedades primitivas, essas eram predominantemente nômades, pois, essencialmente, dependiam do que lhes era ofertado pela natureza, razão pela qual havia a necessidade de deslocamentos constantes em busca de alimentos e lugares para se abrigar, fazendo com que, diante disso, cada integrante fosse responsável por si mesmo.

Por sua vez Ceccin (1997), ao estudar a sociedade espartana, aduz que, nela, os indivíduos portadores de deficiência eram eliminados ainda crianças, pois eram considerados sub-humanos. O autor aduz que tal conduta era para demonstrar que, essas diferenças, eram contrárias aos objetivos da perfeição estética, valorização da força e da beleza, padrão da sociedade espartana, o que, portanto, justificava essa prática tenebrosa

Apenas muitos anos mais tarde, já na Idade Média, que estas chamadas "criaturas" são consideradas, finalmente, pessoas, e a partir daí, começam a gozar de direitos, tais como a vida, mas ainda excluídos pela religião cristã que os considerava frutos do pecado:

> Com a hegemonia da noção de pecado, a teologia da culpa e as correntes do cristianismo ortodoxo, as pessoas com deficiência se tornam culpadas da sua própria deficiência, justo castigo dos céus pelos seus pecados ou de seus ascendentes. Possuídos pelo demônio, justifica-se o exorcismo e as flagelações e torturas. (CECCIN, 1997, p. 27).

Essa ideia, segundo o autor, não se revela apenas nos relatos dos milagres de Jesus Cristo no Novo Testamento, mas também pode ser considerada herdada da cultura grega, tendo como exemplo o mito do Minotauro, que nasce daquela forma em virtude da "perversidade" da sua mãe.

Com a evolução dos tempos, surgiu a necessidade óbvia de procurarmos uma forma de inserção e não exclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais em nossa sociedade. Assim, observamos o crescimento de várias práticas e ações afirmativas com o objetivo de integrar socialmente o deficiente, especialmente pela educação.

Observa-se as tentativas de inserção na elaboração de leis que objetivam a criação de vagas específicas para deficientes, inclusive em concursos públicos, visando minorar o preconceito e a inclusão delas no mercado de trabalho ou no serviço público, bem como aos bancos escolares.

Como exemplo, temos a Lei Federal nº 8.213, de 24/07/1991, que define cotas para a contratação de pessoas portadoras de necessidades especiais, obrigando empresas com mais de 100 funcionários a preencher seus cargos com pessoas com deficiência, não se limitando a deficiência física.

As ações se mostram essenciais para evolução de uma sociedade acolhedora, de tal modo que, a inclusão dos

portadores de necessidades especiais venham finalmente a se tornar fato do cotidiano a não ser notados, deixando que se efetive por meio de imposição legislativa, com o fim do preconceito, motivados pela mudança cultural e educação, onde as pessoas entendam a importância em se auxiliar e preocupar-se com as necessidades dos demais indivíduos.

2.4 A normatização sobre a Educação Especial

Até que esta realidade aparentemente distante tome corpo, com olhar voltado à educação, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996), define e estabelece a organização da educação brasileira com base nos princípios já anunciados e presentes na Constituição.

Trazendo para o enfoque que se propõe, observa-se que o art. 58 da referida lei, indica a classificação da educação especial como "modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais".

O §1º do mesmo artigo, assevera que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial".

Observa-se assim, nitidamente, que aos alunos portadores de necessidades especiais é dada a devida atenção no Sistema de Ensino e, ainda, garante a eles serviços especializados para atender a diferentes “anormalidades” que as pessoas nessa condição podem apresentar.

O art. 59, também da Lei de Diretrizes Básicas assegura atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para a sua condição.

Desse modo, a lei visa garantir que haja adaptações curriculares, de modo a flexibilizar e adequar o currículo geral, tornando-o, assim, apropriado à especificidade do aluno portador de necessidades especiais. Tais intervenções são absolutamente necessárias para permitir ao aluno melhorar sua condição e relacionamento na escola, para que possam obter progresso no processo de aprendizagem.

Então, observa-se que a intenção do legislador direciona para que, na rede regular de ensino, existam serviços de apoio para crianças portadoras de necessidades especiais, uma vez que, por óbvio, elas necessitam de instruções, técnicas e equipamentos especializados. Na mesma diapasão, tem-se que é necessário que as escolas tenham profissionais qualificados para lidar com seus alunos especiais.

A finalidade da lei, portanto, nada mais é do que a de ser um instrumento a mais de proteção às crianças com necessidades especiais, no intuito de garantia de seus direitos individuais inerentes, e inclusão na sociedade, tendo, assim, direitos iguais sobre cursos oferecidos de modo geral, observadas as potenciais limitações.

Portanto, o que temos é que, tanto a Constituição da República de 1988 quanto a Lei das Diretrizes Básicas asseguram a todos os portadores de necessidades especiais a garantia de que as escolas devem acomodar todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras, pois o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente da origem sócio econômica, cultural ou deficiência.

2.5 A observância dos preceitos constitucionais nos diversos estabelecimentos de ensino aos alunos portadores de necessidades especiais

Entretanto, faz-se necessário trazemos à baila o conceito trazido pela doutrina a respeito do Princípio da Igualdade, considerado por muitos como um dos princípios gerais de todo o ordenamento jurídico brasileiro, pois recebeu uma vasta atenção constitucional.

De todas as menções, a mais central é aquela constante do *caput* do art. 5º, que ao enunciar que "todos são iguais

perante à lei, sem distinção de qualquer natureza", contemplou uma perspectiva formal para o princípio da isonomia, consagradora de um tratamento igualitário perante a lei.

A doutrina é nesse sentido:

> Essa ótica de aplicação do princípio pressupõe um diploma normativo já elaborado, e dirige-se aos Poderes Públicos quando da aplicação do mesmo, pois não poderão ser utilizados critérios seletivos ou discriminatórios que não decorram do próprio ato normativo. (MASSON, 2015, p. 228).

A mesma autora, citando Boaventura, nos ensina que: "temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza".

Assim, a igualdade, portanto, não se esgota apenas com a previsão indicada em lei visando acesso igualitário a bens jurídicos, mas, também, engloba a previsão normativa de medidas que de fato possibilitem acesso e a sua efetivação concreta.

Além do próprio texto constitucional, foi promulgado pelo Decreto nº 6.949, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência[58], que, tem o propósito de

---

[58]Artigo 24 – Educação

1. Os Estados Partes reconhecem os direitos das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais
c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
c) As adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
a) Facilitação do aprendizado em braile, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além da facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou braile, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.
5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade

promover, proteger e assegurar o exercício pleno e igualitário de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito pela sua inerente dignidade (art. 1º).

Vale frisar que referido decreto, seguiu o rito previsto no art. 5º, §3º da Constituição da República, lhe conferindo, assim, *status* equivalente ao de uma Emenda Constitucional, o que só reforça o compromisso da República com a defesa dos direitos humanos no país.

O Artigo 24 da Convenção é de suma importância, pois dispõe especialmente sobre a educação, em um verdadeiro roteiro de observância necessária do Estado e das famílias para a inclusão dos deficientes.

Dessa forma, o ensino inclusivo deve estar presente em todos os níveis de educação, por explícita regra constitucional.

Em função disso, foi editada a Lei nº 13.146/2015, denominado de Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece a obrigatoriedade das escolas em promover a inserção das pessoas portadoras de necessidades especiais no ensino regular e promover as medidas necessárias para que haja essa adaptação.

Diante desse cenário, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 02/2017, que visa cortar os repasses do governo federal para as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), sendo que, com essa vedação de repasses as APAES irão fechar suas portas.

O projeto baseia-se, justamente, na promulgação do Decreto nº 6.949 e da Lei nº 13.416/2015, e tem como objetivo

---

de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

demonstrar a sociedade que é possível manter o público das APAES em escolas comuns, ideia que tem incitado a revoltado por parte de muitos populares, que entendem que as escolas regulares não tem condições de dar atendimento às crianças com deficiência.

Observa-se que é prática a motivação da manutenção das escolas especializadas, eis que retira do cotidiano das pessoas a convivência e a possibilidade de potencializar a socialização dos deficientes, não havendo mais espaço para observação de educação como mero somatório de conhecimento. Sobre o tema, observa-se que os argumentos são calorosos, como indica a lição de Chueiri:

> O enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente. Esse estranhamento não pode nos imobilizar em face dos problemas que enfrentamos relativamente aos direitos humanos, isto é, ao direito a ter direitos, ao contrário, o estranhamento deve ser o fio condutor de uma atitude que a partir da vulnerabilidade assume a única posição ética possível, a do acolhimento. (CHUERI, 2014, p. 45).

A Lei nº 13.416/2015, ao que parece, veio justamente intervir e apresentar este viés de compromisso ético do acolhimento ao exigir que não somente as escolas públicas, mas também, as escolas privadas deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as potencialidades que o direito fundamental a educação possui.Nas palavras de Alexandre de Moraes: “

> É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, I e IV, CRFB) (MORAES, 2012, p. 45).

Na mesma linha doutrinária de Luiz Alberto David Araújo, tem-se que "conviver com a diferença não é direito dos diferentes apenas; é direito nosso, da maioria, de poder conviver com a minoria; aprender e desenvolver tolerância e acolhimento".

Ressalta-se que a educação compõe o rol de direitos fundamentais, conforme amplamente demonstrado, razão pela qual não seria justo que essa garantia, esse direito, não fosse estendido aos portadores de necessidades especiais, ou limitados à espaços exclusivos, sem o contato com a diversidade cultural e intelectual.

Vejamos:

> Educação é um direito em si mesmo, mas também um meio indispensável para o acesso a outros direitos, e ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, em especial quando valoriza o respeito dos grupos socialmente excluídos. (CAMBI, 2015, p. 721).

Noutro giro, há que ser salientado que não há escolas especializadas suficientes ou devidamente preparadas para receber todos os deficientes, mesmo que essa fosse uma hipotética solução. A educação inclusiva ainda nesta hipótese

estaria a suprir a demanda, conforme levantamento procedido por Mel Ainscow em 1995, realizado em 58 países ocasião em que concluiu que a organização da Educação Especial dava-sepredominantemente em escolas especiais separadas, voltadas a um número reduzido de alunos.

A partir dessas informações, por relatório, a UNESCO aconselhou que diante das "proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas deficientes não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais". (UNESCO,1988*apud*AINSCOW,1995, p. 18).

Ainscow constatou e afirmou após sua importante pesquisa:

> [...] é necessário introduzir mudanças tanto nas escolas especiais como nasregulares[...]Hámuitasindicaçõesdeque emumnúmeroelevadode países detodoomundoaintegraçãoéumelemento centralnaorganização da educação especial [...]. Esse projeto parece adequado para os países do Terceiro Mundo, dada a magnitude das necessidades e as inevitáveis limitações de recursos disponíveis (AINSCOW, 1995, p.18)

Portanto, diante do cenário descortinado, conclui-se que o ensino inclusivo é política pública estável, possível, economicamente viável, desenhada, amadurecida, sendo incorporada à Constituição Brasileira como regra e não como exceção.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao transcorrer do amadurecimento das sociedades e desenvolvimento humano as pessoas portadoras de deficiência foram, sempre, excluídos dos ambientes sociais, muito em razão de sua condição de diferente aos padrões de normalidade considerados pela sociedade.

Como outros direitos conquistados, e com o amadurecimento da sociedade, especialmente observando que seria possível elevar o tema ao debate, foram moldadas garantias legais às pessoas deficientes, alçando-as a se tornar sujeitos de direitos, garantindo, assim, sua condição de igualdade, ao menos legislativa, perante os demais.

Não sem motivos, a educação tem papel imprescindível nesse cenário, pois, é através dela que o indivíduo pode desenvolver-se e mostrar sua capacidade, habilidade, principalmente socialização, possibilitando que as garantias legais passem a ser observadas pelos demais membros de sua convivência.

Analisando a educação inclusiva, a efetivação, finalmente, de um direito não se dará, apenas, com a presença do portador de necessidades especiais em sala de aula. Vai além, pois as instituições devem, por mandamento constitucional, estar preparadas para receber esses alunos, com vistas a garantir seu ingresso e permanência na escola, ao longo de toda a jornada escolar, em condições iguais aos demais, observadas as diferenças.

Dessa forma, faz-se necessária a promoção de ações e políticas públicas, que forneçam instrumentos de garantia ao exercício pleno dos direitos e uma oportunidade de vida digna às pessoas com deficiência.

As recentes alterações legislativas trouxeram um verdadeiro desafio à sociedade, pois, obrigaram a volver os olhos aos indivíduos excluídos, que simplesmente eram conduzidos para locais especializados, levantando muros de distanciamento à convivência.

O que se observa é a mudança dos paradigmas, estabelecendo que a deficiência desses indivíduos não seja barreira ou empecilho para que eles sejam inseridos e interajam com o meio em que vivem, de forma igualitária para com os demais.

Finalmente, tem-se que a legislação deve ser concretizada de modo a dar eficácia os direitos inerentes a todo e qualquer indivíduo, especialmente pela inclusão educacional, como observação simples da elevação da dignidade da pessoa humana, uma vez que, infelizmente, sem legalização ou jurisdicionalização, os deficientes estariam, ao que parece, eternamente à margem da socialização.

4 REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Necesidades especiales en el aula**. Guía para la formación del profesorado. Paris: UNESCO; Madrid: NARCEA, 1995.

BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença. Interação, trabalho e cidadania.** São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537/DF. Rel. Min. Edson Fachin. **JUSBRASIL.** Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso aos 20 dez 2018.

BRASIL, Lei Federal nº 7.835, de 24 de Outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL, Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 20 dez. 2018.

BRASIL, Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,** assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB FÁCIL***:* Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*.* 23.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa** n.116, p.245-262, jun. 2002.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional.** 40.ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado.** 20.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MASSON, Nathalia. **Manual de direito constitucional.** 3.ed. Salvador: Juspodivm, 2015.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional.** 28.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, José Afonso da.**Curso de direito constitucional positivo.** 8.ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

O ENSINO A DISTÂNCIA NO SISTEMA PRISIONAL COMO FERRAMENTA NA BUSCA PELA EFETIVIDADE DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA LEI 12.433/2011.

TEACHING DISTANCE IN THE PRISON SYSTEM AS A TOOL IN SEARCHING FOR THE EFFECTIVENESS OF FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATION UNDER THE LAW 12.433 / 2011.

Pedro Augusto Gomes Santiago Reis[59]
Fabrício Veiga Costa[60]

RESUMO: Os direitos fundamentais previstos na CR/88 ganham entorno sempre que assimilados com assuntos polêmicos e de ampla discussão como é a educação carcerária mediante ensino à distância. Este método, em acompanhamento à célere evolução tecnológica, vem-se aprimorando com o passar dos anos, sendo abraçado por grandes centros universitários na finalidade de transmitir conhecimento àqueles impossibilitados ou com dificuldade de acesso aos centros de estudos de forma presencial. Falar em educação carcerária é preocupar com a coletividade e com a reintegração do apenado, assegurando a ele seu direito fundamental à educação, enaltecido com o advento da lei 12.433/2011 que fomenta o seu interesse em estudar

[59] Advogado. Professor. Mestrando em Direito pela Universidade de Itauna. Pós-graduado em Ciências Penais pela Faculdade de Direito Milton Campos. Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
[60] Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

enquanto cumpre a pena lhe imposta, oferecendo-o uma redução de pena proporcionalmente às horas estudadas, tudo isso pensando na sua reintegração e na solução parcial das superlotações carcerárias.

Palavras-Chaves: Direito Fundamental a Educação; Sistema Prisional; Apenado; Encarcerado Lei 12.433/2011; Ensino a Distância; EAD; Constituição da República.

ABSTRACT: The fundamental rights foreseen in the CR/88 are given an environment whenever they are assimilated with controversial subjects and of wide discussion such as prison education through distance education. This method, in follow-up to the rapid technological evolution, has been improving over the years, being embraced by large university centers in order to transmit knowledge to those unable or difficult to access the study centers in person. Speaking in prison education is to worry about the community and the reintegration of the victim, assuring him his fundamental right to education, extolled by the advent of Law 12.433/2011 that fosters his interest in studying while serving the sentence imposed, or a reduction of sentence proportionally to the hours studied, all this thinking about their reintegration and the partial solution of prison overcrowding.

Key-Words: Fundamental Right to Education; Prison system; Distressed Incarcerated Law 12.433 / 2011; Distance learning; EAD; Constitution of the Republic.

1 INTRODUÇÃO

Com a aparição da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948, começaram a acontecer fortes transformações sociais e históricas em um âmbito

internacional voltada para os direitos humanos. Anteriormente, vários direitos que hoje são reconhecidos como fundamentais da pessoa humana, eram desrespeitados pelos estados de regimes totalitaristas, justamente por não darem importância a estas questões sociais.

Com a chamada redemocratização dos Estados, que, no Brasil podemos dizer que ocorreu após o período de regime militar findado em 1985, passou-se a ter uma maior atenção com os direitos sociais, voltados diretamente para a proteção dos direitos fundamentais do cidadão sedimentados no texto constitucional de 1988, estando entre eles, o direito à educação e à cidadania.

Os específicos direitos mencionados valem para toda a sociedade, sem qualquer distinção, enaltecendo aquele famoso dizer, "direitos iguais para todos", advindos do principio da igualdade. Contudo, deparou-se com a dificuldade em o Estado proporcionar estes direitos aos cidadãos que cumprem pena privativa de liberdade em cárcere privado, sendo este o tema problema a ser enfrentado.

Tem-se como objetivo do presente trabalho, analisar a eficácia da aplicabilidade do método de ensino a distância no sistema carcerário brasileiro na intensão de fazer valer o direito fundamental à educação previsto nos artigos 205 e 206 da CR/88[61].

---

[61]Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

É ampla a discussão sobre a criação de politicas públicas de inclusão no Brasil voltadas à educação básica e ao ensino superior, porém, apesar de existir planejamentos por conta do Estado, estes nem sempre alcançam a todos aqueles que possuem o aludido direito.

No ano de 1984, promulgou-se a Lei de Execução Penal 7.210/84 conhecida como (LEP), dispondo e seu texto sobre a responsabilidade da assistência educacional ao encarcerado, porém, mostrava-se insuficiente quanto ao direito do acesso à educação e, na tentativa de sanar este déficit, foram criadas posteriormente a Lei nº 12.245/2010[62] e a mais recente Lei 12.344/2011[63], buscando uma melhor efetividade destes direitos.

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais 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;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

[62]Esta legislação acrescenta o §4º ao artigo 83 da Lei de Execução Penal nº. 7.210/84
Art. 1º O art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, passa a vigorar acrescido do seguinte § 4º:
§ 4º Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante.

[63]Esta legislação altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

O direito à educação foi estabelecido como um direito social concretizado por esforços de vários mecanismos da sociedade, principalmente do Estado, por caracterizar um direito de cunho prestacional. Aqui, faremos um recorte para enfatizar a educação a nível fundamental e médio, não adentrando na questão da obrigatoriedade ou não obrigatoriedade do Estado em oferecer educação a nível superior.

O Ensino a Distância conhecido pela sigla (EAD) é uma modalidade de ensino progredidaatravés da evolução tecnológica inteiramente ligada à tecnologia da informação e comunicação (TIC)[64]. De inicio, a ideia era ofertar o ensino à distância para as camadas socais menos favorecidas economicamente e com menor infraestrutura, sendo realizado através de entrega instrumentalizada de apostilas e materiais de estudo por correspondência, com o passar do tempo, em decorrência das evoluções tecnológicas, a difusão deste ensino foi melhorada, atualmente, o meio padrão utilizado para a implementação do EAD é via software de computadores mediante acesso à internet.

O presente artigo será fracionado em três partes, tratando a primeira parte sobre a proteção do direito

---

[64]Tecnologia da informação e comunicação (TIC) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum, consistindo em todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o hardware de computadores, rede, bem como todo software necessário. Disponível em: < http://www.ufjf.br/antenado/files/2013/12/Portugu%C3%AAsDiscursivaPism2.pdf>
.A professora Glaucia da Silva Brito (2006) vai dizer que: "Como em outras épocas, neste momento, há uma expectativa grande de que as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – nos trarão soluções rápidas para a melhoria da qualidade na educação".

fundamental à educação, a segunda parte tratará diretamente sobre a utilização do método do ensino a distância no sistema carcerário e, por fim, a ultima parte que abordará sobre a alteração da lei de execuções penais advindas da lei nº. 12.433/2011 que está diretamente ligada aos estudos do encarcerado como ato benéfico na redução de sua pena.

A hipótese cientifica é de que o direito fundamental a educação básica deve-se estender a todos de forma ilimitada e, a utilização da tecnologia como mecanismo para levar ensinamentos educacionais através do EAD aos presídios é sim um método alternativo e eficaz de garantir ao apenado o seu direito constitucional à educação, fato que, com o advento da lei 12.433/2011, o incentiva a fazer jus a este direito.

Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca dos assuntos relacionados diretamente ao tema, dentre elas livros e artigos acadêmicos publicados nas esferas do direito, da educação e da área de tecnologia e informação, utilizando-se do método dedutivo para afirmar sobre a eficácia do EAD em unidades prisionais em virtude dos avanços tecnológicos e da criação delegislação para o incentivo ao estudo.

2 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

Antes de adentrarmos diretamente sobre o direito fundamental à educação interessante explicar sobre o surgimento da expressão “educação”. Na idade antiga até a reforma protestante a educação era tida na forma mais básica, apenas leitura e o conhecimento de numeração. A incumbência da criação, abertura e manutenção de escolas era de

competência das Igrejas. O saber era utilizado apenas para a leitura da bíblia e a doutrinação religiosa. Assim, devido aos abusos cometidos pela Igreja, surgiu o movimento Protestante, que idealizava liberdade religiosa e educação universal. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa vai dizer:

> A história da Educação e a história da Igreja mostram-se articuladas sendo, em determinados momentos, fonte de influências recíprocas. Foi na Idade Média que essa relação se mostrou ainda mais intensa sendo a Igreja a única encarregada pela educação escolar que visava à garantia da instrução de seus clérigos, ou seja, bispos e abades procuravam formar crianças e jovens com aspirações à vida religiosa. Dessa maneira, desde o século V, a instrução escolar passa a estar estreitamente ligada às ações da Igreja, sendo ela a responsável pela sua organização e manutenção. (BARBOSA, 2007, p. 165).

Martin Lutero[65] foi o idealizador da reforma protestante, desde que descobriu a salvação espiritual pela fé, propôs uma nova hermenêutica bíblica, causando uma ruptura na forma tradicional de interpretar as escrituras, antes

---

[65] Martinho Lutero, nascido em Eisleben**,** Alemanha, em 1483, foi um monge católico alemão pertencente à ordem dos agostinianos. A partir de 1515, Lutero começou a contestar sistematicamente algumas das principais concepções da Igreja Católica. Tais contestações chegaram ao ápice em 1517, quando o monge afixou 95 teses nas paredes da igreja do Castelo de Wittenberg. O conteúdo dessas teses dizia respeito ao tema das indulgências. Esse gesto de Lutero, que deu início à Reforma Protestante, mudou a história religiosa e política da Europa. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/martinho-lutero.htm>. Acesso em 07jan. 2019.

acessíveis apenas ao clero e a uma pequena parte da burguesia. O movimento reformista reivindicava a universalização desse acesso, de modo que todos possam compartilhar das verdades reveladas nas escrituras sem que houvesse qualquer influencia da igreja.

Assim, Lutero, mesmo sendo criado em uma circunscrição religiosa, acabou por empreitar uma luta contra a propia igreja por estar convicto de que o único meio de promover a igualdade social, e o avanço economico e politico, seria atraves da universalização da educação.

A educação, na epoca era apenas para membros da igreja e para uma pequena parte da população mais abastarda, assim com a sua universalização, propriamente a leitura, a popupalção não mais teria a necessidade da interferência da igreja para interpretar as escrituras, o que acarretaria na perda da influneica religiosa perante os fies.

Para Lutero, a ignorância era um grande mal e a prosperidade da sociedade estavadiretamente ligada à educação, como bem expressa:

> [...] o progresso de uma cidade não depende do acúmulo de grandes tesouros, da construção de muros de fortificação, de casas bonitas, de muitos canhões e da fabricação de muitas armaduras. [...] o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando possuem homens e muitas mulheres bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, homens bem instruídos, honestos e bem educados. (LUTERO, 1995, p. 309)

Desse modo, pode-se afirmar que o grande marco do ideal de universalização da educação, embora muito incipiente,

surgiu com a filosofia que pregava a Reforma Protestante de Martinho Lutero.

No Brasil, cientes da relevância da educação, não só voltada diretamente para o indivíduo masà própria viabilidade da democracia, este direito fundamental é considerado um direito de ordem social, como bem explana o artigo 6º da nossa Constituição[66], fixando os constituintes os alicerces constitucionais fundamentais disciplinadores da educação expostos nos artigos 205 a 214. (GOMES, 2005, p. 40-41).

Esta temática, encontra-se resguardada em outros documentos jurídicos infraconstitucionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) e o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), estando presente também no âmbito internacional através do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992, bem como no âmbito internacional mediante o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992 (DUARTE, 2007, p. 691).

Atualmente no Brasil, a educação básica ou fundamental, compreende entre o 1º e o 9º ano na forma

---

[66]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.

prescrita pela lei 11.274/2006[67], devendo esta, conforme texto constitucional ser gratuita, inclusive para aqueles cuja idade não confere com o exposto na legislação.

Pode-se dizer que esta etapa que possui duração mínima de 09 (nove) anos, é o cerne da formação básica do cidadão, através do desenvolvimento da capacidade de absorver informações e adquirir aprendizado, sendo as características básicas, o domínio da leitura, da escrita, do cálculo, bem como o entendimento sobre ambientes naturais e sociais, compreensão do sistema político, da tecnologia, das artes, dentre outros.

Ainda sim, é nesta etapa que, em detrimento do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, e pela aquisição de conhecimentos, é que se inicia o entendimento sobre os valores que se fundamenta a sociedade, a começar pela criação do seu próprio valor e do reconhecimento de laços humanos, aqui incluo família e sociedade.

Além da progressão do cidadão como pessoa melhor preparada a conviver em sociedade, a educação básica também o propicia a captar e processar informações de forma mais eficiente, aumentando seu nível de comunicação, fatores que ampliam sua capacidade em meio a uma produção laborativa por exemplo, através de bom convívio com os colegas de trabalho e demais envolvidos, o que o torna mais produtivo.

A partir daí, fica clara a observância e a convicção da importância desta etapa na vida de uma pessoa para a sua formação como um cidadão de valores, o que, em tese, o

---

[67]Esta legislação altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

propicia a conviver em sociedade de uma maneira mais sociável e racional. A magistrada Maria Cristina de Brito Lima, para frisar sobre a importância do ensino básico, faz uma breve menção ao plano educacional dos Estados Unidos e da Alemanha, afirmando que:

> E não é por acaso que os países desenvolvidos consideram o ensinobásico como merecedor da máxima prioridade, podendo-se ainda acrescentar que, à medida em que a escolaridade dos cidadãos toma espaço, cresce,na mesma importância, o desenvolvimento do país, deslocando-se, portanto, o termo obrigatório do ensino basilar para o médio (como, por exemplo,já é o caso dos Estados Unidos da América e da Inglaterra, onde o ensinofundamental abrange também aquele que o Brasil denomina de ensino médio) e, ainda, para o ensino técnico-superior (como na Alemanha). (LIMA, 2001, p. 212)

Pertinente é dizer que o direito à educação básicatornou-se tão importante quanto o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, todos evidenciados pelo caput do artigo 5º da Carta Magna, tendo como consequência a possibilidade de demanda judicial independentemente de qualquer política que o evidencie. Assim, em virtude de tamanha importância, o direito a educação passou a ser direito intrínseco à condição humana, que legitima a promoção de políticas públicas para efetivá-lo, bem como de ações judiciais que se façam necessárias nesse sentido.

Demonstrada a guarnição constitucional e a importância da educação para o ser humano na busca por um estado social harmônico e democrático, passamos a analisar sobre a possível eficácia de um método alternativo, o ensino a distância (EAD), para levar ensinamentos educacionais aos que cumprem pena privativa de liberdade em cárcere privado.

3 A IMPLEMENTAÇÃO E EFETIVIDADE DO EAD NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO

Para iniciar sobre a temática, importante mencionar sobre o conceito de EAD. O ministério da educação, conforme Marcela dos Santos e Vanessa Velásquez (2014, p. 13), conceituam o ensino a distância como sendo "uma modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação".

Falar em ensino a distancia, não é falar em algo novo. Esta prática existe a mais de 50 anos, contudo de uma forma um pouco diferente como ocorre hoje. Àquela época, haviam cursos à distância, mediante o envio do material de estudo por correspondência, contudo, a prática era voltada a um viés profissionalizante, onde o aluno procurava adquirir ou aperfeiçoar habilidades em distintas áreas profissionais, como trabalho manufaturado, eletricista, culinária, línguas, dentre outras.

Percebe-se que antigamente, a educação a distância não era tão densa como é hoje. Passados alguns anos, com a indispensável ajuda da tecnologia, as metodologias foram

evoluindo e os ensinamentos à distância passaram a ser oferecidos por universidades, adaptadas a seus cursos,com isso, o EAD foi ganhando força e, um dos fatores que levaram a esta progressão, além do avanço tecnológico é o fato de as universidades serem embasados por estruturas físicas de apoio e corpo docente já consolidado.

Quando nos referimos ao mundo da tecnologia de informação e comunicação, não se compreende apenas maquinas na função de realizar buscas, enviar e receber mensagens ou e-mails etc., mas de todo o sistema, abarcando principalmente aqueles que o operam, na responsabilidade de organizar e guardar informações que transitam no mundo virtual.

Atualmente, o modelo padrão de EAD, em termos de funcionabilidade, é colocado em prática mediante a supervisão de um professor devidamente qualificado, que disponibilizada ao aluno, via e-mail ou qualquer outro tipo de meio de transmissão de dados, os materiais necessários para o aprendizado da matéria referente à disciplina, sendo as avaliações realizadas de forma presencial em um espaço físico à disposição da instituição, porém, existem algumas outras metodologias também utilizadas, como as aulas via videoconferência onde o aluno tem contato direto com o professor e as avaliações inteiramente virtual através de um portal online oferecido pela instituição ou mediante software específico.

Cediço que aEAD é uma modalidade de ensino que oferece oportunidade àqueles que não tiveram por quaisquer que seja a ocasião, acesso aos estudos presenciais e, esta democratização do conhecimento abre portas para que as

pessoas tornem cidadãs conhecedoras de seus direitos e deveres, com uma maior probabilidade de se tornarem aptas a conviver harmonicamente em sociedade. Em artigo publicado referente à educação a distancia como modalidade inclusiva, as escritoras e professoras universitárias do Estado do Paraná, Julia Cristina Granetto, Beatriz Helena Dal Molin, doutoras em letras e Francieli MotterLudovico, vão dizer que:

> Mediada pela tecnologia de comunicação digital, a EaD tem avançado no papel de propositora de um caminho hipertextual, que apresenta muitas possibilidades de realizar uma aprendizagem significativa, na qual o protagonismo do estudante, os aspectos colaborativos e interativos são postos em evidência. Os princípios que regem a realização dessa modalidade imprimem nela um dinamismo que a apresenta como uma teia de conexões entre pessoas e aparatos tecnológicos que se entrecruzam de modo hipertextual e rizomático[68](GRANETTO, DAL MOLIN, LUDOVICO, 2015, p. 141).

Atualmente, é de fácil percepção que a utilização da tecnologia de comunicação digital vem sendo cada vez mais frequente em todas as fases da vida social, no intuito de agilizar

[68]Os filósofos franceses da pós modernidade Gilles Deleuze e Félix Guattari foram os responsáveis em referenciar a palavra "rizoma" no mundo do conhecimento humano, uma vez que o termo tem origem no mundo botânico. A proposta de Deleuze e Guattari para o atual estágio do conhecimento humano, em que a difusão da multiplicidade de conhecimentos intercambiáveis, oriundos das mais diversas areas, prolifera por meio das mais novas tecnologias de comunicação e sobretudo das redes, é a de compreensão da "imagem do mundo" em forma de rizoma. Os rizomas, espécie de hastes subterrâneas, diferenciam-se dos demais tipos de caules e das raizes subterrâneas, pois têm formas muito diversas. (KENSKI, 2003, p. 41).

afazeres de qualquer natureza, logo, em um país onde tempo precisa ser redimensionado e a virtualização é essencial, as tecnologias não poderiam ser menos utilizadas.

Por tudo isso, pressupõe-se que a implantação da tecnologia a fim de transmitir conhecimento ao apenado via EAD é um método eficiente a alcançar seus objetivos. Levando-se em consideração que o cárcere tem como objetivo central a reintegração social do apenado, é primordial que o ambiente prisional seja devidamente estruturado de forma que possibilite, a qualquer custo, garantir-lhes os direitos fundamentais, dentre eles o direito à educação.

Compreendendo a educação como o meio mais eficaz de traçar uma personalidade humana e transformar o potencial das pessoas em competência, capacidade e habilidades, ter um espaço, um ambiente próprio dentro de um sistema prisional para o aluno, é condição necessária para a efetivação da ação educativa e, na forma educacional de EAD não é diferente.

De fato, é impreterível o interesse e a participação do Estado para a implementação de uma infraestrutura nos sistemas prisionais a fim de oferecer aos apenados uma EAD de qualidade, valendo ressaltar que no Brasil, já existe a utilização do EAD em alguns departamentos prisionais, como na Prisão Estadual de Maringá/PR e na Penitenciária José Maria Alkimim - PJMA em Ribeirão das Neves/MG[69].

A Penitenciária José Maria Alkimim, antiga Penitenciária Agrícola de Ribeirão das Neves, hoje um estabelecimento tombado pelo município, conta com uma

[69]Com o objetivo de oferecer ensino superior à distância, destaca-se a iniciativa de EAD do Centro Universitário de Maringá (CESUMAR) que firmou parceria para oferecer alguns cursos de nível superior para os apenados da Penitenciária Estadual de Maringá (PEM). (KANNO, 2013. p. 32)

infraestrutura moderna e de excelente segurança, que, em parceria com a escola Estadual César Lomboso, utiliza a metodologia via EAD para oferecer o ensino fundamental aos encarcerados. (FERREIRA, SILVA, 2018, p. 449). Neste liame, para demonstrar sobre a valia do EAD, Marcelo de Mesquita Ferreira e Analise de Jesus da Silva, em artigo publicado na Revista de Educação a Distância no ano de 2018, informam que:

> De acordo com os estudos de Amorim-Silva (2016), os dados sobre os estudantes da PJMA seguem: esta unidade foi a primeira do Estado de Minas Gerais a possuir presos cursando Ensino Superior na modalidade EaD com bolsa do PROUNI, obtida por meio da realização e boa pontuação no ENEM Prisional. Salienta-se que desde 2008 esta unidade vem participando do ENEM mesmo sem ainda ter a sua edição específica para as pessoas privadas de liberdade, que se iniciou em 2009. No ano de 2008 foram apenas 62 inscritos, já no ano de 2014 tem-se 378 inscritos, tendo seu ápice no ano de 2013 com 431 inscritos. (FERREIRA, SILVA, 2018, p. 449-450)

A investidura do Estado é algo inevitável para a efetivação da implantação da metodologia de ensino via EAD, pois, além da obrigatoriedade deste método ser certificado pelas autoridades educacionais, o mais adequado seria a criação de um espaço físico em separado, devidamente higienizado, bem aparentado, com uma apresentação visual digna de um local de estudo, com isolamento acústico, contendo assentos ou baias individualizados, instalação elétrica completa com uma boa luminosidade, munido de computadores com conexão limitada à internet para que

tenham acesso aos materiais de estudos disponibilizados ou por um portal específico ou por qualquer outro meio virtual seguro, devidamente monitorados por agentes penitenciários, tudo isso para que o aluno se sinta de fato dentro de um ambiente de ensino e possa ali concentrar o melhor possível para um aprendizado eficaz.

A criação deste espaço específico para os estudos é de suma importância para o aluno encarcerado em virtude de sua atual condição de vida. Não deve ser nada fácil viver sob custódia de um sistema penitenciário falido, caracterizado pela superlotação de pessoas e a falta de condições primordiais para se viver com um mínimo de dignidade possível sem atropelo aos direitos fundamentais e, estas circunstâncias somente alimentam as dificuldades de se interessar pelos estudos e de absorver conhecimentos.

Quando digo que o acesso a internet deve ser limitado, me refiro à restrição de navegação quanto às páginas virtuais a serem acessadas, para que o aluno atenha-se somente ao conteúdo específico para o estudo, acessando somente sites necessários para a busca de informações diretamente ligadas ao objeto de aprendizado.

Como já exposto até aqui sobre a importância da educação, podemos concluir que quanto mais o Estado puder transmitir ensinamentos educacionais aos cidadãos, maior a probabilidade de criar-se pessoas com personalidades éticas e caráteres democráticos, contudo, para uma melhor efetividade, faz-se necessário haver uma educação qualitativa.

Independentemente se o método utilizado seja o convencional ou o EAD, a educação deve ser de qualidade, onde possa transmitir ao aluno conhecimentos para além daquele

contexto escolar, mas que possa também dialogar com as relações sociais que se estabelecem na sociedade (MACIEL, 2011, p. 342), sendo este um papel do Estado juntamente com os educadores[70].

4 A LEI Nº. 12.433/2011 COMO INCENTIVO PARA OS APENADOS AOS ESTUDOS.

Até aqui, falamos sobre a seguridade constitucional do direito a educação que encontra-se inserido no rol dos direitos fundamentais, bem como sobre uma metodologia alternativa (EAD) para fazer com que a educação ultrapasse os muros de qualquer que seja o sistema prisional e chegue até os detentos para justamente garantir-lhes este direito fundamental, na tentativa de torna-los cidadãos éticos conhecedores de seus direitos e deveres para que sua participação na vida social seja valorosa e positivamente produtiva.

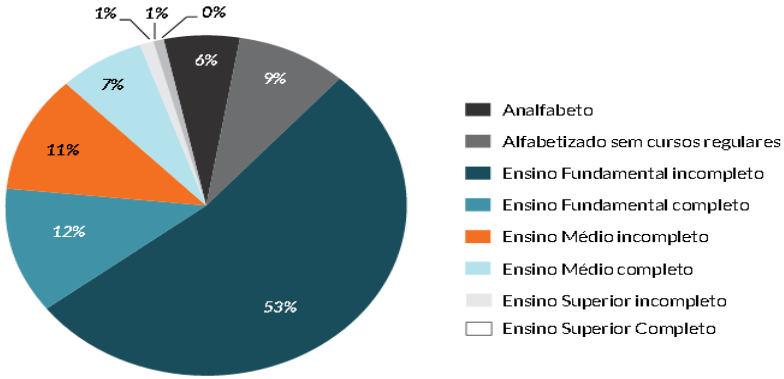
Após analisarmos sobre a efetividade do EAD no sistema prisional, mudaremos um pouco a posição do foco, passaremos de um olhar externo, ou seja a inclusão de um método educacional nas dependências prisionais, para uma visão interna, que é a recepcionalidade e o interesse do encarcerado por este direito fundamental.

É válido apresentar alguns números para a sequencia lógica do texto. Conforme dados publicados pelo CNJ (Conselho

[70]Baseado no pensamento do educador Paulo Freire, Karen de Fátima Maciel vai dizer que: "Nesse sentido, a Educação popular deve ser realizada de diferentes esferas, por meio de atividades formais ou não formais, sendo, um produto de práticas sociais. Não se trata, portanto, de uma escolha pedagógica, nem de uma proposta datada e situada num tempo. Ao contrário, através da superação dialética do conhecimento, vão se criando e se recriando novas formas e novas práxis de Educação popular" (MACIEL, 2011, p. 342).

Nacional de Justiça), até o mês de Agosto/2018, a população carcerária no Brasil atinge o número de 605.901 (seiscentos e cinco mil novecentos e um) detentos, entre presos pelas justiças estaduais e federais[71].

Quanto aos níveis de escolaridade dos encarcerados, no ano de 2014, o Ministério da Justiça, através do levantamento nacional de informações penitenciárias – INFOPEN, divulgou os seguintes dados:



Fonte: Infopen, junho/2014

Infelizmente, mais da metade da população carcerária brasileira não possuem sequer o ensino fundamental completo. Em análise à tabela, aproximadamente oito em cada dez

[71] O balanço parcial do BNMP 2.0 já indica qual tipo de crime mais leva pessoas à prisão no Brasil. O roubo representa 27% dos crimes cometidos pela população carcerária. O tráfico de drogas corresponde a 24% do total de tipos penais atribuídos aos presos brasileiros. O terceiro artigo do Código Penal que mais motivou prisões – o homicídio – vem atrás, com 11%. Em comparação, a Lei Maria da Penha representa 0,96% dos crimes que levaram pessoas à prisão. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/87316-bnmp-2-0-revela-o-perfil-da-populacao-carceraria-brasileira>. Acesso em 10 jul. 2019.

detentos estudaram, no máximo até o ensino fundamental, sendo que 76% (setenta e seis por cento) dos presos não possuem ensino médio completo, tornando estes números graves e espantosos.

Antes da entrada em vigor da Lei 12.433/2011, a Lei de Execuções Penais (LEP) 7.210/84, trazia em seu escopo somente a responsabilidade da assistência educacional aos presos, sendo insuficiente quanto ao acesso dos mesmos à educação. Em 2010, a Lei nº 12.245/2010 inclui no artigo 83 da Lei de Execução Penal, o parágrafo 4º, dispondo sobre a instalação de salas de aulas nas instituições prisionais. A partir daí, nota-se pertinentes mudanças na busca pelo direito à educação aos apenados.

É indiscutível que a Lei nº 12.433/2011, trouxe à esfera jurídica da execução penal uma inovação singular e de grande valia ao apenado que, na quase totalidade dos casos, pretende sair o quanto antes das edificações prisionais.A referida legislação alterou o artigo 126 da Lei 7.210/84, (LEP), dando oportunidade aos apenados de remissão[72] de suas penas diariamente mediante estudo ou trabalho, passando o dispositivo a vigorar com a seguinte redação:

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

[72]Na Teologia o significado de remir é livrar das penas do inferno. Contemporaneamente, sem querer tornar algo sério em anedota, poderíamos embutir o conceito de remição da Teologia para o direito penal, pois é cediço que as prisões no Brasil hoje são um verdadeiro inferno.
O conceito de remição adotado pela Lei de Execuções Penais guarda contornos puramente técnico-jurídicos (SILVA, 2011, p. 2).

> § 1º A contagem de tempo referida no *caput* será feita à razão de:
>
> I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;
>
> II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.
>
> **§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados**. (grifo nosso)

Destaca-se ainda que, o dispositivo supra mencionado, não abarca somente os encarcerados em regime fechado, mas também os que cumprem pena em regime semiaberto e aberto, bem como os beneficiados por liberdade condicional, dispondo em seu parágrafo sexto que:

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

Essa inovação legislativa é densa quanto aos pontos positivos pensados pelo legislador. Podemos dizer que um desses pontos é o interesse do Estado, unindo o útil ao

necessário, ou vice versa, em reduzir o número de detentos na tentativa de solucionar o cotidiano e duradouro problema referente à superlotação dos presídios, fazendo com que, neste mesmo caminho ocorra o aumento do grau de escolaridade nas dependências carcerárias, que, como mostrou o gráfico exposto alhures, são números nada agradáveis.

Outro ponto positivo é referente ao interesse do detento em aderir aos estudos.

É entendível e compreensível que, em situações de cárcere privado no Brasil, nas condições desumanas e desoladoras dos presídios, haja um pleno desinteresse por qualquer que seja as atividades ou afazeres, a falta de motivação é algo que acompanha a vida dos detentos que só pensam em se livrar daquele ambiente o quanto antes.

Enalteço o trabalho do legislador que foi cirúrgico ao ligar estes pontos, estudo com redução de pena, pois, assim, atraiu-se o interesse do apenado em exercer seu direito fundamental através da participação nas politicas educacionais escolares, fazendo com que absorva conhecimentos, aumente seu grau de escolaridade e, consequentemente, remindo parte de sua pena, valendo dizer que esse englobo acarreta ainda naquela que talvez seja a principal finalidade de tudo isso, a reintegração social.

Patente é que, para um aprendizado efetivo, necessário é a junção de vários fatores, um planejamento de ensino adequado, investidura do Estado, corpo doente qualificado, ambiente apropriado, tudo isso somado ao interesse e empenho doaluno. Sendo assim, as chances dos ensinamentos educacionais serem produtivos e positivos na vida daquela pessoa e consequentemente à sociedade são grandes, o que

aumenta a probabilidade de reversão do atual cenário educacional no Brasil.

Diante tudo isso, na esperança de um dia mudarmos os números aqui trazidos, bem como as estatísticas apresentadas no gráfico, defendo que a educação representa um forte mecanismo de conscientização para que os infratores direcionem sua vida num caminho que os mantenham afastados das praticas que os levaram à transgressão das leis e à sua consequente reclusão, (SANT'ANNA, 2014, p. 60), confirmando a hipótese de que o EAD é de fato um método válido, efetivo e apto a ser utilizado nos sistemas prisionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das maiores preocupações e discussões da atual sociedade, diz respeito à segurança pública e, neste sentido, afirmo com veemência que educação e segurança são fatores que estão diretamente conectados em uma proximidade bem maior que muitos imaginam.

Mencionar sobre educação e segurança, é dizer sobre as chances que queremos dar para o Brasil enfrentar seus traumas e crises, partindo-se do principio de que a educação é um dos mais eficientes meios de proteção contra a escalada de intolerância e ódio que toma conta do atual cenário brasileiro, a ponto de dizer que quanto mais se irradiar uma educação de qualidade, maiores são as chances de formarmos cidadãos valorados e determinados a contribuir para a formação de um Estado Democrático de Direito.

Quando se fala em direito fundamental à educação e, aqui eu acrescento também a reeducação, independentemente

se na forma presencial ou à distância, em primeiro lugar, para que tenhamos um retorno positivo, precisamos de um desenho regulatório de educação capaz de nos permitir uma educação efetiva e de qualidade, esta qualidade não é apenas uma qualidade cognitiva, que de modo geral se limita a chamada educação formal, muito importante por sinal, mas, precisamos de um debate mais profundo sobre habilidades não cognitivas, habilidades relacionadas à vontade, à educação da vontade, ao interesse, tudo isso para uma coexistência que seja ao mesmo tempo racional, produtiva e capaz de respeitar as liberdades próprias e alheias, uma educação que seja de alguma forma abolicionistas de velhas práticas e dominação de subjugação que, infelizmente ainda caracterizam nossa sociedade que possuem inegavelmente rizes escravocratas.

Mesmo havendo aqueles que, por algum motivo justificado, desacredite na eficácia do ensino à distância nos sistemas prisionais, não há como negar que é uma realidade que vem ganhando força ao passar do tempo em virtude da progressão e da invasão tecnológica no mundo educacional. Como discorremos no escopo deste trabalho, afirmo que O EAD, mediante investidura do Estado, utilizado de forma planejada e bem estruturada, em conjunto com os dispositivos da Lei 12.433/2011, é um mecanismo eficaz e inteiramente preenchido de legitimidade para fazer com que os apenados exerçam o seu direito fundamental à educação com a melhor das intensões possíveis, fazendo valer o texto constitucional.

Para finalizar, cediço dizer que, em contrário àquele preconceito corroborado pela mídia de que educação prisional são gastos e privilégios desnecessários (SANT'ANNA, 2014, p. 55), concluímos que, levar ensinamentos educacionais para

dentro das redondezas carcerárias é algo de grande valia e extremamente necessário, devendo ser priorizado e reconhecido não por ser mais uma atividade ocupacional, mas sim por se tratar de um mecanismo de reintegração social.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 163-183, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a11v33n1>. Acesso em 08 jan. 2019.

BONFIM, Delane Silva da Matta. **A garantia constitucional do direito à educação pelo disciplinamento do preso com o avanço da reforma da Lei n 12.433/2011**. Disponível em:<https://bd.tjmg.jus.br/jspui/bitstream/tjmg/404/1/D6v1992011.pdf> . Acesso em 07 jan. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 abr.2018.

BRASIL. **Lei nº. 7.210** de 11 de Julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jul. 1984. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em 05 jan.2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.274** de 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos

para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 05 jan.2019.

BRASIL. **Lei nº. 12.245** de 24 de Maio de 2010. Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Diário Oficial da União, Brasília, 24 mai. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12245.htm>. Acesso em 09 jan.2019.

BRASIL. **Lei nº. 12.433** de 29 de Junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, 29 jun. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm>. Acesso em 20 jan. 2019.

BRITO, Glaucia da Silva. Tecnologias para transformar a educação. **Educar em Revista**, n. 28, p. 279-282, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200018&script=sci_arttext>. Acesso em 08 jan. 2019.

COSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ).**BNMP 2.0 revela o perfil da população carcerária brasileira**, 2018. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/87316-bnmp-2-0-revela-o-perfil-da-populacao-carceraria-brasileira>. Acesso em 14 jan.2018.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28,

n. 100, p. 691-713, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>. Acesso em 08 jan.2018.

FERREIRA, Marcelo de Mesquita; SILVA, Analise de Jesus. Educação a Distância para Sistemas Prisionais: Um Estudo Sobre a Implementação da EAD na Escola da Prisão. **Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 3, p. 444-459, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/385/392>. Acesso em 17 jan.2019.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância.** 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016_18422-oferta-de-educacao-em-prisoes>. Acesso em 07 jan. 2019.

GOMES, Sérgio Alves. O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e o direito fundamental à educação. **Revista de direito constitucional e internacional**, v. 51, 2005. Disponível em: < http://www.fagundescunha.org.br/amapar/revista/artigos/sergio_principio.doc>. Acesso em 08 jan.2019.

GRANETTO, Julia Cristina; DAL MOLIN, Beatriz Helena; LUDOVICO, Francieli. Educação a Distância como Modalidade Inclusiva: e-Sipris. **EAD em FOCO**, v. 5, n. 2, p. 139-178, 2015. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/220/140> . Acesso em 08 jan.2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papirus Editora, 2003.

LIMA. Maria Cristina de Brito. A educação como direito fundamental. **Revista Emerj**, v. 4, n. 13, p. 212-233, 2001. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista13/revista13_212.pdf>. Acesso em 09 jan.2019.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas- Ética: fundamentos; oração. Sexualidade, educação e economia**. v. 5. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura Sinodal, 1995.

MACIEL. Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 2, p. 326-344, 2011. Disponível em: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/1143/1/Paulo%20Freire.pdf>. Acesso em 09 jan.2018.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN** – Junho de 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em 14 jan. 2018.

PERRONI, Janaina dos Prazeres; RODERMEL, Jeanine. **Educação Carcerária, Reinserção Social do Apenado. Universidade do contestado**-UnC. Reitora: Solange Salete Sprandel Da Silva, v. 89460, p. 71. Disponível em: <https://www.unc.br/pesquisa/docs/e-book%20educacao_Curitibanos.pdf#page=72>. Acesso em 07 jan. 2019.

RANIERI, Claudete Quaresma et al. **Avaliação de uma Proposta de Criação de Polo de Educação a Distância em**

Unidades Prisionais. CIET: EnPED, 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/427/435>. Acesso em 07 jan. 2019.

SANT'ANNA, Cesar Meirelles. Reintegração social ou ressocialização: a visão utilitária da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **PERSPECTIVA**, Erechim. v. 38, n.144, p. 49-62, 2014. Disponível em: < http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_451.pdf> Acesso em 18 jan. 2019.

SANTOS, Marcela de Azevedo dos; VELÁSQUEZ, Vanessa Cristina Zerbinato. **A precarização da educação no sistema penitenciário brasileiro sob o prisma da ressocialização dos presos.** 2014. Disponível em: < http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/d85ad9f22e4711a89143617146ec6b93.pdf>. Acesso em 18 jan. 2019.

SILVA, Karol Oliveira de Amorim. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais.** Belo Horizonte, 2016. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9WHRQ/disserta__o_karol_amorim_publica__o.pdf?sequence=1>. Acesso em 17 jan. 2019.

SILVA, Marcelo Rodrigues da.**Modificações implementadas à Lei de Execução Penal ao Instituto da Remição pela Lei 12.433/11**, 2011. Disponível em: < http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/modificacoes_implementadas_a_lei_de_execucao_penal_ao_ins

tituto_da_remicao_pela_lei_12433_11.pdf>. Acesso em 18 jan. 2019.

O INSTITUTO DO *HOMESCHOOLING*, A (IM)POSSIBILIDADE DE CARACTERIZAÇÃO DO CRIME DE ABANDONO INTELECTUAL E O ENTENDIMENTO DO STF SOBRE O TEMA

HOMESCHOOLING INSTITUTE, THE (IM) POSSIBILITY OF CHARACTERIZATION OF INTELLECTUAL ABANDON CRIME AND THE STF'S UNDERSTANDING ABOUT THEME

Débora de Freitas Palhares[73]

RESUMO: O presente artigo tem por objeto o estudo do ensino domiciliar, movimento social mundialmente conhecido como *homeschooling*. A metodologia utilizada foi o método dedutivo, partindo de conceitos amplos e teorias do direito, aplicando-os na especificidade do assunto abordado, e o indutivo, por meio da análise de jurisprudência para concluir sobre questões práticas relacionadas ao tema. Inicialmente, a abordagem trata do conceito de *homeschooling*, demonstrando ser a prática adotada pelos pais ou responsáveis legais de promover a educação em casa. Consiste em um trabalho para desenvolver a educação dos filhos com vistas ao segmento de educação básica fora das escolas regulares. Na sequência, é questionado acerca da possibilidade ou não de os pais adeptos ao *homeschooling* responderem criminalmente por abandono intelectual, crime tipificado no artigo 246 do Código Penal. O

[73]Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais na Universidade de Itaúna/MG. Pós Graduada em Direito Notarial e Registral pela AVM Faculdade Integrada. Pós Graduada em Português Jurídico pela AVM Faculdade Integrada. Pós Graduada em Direito Processual pela AVM Faculdade Integrada. Pós Graduada em Direito Tributário pela AVM Faculdade Integrada. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Email: deborafreitaspalhares@yahoo.com.br

ordenamento jurídico brasileiro é contraditório em relação ao tema, de modo que a sua interpretação assume correntes distintas entre os juristas, políticos, estudiosos da educação e a própria família, razão pela qual é analisada a recente decisão do Supremo Tribunal Federal sobre o tema. Por fim, concluindo que os pais que se habilitam a promover a instrução primária de seus filhos, não podem incorrer em crime. A instrução técnica, nesse caso, é oferecida a partir de outra modalidade de ensino.

Palavras-chave:*Homeschooling*; Supremo Tribunal Federal; Abandono Intelectual.

ABSTRACT: The present article aims at the study of home teaching, social movement known as homeschooling. The methodology used was the deductive method, starting from broad concepts and theories of law, applying them in the specificity of the subject addressed, and the inductive, through the analysis of jurisprudence to conclude on practical issues related to the subject. Initially, the approach addresses the concept of homeschooling, proving to be the practice adopted by parents or legal guardians to promote home-based education. It consists of a work to develop the education of the children with a view to the segment of basic education outside the regular schools. Then, it is questioned whether or not parents adhere to homeschooling to respond criminally for intellectual abandonment, a crime typified in article 246 of the Penal Code. The Brazilian legal system is contradictory in relation to the subject, so that its interpretation assumes different currents between jurists, politicians, scholars of education and the family itself, which is why the recent decision of the Federal Supreme Court on the subject is analyzed. Finally, concluding that parents who are empowered to promote the primary education of their children, can not

incur a crime. The technical instruction, in this case, is offered from another type of teaching.

Keywords: Homeschooling; Federal Court of Justice; Intellectual Abandonment.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como enfoque o instituto do *homeschooling*, a possibilidade ou não de caracterização do crime de abandono intelectual e o entendimento atual da Suprema Corte brasileira acerca do tema.

A metodologia utilizada foi o método dedutivo, partindo de conceitos amplos e teorias do Direito, aplicando-os na especificidade do assunto abordado, e o indutivo, por meio de análise de jurisprudência para concluir sobre questões práticas relacionadas ao tema, utilizando-se da pesquisa bibliográfica documental, com destaque para doutrinas, artigos e jurisprudências, visando ao esclarecimento do que há de mais relevante no que concerne à prática e a validade do instituto do *homeschooling*, estabelecendo diretrizes para concluir se tal atividade é considerada crime de abandono intelectual, tipificado no artigo 246 do Código Penal. Além da doutrina, artigos, e da jurisprudência, o trabalho voltou-se à análise da Constituição Federal de 1988 e da legislação infraconstitucional, mais especificamente o Código Penal Brasileiro.

Inicialmente, será delineado os aspectos gerais do que vem a ser *homeschooling*, também chamado de ensino domiciliar. Essa abordagem pretende, principalmente, conceituar o tema, demonstrando que, nada mais é do que

educar um filho fora da escola convencional, apontando que, tal movimento, no Brasil, é realizado, principalmente, pela ANED (Associação Nacional de Educação Domiciliar) que é uma instituição que defende a causa da autonomia educacional da família.

Será demonstrada a diferença entre os institutos do *homeschooling* e do *unschooling*, que por muitos é confundido.

Após, será analisado o crime de abandono intelectual, cujo qual pratica tal conduta aquele que deixa, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar. Diante de tal crime, que tutela o direito dos filhos de receberem o ensino fundamental, se as famílias, pela sua escolha, não matricularem seus filhos em alguma instituição de ensino, ou seja, exercem o *homeschooling*, estariam incorrendo em abandono intelectual?

Será demonstrada as polêmicas que giram em torno da possibilidade de tipificação do crime de abandono intelectual na prática do *homeschooling*.

Além disso, se analisará a decisão do STF no Recurso Extraordinário nº 888.815/RS, cuja controvérsia envolve a definição dos contornos da relação entre Estado e família na educação das crianças e adolescentes, bem como os limites da autonomia privada contra imposições estatais.

Ao final do trabalho, serão apresentadas as conclusões da presente pesquisa, esperando que as mesmas possam contribuir para uma reflexão a respeito do assunto, bem como estimular novos debates acerca de tão relevante tema.

2 O QUE É *HOMESCHOOLING*

Homeschooling, também chamado de ensino domiciliar, é um método de ensino que vem crescendo em diversos países e oferece aos pais a possibilidade de educar seus filhos em casa, sem a necessidade de matriculá-los em uma escola de ensino regular. A proposta é dar aos filhos um ambiente de aprendizagem diferente aos que são apresentados na escola. Para Fabricio Veiga Costa,

> O fenômeno do *homeschooling* significa a recusa dos pais à instituição escolar, ou seja, os genitores que escolhem a educação domiciliar assim agem porque não desejam que seus filhos frequentem a escola.
>
> A acepção da palavra *homeschooling* ou *home education* referenciada ao longo de toda essa pesquisa deve ser compreendida como educação não escolar, educação domiciliar ou doméstica, instrução técnico-científica na casa ou no lar, prática diretamente executada pelos pais ou responsáveis legais da criança, possibilitando a delegação parcial ou integral das atividades pedagógicas a terceiros na condução do processo de ensino-aprendizagem (COSTA, 2016, p. 28).

Em um conceito sintético, *homeschooling* é educar um filho fora da escola convencional.Os Estados Unidos da América são considerados o berço do fenômeno sócio-cultural do *homeschooling*. O movimento da educação domiciliar eclodiu neste país a partir da década de 1960. O tema, no Brasil, está longe de ser pacificado em razão dos profundos embates teóricos, tendo em vista a discussão em torno da autonomia privada dos pais em face da legitimidade do Estado exercer o direito-dever de prestação de serviço de educação.

> No Brasil, a ausência de dados oficiais sobre a quantidade de famílias que educam em casa compromete a mensuração do respectivo fenômeno social. O movimento brasileiro a favor da educação domiciliar ainda é bem incipiente, não se conhecendo, além da ANED (Associação Nacional de Educação Domiciliar), qualquer outra instituição ou associação formal dedicada à defesa do *homeschooling* (COSTA, 2016, p. 47).

A ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar – é uma instituição sem fins lucrativos, fundada no ano de 2010, por iniciativa de um grupo de famílias.

A principal causa defendida pela ANED é a autonomia educacional da família. Entendem que, assim como os pais têm o dever de educar, têm também o direito de fazer a opção pela modalidade de educação dos filhos. Defendem, portanto, a prioridade da família no direito de escolher o gênero de instrução a ser ministrado aos seus filhos, conforme descrito na Declaração Universal de Direito Humanos, artigo XXVI, e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634.

Importante aqui ressaltar a diferença entre os institutos do *homeschooling* e *unschooling*, que por muitos é confundido. As crianças do *homeschooling* não vão à escola, haja vista que os ensinamentos científicos são impostos em casa. Já no *unschooling* há a liberdade irrestrita de aprendizagem das crianças, ou seja, elas mesmas estudam o que querem, quando querem e da forma que quiserem. Diferencia teoricamente os termos, Fabricio Veiga Costa,

> O *homeschooling* é um fenômeno social através do qual os pais negam a instituição escolar e resolvem oferecer ensino científico para os seus filhos em casa. [...] Os pais adeptos do *homeschooling* oferecem aos seus filhos as disciplinas do currículo regular em casa, ou seja, os filhos têm aulas de matemática, língua portuguesa, ciências, história e geografia, por exemplo, no ambiente doméstico. A escolha por essa modalidade de ensino decorre do fato de os pais não reconhecerem a escola como a instituição legítima o suficiente para conduzir a formação científica de seus filhos.
>
> Já o *unschooling* é um fenômeno social que decorre de um movimento mais radical de pessoas que preconizam a desescolarização. Os pais adeptos dessa modalidade de ensino não negam a escola enquanto instituição. Na realidade defendem a ampla liberdade dos filhos e dos pais escolherem o que querem estudar. Trata-se de uma forma de negar as matrizes curriculares (COSTA, 2016, p. 57).

Os principais motivos que levam os pais a optarem pelo *homeschooling* são os de caráter religioso, moral e ideológico. Para Fabricio Veiga Costa,

> Por motivações religiosas, morais e ideológicas muitas famílias têm decidido oferecer ensino aos seus filhos em casa. É uma forma que encontram de preservar os valores cultivados pelo núcleo familiar, privando-os de terem acesso ao debate de temáticas de relevância social, como é o caso da recente questão referente às

> discussões de gênero de que estão protegendo os filhos, esses pais, na realidade, buscam educar sua prole de forma a ignorara as diversidades e desigualdades que marcam a sociedade brasileira contemporânea. Absolutizam a autonomia privada e se apropriam do Direito Fundamental a Educação dos filhos, privando-os de frequentar a escola (COSTA, 2016, p. 48).

O tema foi recentemente abordado pelo Supremo Tribunal Federal, no Recurso Extraordinário nº 888.815/RS, porém sem um efetivo posicionamento da corte. Nos tribunais brasileiros ainda não há pacificação acerca do *homeschooling*, haja vista que os estudiosos se dividem em cima da seguinte problemática: a autonomia privada dos pais pode se sobrepor à legitimidade que o Estado tem de prestar educação, tendo em vista se tratar de um direito público subjetivo dos filhos? E mais, os pais que educam os filhos no âmbito doméstico podem incorrer em crime de abandono intelectual?

3 O CRIME DE ABANDONO INTELECTUAL

A Constituição Federal elenca os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, entre eles o de construir uma sociedade livre, justa e solidária, bem como, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e, sabe-se que sem a promoção da educação nada disso será realizado.

A educação, portanto, é um dos pilares fundamentais que dão sustento, até mesmo, à noção de cidadania. Nos termos do artigo 205 da CF/88, a educação, além de um direito que

integra o conceito de dignidade da pessoa humana, é um dever do Estado e da família. Por essa razão, o Estado deve cumprir a sua parte, disponibilizando a todos, gratuitamente, o ensino, pois que o §1º do artigo 208 da Constituição Federal também assevera que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Não só o Estado é responsável pela promoção do ensino, principalmente aquele considerado obrigatório. Na verdade, a missão do Estado é disponibilizar e incentivar o ensino. No entanto, cabe aos pais, cumprindo os deveres que são inerentes ao poder familiar, dirigir a criação e educação dos filhos menores.

Diante desse cenário, Rogério Greco afirma que, "a preocupação do Estado com a educação é de tal ordem que responsabiliza criminalmente os pais, mediante tipificação do abandono intelectual, por meio do art. 246 do Código Penal" (GRECO, 2007, p. 684).Pratica o crime de abandono intelectual aquele que deixa, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar.Nos dizeres de Luiz Regis Prado, o abandono intelectual,

> Trata-se de inovação do Código Penal em vigor (1940), inspirada nos diplomas penais chileno e suíço. Sancionando o dever que incube aos pais de assistir, criar e educar os filhos menores (arts. 228, CF, e 1.634, I, CC). O artigo 246 do Código Penal comina pena de detenção, de quinze dias a um mês, ou multa àquele que deixa, sem justa causa, de prover à instrução primária do filho (educação fundamental) em idade escolar (PRADO, Luiz Regis, 2011, p. 773-774).

Portanto, nota-se que o que se tutela no artigo 246 do Código Penal é o direito dos filhos de receberem o ensino fundamental. Esse é um dever dos pais. Se deixar de dirigir a educação dos filhos, incorrem na sanção penal de abandono intelectual, entre outras consequências jurídicas.

Alguns tribunais brasileiros têm entendido que, de acordo com o referido artigo 246 do Código Penal, as famílias adeptas do *homeschooling*, as quais, pela sua escolha, não matricularem seus filhos em alguma instituição de ensino, estariam ofendendo o caput do artigo mencionado.O Superior Tribunal de Justiça em decisão realizada no Mandado de Segurança nº 7.407/DF, decidiu pela criminalização da família *homeschooler*, aplicando-lhe pena restritiva de direitos.

> Os filhos não são dos pais, como pensam os Autores. São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio social formador da cidadania. Aos pais cabem, sim, as obrigações de manter e educar os filhos consoante a Constituição e as leis do País, asseguradoras do direito do menor à escola (art. 5º e 53, I, da Lei nº 8.096/90) e impositivas de providências e sanções voltadas à educação dos jovens como se observa no art. 129, e incisos, da Lei nº 8.096/90 supra transcritos, e art. 246, do Código Penal, que define como crime contra a assistência familiar "deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar", cominando a pena de "detenção de quinze dias a um mês, de vinte centavos a cinquenta centavos"

> (SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. MS 7407/DF, 2005).

Outras decisões de alguns tribunais brasileiros também consideram como crime a conduta de quem adotou a modalidade de ensino doméstico e não matriculou seus filhos em alguma instituição de ensino público ou privado.

> ABANDONO INTELECTUAL – EVASÃO ESCOLAR. [...] Resta provado, ante o conjunto da prova ter a ré praticado o delito denunciado, de abandono intelectual, omitindo-se no seu dever legal em manter seu filho estudando, tendo a vítima deixado de frequentar a escola na segunda série do ensino fundamental, exatamente no período em que preponderava a vontade dos pais (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL, 2008).

> JUSTIÇA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE – EDUCAÇÃO DOS FILHOS – CONCEITO. Promover a educação dos filhos é dever inerente ao pátrio poder, assim como a subordinação dos filhos ao mando paterno. Por educação compreende-se o esforço tendente a promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo e ajustá-lo às normas comuns de comportamento. A transição do indivíduo para o cidadão é fruto das práticas educativas, implícitas no instituto em estudo. O Código Penal, art. 246, reprime o crime de abandono intelectual, informado pelo fato de deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar... Fora de dúvidas que a subordinação de filho ao mando paterno se inclui no curso ativo da educação

> (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO, 1996).

Utilizando-se da interpretação teleológica e empírica, consegue-se alcançar o escopo do legislador penal quando tipificou o abandono intelectual e impôs sanções aos pais que deixassem de prover a instrução primária de filho em idade escolar. O contrário disso seria deixar crianças e adolescentes a própria sorte, optando por estudar ou não estudar, em um contexto em que as decisões podem refletir sobremaneira no futuro. A atitude dos pais que não fazem a matrícula sem justa causa pode denotar negligência ao abrirem mão do legado educacional que deveriam deixar para os seus filhos. Quanto aos pais que não matriculam seus filhos em idade escolar numa escola primária, mas que adotam a modalidade *homeschooling*, não deveriam ser rotulados com o sinal de abandonadores de incapaz. Neste sentido, Cezar Roberto Bitencourt, confirma que "não há configuração do delito quando a educação do menor é ministrada em casa, em decorrência do local em que se encontra. Vide o art. 229 da CF" (BITENCOURT, 2014, p. 255).Em vez de criminalizar a atitude de quem busca alternativa ao modelo convencional imposto, o Estado brasileiro deveria trazer o assunto à luz, principalmente no âmbito do Poder Legislativo.

> Reconhecer o *homeschooling* como uma forma de prática do crime de abandono intelectual é contrariar o próprio elemento do tipo penal, além de configurar explícita ofensa ao princípio da intervenção mínima, alhures mencionado. Os pais que providenciarem a instrução do filho em casa não praticam omissão punível, fato esse que torna inviável enquadrar tal

> conduta no artigo 246 do Código Penal brasileiro. Destaca-se, ainda, a ausência de justa causa, uma vez que alguns pais que fazem a opção pelo *homeschooling* certamente assim agem na tentativa de assegurar aos filhos que outros bens sejam preservados, tais como a vida e a integridade física e mental (VEIGA, Fabrício, 2016, p. 116).

As reduzidas decisões dos tribunais penais brasileiros que condenam os pais por suposto abandono intelectual levantam uma hipótese, na visão de Cláudio Márcio Bernardes. Para ele,

> Apesar de serem poucas e afastadas no tempo, elas refletem um sistema normativo que nada mudou em relação ao assunto que aqui se trata. Ou seja, os fatos sociais mudaram, mas a legislação não. De acordo com o princípio da intervenção mínima, somente justifica a intervenção do direito penal quando os demais ramos ou setores do direito se mostrem incapazes ou ineficientes para a proteção ou controle social. No mais o que deve ser protegido, verdadeiramente, é a dignidade da pessoa humana, invioláveis, pois, os direitos à liberdade, à vida, à igualdade. A limitação a esses direitos ou garantias constitucionais explica-se quando houver alguma ofensa jurídica ou ameaça a outrem, cerceando-lhe justamente algumas das garantias constitucionais. O princípio da intervenção mínima do direito penal constitui limitador do poder punitivo estatal, impondo-se como caminho inescapável para conter

> intervenções arbitrárias do Estado (BERNARDES, 2017, p. 72)

Assim, o que se nota é que o abandono intelectual a justificar uma intervenção estatal, tem lugar quando se constituir meio necessário à proteção dos bens jurídicos ou à defesa de interesses juridicamente indispensáveis à coexistência harmônica e pacífica da sociedade. A instrução primária das crianças e dos adolescentes não está umbilicalmente ligada à escolarização. Existem várias formas de prover os estudos, principalmente considerando a era digital. Essa instrução se dá cuidadosamente e paulatinamente em vários ambientes, sendo a escola um deles, mas não o único.Cabe destacar, por oportuno, que os pais que se habilitam a promover a instrução primária de seus filhos, tarefa que não tem nada de singela, não podem ser tomados por negligentes, muito menos criminosos. A instrução técnica, nesse caso, é oferecida a partir de outra modalidade de ensino. Quando os pais, adeptos do ensino em casa, privam seus filhos do contato com outras pessoas, obstando-lhes a liberdade, a convivência com as diferenças, ou seja, não os deixando ter acesso ao mundo exterior, podem responder por crimes relacionados ao cárcere privado. Definitivamente, a modalidade em estudo não é a mesma coisa.

4 ANÁLISE DA DECISÃO DO STF NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO 888.815/RS

Em 2015 foi interposto o recurso extraordinário nº 888.815/RS, tendo origem em mandado de segurança impetrado pelos pais de uma menina, então com 11 anos,

contra ato da secretária de Educação do Município de Canela (RS) que negou pedido para que a criança fosse educada em casa e orientou-os a fazer matrícula na rede regular de ensino, onde até então havia estudado.

No recurso extraordinário dirigido ao STF, contra atos do juízo da comarca de Canela e do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul que consideraram válida a decisão da Secretaria de Educação Municipal, os pais da criança sustentaram que houve violação aos artigos 205, 206, 208, 210, 214 e 229, todos da Constituição Federal de 1988; e, que, restringir o significado da palavra educar simplesmente à instrução formal numa instituição convencional de ensino é não apenas ignorar as variadas formas de ensino - agora acrescidas de mais recursos com a tecnologia - como afrontar um considerável número de garantias constitucionais, cujo embasamento se dá, entre outros, pelos princípios da liberdade de ensino (artigo 206, inciso II, da CF) e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (artigo 206, inciso III, da CF), tendo-se presente autonomia familiar assegurada pela Constituição.

No caso discutiram-se os limites da liberdade dos pais na escolha dos meios pelos quais irão prover a educação dos filhos, segundo suas convicções pedagógicas, morais, filosóficas, políticas e/ou religiosas.

A Constituição Federal de 1988 prevê a educação como direito fundamental, cuja efetivação é dever conjunto do Estado e da família. No artigo 208 da CF/88, são previstos tão-somente os meios pelos quais será efetivada a obrigação do Estado com a educação. A controvérsia envolve, portanto, a definição dos contornos da relação entre Estado e família na

educação das crianças e adolescentes, bem como os limites da autonomia privada contra imposições estatais.

Em junho de 2016, o Plenário Virtual do Supremo reconheceu, por maioria dos votos, a existência de repercussão geral na matéria – Tema 822 do STF. O ministro relator, Luís Roberto Barroso, salientou que, apesar de não ser frequentemente judicializada, a matéria em debate não está adstrita ao interesse das partes. Frisou que segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), após o reconhecimento pelo MEC da utilização do desempenho no Enem como certificação de conclusão de ensino médio, em 2012, o número de adeptos do *homeschooling* no Brasil dobrou e atingiu 2 mil famílias.

Em novembro de 2016, a Associação Nacional de Educação Domiciliar peticionou no autos deste recurso extraordinário requerendo a suspensão nacional dos processos que versem sobre a questão, em razão do risco de serem proferidas decisões contrárias à eventual decisão do STF. Em razão da relevância dos argumentos apresentados e do reconhecimento da repercussão geral, o ministro Luís Roberto Barroso, determinou a suspensão do processamento de todos os processos pendentes, individuais ou coletivos, que versem sobre a questão e tramitem no território nacional, nos termos do artigo 1.035, §5º, do Código de Processo Civil e do artigo 328 do Regimento Interno do STF.

Em 12 de setembro de 2018, por maioria, o Supremo Tribunal Federal decidiu que, com a atual legislação, os pais não têm direito de tirar filhos da escola para ensiná-los exclusivamente em casa. Desta forma, não autorizou a possibilidade de haver *homeschooling* no Brasil, ou seja, que os

alunos possam ser educados em casa, sem a necessidade de frequentar a escola.

No julgamento, a maioria entendeu que é necessária a frequência da criançana escola, de modo a garantir uma convivência com estudantes de origens, valores e crenças diferentes, por exemplo. Argumentaram também que, conforme a Constituição, o dever de educar implica cooperação entre Estado e família, sem exclusividade dos pais.

O julgamento foi marcado por três correntes de entendimento sobre o tema, mas a maioria considerou que o ensino domiciliar precisaria ser regulamentado pelo Congresso Nacional, e não pela Suprema Corte. Nele, houve uma única posição favorável à pratica, a do relator Luís Roberto Barroso que condicionou o *homeschooling* à obrigação dos pais de submeterem os filhos educados em casa às mesmas avaliações dos alunos de uma escola. Os ministros Luiz Fux e Ricardo Lewandowski, entenderam que a Constituição não admite a educação domiciliar, ou seja, optaram pela corrente que considera o ensino domiciliar inconstitucional. A posição vencedora – Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Rosa Weber, Gilmar Mendes, Dias Toffoli, Marco Aurélio e Cármen Lúcia – entenderam que o Congresso seria o local adequado para discutir essa prática, ou seja, poderá se tornar válida se aprovada uma lei que permita avaliar não só o aprendizado, mas também a socialização do estudante educado em casa.

5 O QUE ACONTECE COM O *HOMESCHOOLING* NO BRASIL APÓS A DECISÃO DO STF

O julgamento sobre *homeschooling* ocorrido recentemente, conforme já explicitado, terminou com uma derrota parcial daqueles que defendiam a constitucionalidade da prática. Por 9 votos a 1, o tribunal considerou que a educação domiciliar não deve ser admitida no país enquanto o Congresso Nacional não editar uma lei que o regulamente. No entanto, se a constitucionalidade da prática não foi declarada, como queriam as família*homeschoolers*, esse também não foi o pior dos resultados, já que havia o risco de que os ministros considerassem a modalidade inconstitucional, o que dificultaria muito até mesmo a aprovação de leis futuras nesse sentido.

Alguns apoiadores do ensino domiciliar têm criticado a decisão, afirmando que ela teria vedado o *homeschooling* no Brasil. É um equívoco. Dada a interpretação da decisão, o que se nota, na verdade, foi que ela se demonstrou excelente para o futuro do *homeschooling* no Brasil, e a adoção do sistema permitido em países como Inglaterra, Suíça, Finlândia e Canadá, entre muitos outros com excelentes níveis educacionais, poderá representar um enorme salto qualitativo no ensino do país.

O que se nota é que as pessoas têm sido induzidas a erro, tendo em vista o fato de que o pedido, no caso concreto analisado pelo Supremo, foi julgado improcedente. Porém, aqui se faz necessário entender a transcendência da decisão, ou seja, compreender as razões pelas quais o STF julgou pela improcedência do pleito sob análise. A decisão do STF pela improcedência do recurso deu-se tão somente por ausência de norma legal que regulamente a prática do ensino domiciliar.

Pois bem, no caso, a maioria dos ministros não apontou qualquer inconstitucionalidade na prática do *homeschooling*. O voto condutor da consagração da vitória foi o do ministro Alexandre de Moraes. E é aqui que deve-se focar para entender a posição do Supremo sobre o tema, para ao final concluir que o *homeschooling* é constitucional, dependendo apenas de norma regulamentar.

Em seu voto, o ministro Alexandre de Moraes alegou que a Constituição Federal, em seus artigos 205 e 227, prevê a solidariedade do Estado e da família no dever de cuidar da educação das crianças. Já o artigo 226 garante liberdade aos pais para estabelecer o planejamento familiar. Segundo ele, o texto constitucional visou colocar a família e o Estado juntos para alcançar uma educação cada vez melhor para as novas gerações. Só Estados totalitários, segundo o ministro Alexandre, afastam a família da educação de seus filhos. A Constituição, contudo, estabelece princípios, preceitos e regras que devem ser aplicados à educação, entre eles a existência de um núcleo mínimo curricular e a necessidade de convivência familiar e comunitária. A educação não é de fornecimento exclusivo pelo Poder Público. O que existe, segundo o ministro, é a obrigatoriedade de quem fornece a educação de seguir as regras. Para ser colocada em prática, deve seguir preceitos e regras, que incluam cadastramento dos alunos, avaliações pedagógicas e de socialização e frequência, até para que se evite uma piora no quadro de evasão escolar disfarçada sob o manto do ensino domiciliar.

O que se nota é que o ministro deixou claro que o ensino domiciliar é uma possibilidade legal, faltando apenas regulamentação para sua prática.

O que no final das contas o STF fez foi afirmar que não existe uma lei que preveja o *homeschooling*. Como a criação de leis é competência do legislativo e não do judiciário, os juízes agiram dentro de sua competência constitucional: do contrário seria ativismo judicial.

As leis que existem são para ensino em colégios, da rede pública e privada: para o *homeschooling* não há algo ainda na letra da lei. Criar uma lei para o ensino domiciliar, fica, a cargo do legislativo agora.

Aliás, seguindo a linha de pensamento do STF, é importante aqui ressaltar a existência de um projeto de lei do Senado nº 28 de 2018, em tramitação, de autoria do Senador Fernando Bezerra Coelho, que propõe a alteração do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual. A proposta é a inclusão de um parágrafo único no artigo 246 do Código Penal que teria a seguinte redação: "Os pais ou responsáveis que ofertarem aos filhos educação domiciliar não incidem nas penas previstas neste artigo". A justificativa do senador seria a de que a educação domiciliar tem atraído a atenção de crescente número de famílias brasileiras. Seja pelo desencanto com a qualidade das escolas públicas, combinado com o alto custo das instituições privadas de ensino, seja pelo ambiente carregado de violência e de desrespeito a princípios básicos de convivência nas instituições escolares de todo o tipo, essas famílias têm optado por desenvolver a educação de seus filhos no ambiente doméstico, com observância às individualidades de cada educando, aos seus tempos próprios de aprendizagem.

Para o senador, devido a uma interpretação restritiva do texto constitucional e da falta de previsão específica na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1994 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as famílias que adotam a educação domiciliar têm sofrido verdadeira perseguição legal no Brasil. Que pode redundar, até mesmo, em condenações pelo crime de abandono intelectual, tipificado no artigo 246 do Código penal. Longe de se constituir uma negligência parental, a educação domiciliar é, na verdade, a opção pela condução e o acompanhamento da educação dos filhos de maneira direta e atenta.

Na visão do senador, a educação domiciliar está claramente amparada pelo texto da Constituição Federal. A Carta, no artigo 205, estabelece que a educação, além de direito de todos, é dever do Estado e da família. Ao tratar da educação básica obrigatória, no artigo 208, a Constituição dispõe sobre o dever do Estado com a educação, mas não cria nenhum obstáculo para que o dever da família de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à educação (artigo 227) possa se materializar mediante o ensino em casa. Pelo contrário, para ele, a Lei Maior garante que o ensino deve ser ministrado com base, entre doutros princípios, na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (artigo 206, inciso II, da CRFB/88).

Nesse contexto, o que se nota é que o projeto de lei visa explicitar, no artigo 246 do Código Penal, que a oferta de educação domiciliar não configura o crime de abandono intelectual. Assim, retira-se do tipo penal a conduta de prestar educação domiciliar, para que as famílias exerçam a liberdade

de escolha sobre o modo de oferta da educação básica de seus filhos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi exposto, é possível concluir que, diante da recente decisão do Supremo Tribunal Federal, a grande discussão em torno do *homeschooling* decorre, na verdade, de uma lacuna no ordenamento jurídico. Percebe-se que o ordenamento jurídico pátrio possibilita tanto a interpretação favorável quanto a contrária a essa prática alternativa de educação, o que enseja divergências quanto à aplicabilidade ou não da punição prevista aos pais que não proveem a educação escolar de seus filhos. A ausência de uma norma, seja para vedá-lo, seja para regulamentá-lo, abre espaço para discussão da ilicitude da educação dos filhos em casa.

Contudo, uma mera análise fragmentada não é suficiente para findar as discussões que giram em torno dessa temática, pois nem a simples matrícula em rede regular de ensino, nem o ensino ministrado em âmbito domiciliar garantem que as crianças estarão acobertadas pelo manto do direito fundamental à educação, pois estar matriculado não significa estar livre do abandono intelectual, o que conduz a pensar que uma vez realizada a educação com qualidade, independentemente do local em que ela ocorra, estar-se-á caracterizado o não abandono intelectual, que é o fim maior da educação. É essa a percepção que deve ser realizada na interpretação da norma jurídica brasileira.

De qualquer forma, considerando-se a lacuna atual no ordenamento jurídico acerca do tema, ainda que se adote a

interpretação de que o *homeschooling* não pode ser exercido, certamente não se trata de um ilícito penal, um crime.

Portanto, não é possível imputar o crime de abandono intelectual previsto no artigo 246 do Código Penal como sendo a conduta de deixar, sem justa causa, de prover a instrução fundamental aos filhos em idade escolar, àquele sujeito que, preocupando-se com o melhor interesse da sua prole, opta pelo sistema alternativo de ensino, denominado *homeschooling*.

7 REFERÊNCIAS

BERNARDES, Cláudio Márcio. **Ensino domiciliar como direito-dever fundamental à educação: conformação deôntico-axiológica dos seus aspectos normativos e principiológicos**. Itaúna: Universidade de Itaúna, 2017.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal. Parte Especial 4: Dos crimes contra a dignidade sexual até dos crimes contra a fé pública**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

COSTA, Fabrício Veiga. **Homeschooling no Brasil: uma análise da constitucionalidade e da legalidade do Projeto de Lei 3179/12**. Belo Horizonte: D´Plácido, 2016.

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal: Parte Especial**. v.. 4.ed. Niterói: Impetus, 2007.

PRADO, Luiz Regis. **Curso de Direito Penal: Parte Especial – Arts. 121 a 249**. v.2. 9.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **MS 7407/DF – Acórdão COAD 132172 – Rel. Min. Francisco Peçanha Martins –**

Publ. em 21-3-2005. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/42/docs/ms-ensino_fundamental-7407_stj.pdf. Acesso em: 05 nov.2018.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO – **Ap Cív 28180-0/5 – Acórdão COAD 76534 – Rel. Des. Pereira da Silva** – Julg. Em 29-8-1996.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL – **Rec. Crim. 71001667039 – Relª Juíza Angela Maria Silveira** – Publ. em 10-7-2008.

A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO SOBRE A ADEQUAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSTRUTIVISTA

THE EFFECTIVENESS OF INDIGENOUS EDUCATION: A STUDY ON THE ADEQUACY OF CONSTRUCTIVE PEDAGOGICAL PRACTICE

Evelyn Pinheiro Tenório de Albuquerque[74]
Monique Reis de Oliveira Azevedo[75]

RESUMO: A educação voltada para o índio é um direito reconhecido na atual ordem constitucional, já que é por meio dela que o cidadão-índio poderá exercer os demais direitos que lhe são inerentes enquanto tal. Dessa forma, este artigo tem por objetivo analisar a necessidade de adoção de práticas pedagógicas específicas para a educação indígena, uma vez que cada um desses povos possui peculiaridades culturais que tem relação direta com a forma de compreender o mundo que lhes cerca. Busca também evidenciar a necessidade da valorização dos saberes tradicionais frente aos conhecimentos científicos, de modo que um não seja sobreposto ao outro, mas sim que se busque uma convivência hormônica entre eles. Nesse contexto, a problemática metodológica que se visa responder é se as práticas pedagógicas adotadas pelo construtivismo seriam adequadas para o ensino do índio. Para tanto, por meio de uma

[74]Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pelo Programa de Pós Graduação em Direito da Universidade de Itaúna. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Direito Processual pela Universidade Anhanguera-Uniderp e especialista em Ciências Criminais pelo Instituto Panamericano de Política Crimina. E-mail: evelynalbuquerque@gmail.com

[75] Advogada. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Direito Constitucional pela Universidade Cândido Mendes. E-mail: moniquereisdeoliveira@yahoo.com.br

pesquisa teórico-bibliográfica e documental, em um primeiro momento, o presente trabalho ocupa-se com a temática sobre a educação indígena no Brasil, para, então, abordar os preceitos pedagógicos do construtivismo. Em seguida, busca-se demonstrar como o construtivismo pode se adequar ao ensino indígena em diversos aspectos. Ao final, conclui-se que por valorizar os saberes preexistentes de cada aluno, o construtivismo apresenta-se como metodologia adequada para o ensino indígena e para formação docente de professores indígenas.

Palavras-chave: Direito à Educação; Educação indígena; Construtivismo; Direito Fundamental.

ABSTRACT: Indigenous education is a right recognized in the current constitutional order, since it is through it that the Indian citizen can exercise the other inherent rights as such. Thus, this article aims to analyze the need to adopt specific pedagogical practices for indigenous education, since each of these peoples has cultural peculiarities that have a direct relation with the way of understanding the world around them. It also seeks to highlight the need for the valorization of traditional knowledge in the face of scientific knowledge, so that one is not superimposed on the other, but that a hormonal coexistence between them is sought. In this context, the methodological problem to be answered is whether the pedagogical practices adopted by constructivism would be adequate for the teaching of the Indian. Therefore, through a theoretical-bibliographical and documentary research, at first, the present work deals with the theme about indigenous education in Brazil, to then address the pedagogical precepts of constructivism. Then, we seek to demonstrate how constructivism can be adapted to indigenous education in several aspects. In the end, it is concluded that by valuing the pre-existing knowledge of each student, constructivism is

presented as an appropriate methodology for indigenous education and teacher education of indigenous teachers.

Keywords: Right to Education; Indigenous education; Constructivism; Fundamental right.

1 INTRODUÇÃO

Os direitos dos povos indígenas vêm sendo reconhecidos e positivados nas mais diversas ordens constitucionais. O assunto tem especial relevância nos países da América-Latina, sobretudo devido à ocupação originária desses povos em grande parte do continente americano, bem como a sua posterior dizimação com o processo de colonização dessas terras.

Ainda hoje, muito embora tenham conquistado a positivação de diversos direitos, a população indígena sobrevivente aos mais de cinco séculos de dominação da "cultura branca" ainda precisa lutar pela efetivação desses direitos e a conviver com a herança de exclusão e desrespeito que a dominação lhes deixou.

Nesse contexto, uma das lutas enfrentadas pelos indígenas diz respeito ao direito à educação. No Brasil, em um primeiro momento, a educação dirigida ao índio durante o período de colonização tinha a única finalidade de catequizá-lo e torna-lo civilizado, até mesmo para que a sua mão de obra pudesse ser utilizada. Hoje, não se trata mais de uma imposição, mas uma necessidade que é reconhecida pelos próprios índios, como meio para usufruir dos direitos que lhes são constitucionalmente garantidos.

No entanto, tendo em vista as peculiaridades culturais que são inerentes aos povos indígenas, o assunto se mostra complexo e desafiador, mesmo para os estudiosos da Educação. Isso porque, não se podem adotar práticas pedagógicas que são utilizadas no ensino tradicional para promover a educação indígena, pois estas vêm se mostrando inapropriadas.

Dessa forma, este artigo tem por objetivo analisar a necessidade de adoção de práticas pedagógicas específicas para a educação indígena, uma vez que cada um desses povos possui peculiaridades culturais que têm relação direta com a forma de compreender o mundo que lhes cerca. Busca também evidenciar a necessidade da valorização dos saberes tradicionais frente aos conhecimentos científicos, de modo que um não seja sobreposto ao outro, mas sim que se busque uma convivência hormônica entre eles.

A problemática metodológica que se apresenta é se as práticas pedagógicas adotadas pelo construtivismo seriam adequadas para o ensino do índio. Para responder tal questão, em um primeiro momento, o presente trabalho ocupa-se com a temática sobre a educação indígena no Brasil. Em seguida, aborda os preceitos pedagógicos do construtivismo, apontando suas principais diretrizes. No terceiro capítulo, busca demonstrar como o construtivismo pode se adequar ao ensino indígena em diversos aspectos para então, ao final, concluir que, por valorizar os saberes preexistentes de cada aluno, o construtivismo apresenta-se como metodologia adequada para o ensino indígena e para formação docente de professores indígenas.

O presente tema se mostra atual e relevante, uma vez que, conforme será demonstrado, os direitos indígenas ainda

carecem de efetivação e por isso a discussão do tema e a proposta apresentada visa somar esforços para que os direitos fundamentais desses povos não sejam mera letra de lei, mas que sejam materializados em práticas capazes de valorizar e proteger suas culturas.

No que tange à metodologia adotada, utilizou-se da pesquisa teórico-bibliográfica e documental. Foram consultados autores que abordam os temas basilares para a linha de raciocínio que se busca construir no presente estudo e, também, as legislações pertinentes ao tema, de maneira que o mesmo pudesse ser discutido de forma fundamentada. Já no que diz respeito ao procedimento metodológico, adotou-se o método dedutivo, partindo-se de uma concepção do direito à educação como direito fundamental, especificando-se a análise no que diz respeito ao direito da educação indígena.

2.A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A discussão sobre a educação escolar indígena no Brasil é extremamente antiga e remonta aos tempos do Brasil colônia, logo com a chegada dos portugueses, e, ainda hoje, o assunto é constantemente abordado pelo profissionais e estudiosos de diferentes áreas de atuação. Isso porque, acredita-se que a educação tem papel fundamental na inclusão dos povos indígenas na sociedade moderna, bem como na efetivação dos seus direitos humanos e fundamentais.

Ao proceder-se a uma análise histórica a respeito do assunto, nota-se que a forma de educação adotada em cada período histórico está intrinsecamente ligada aos poderes dominantes de cada época, sendo, pois, reflexo das ideologias e

políticas de cada um desses períodos. Dessa forma, é possível afirmar que desde a chegada das caravanas de Pedro Álvares Cabral às terras tupiniquins até os dias de hoje, houve uma grande evolução e mudança de paradigmas no que diz respeito ao tratamento dispensado aos índios, bem como no que diz respeito à sua educação.

A História nos revela que nos primeiros anos de colonização, a educação dirigida aos índios tinha o único objetivo de catequizá-los, visando sua submissão aos valores e costumes do colonizador ocidental. Havia uma forte atuação da igreja católica, que fez um intenso trabalho no sentido de evangelizar os índios brasileiros para salvar suas almas. Nesse sentido, Clarice Cohn, ao abordar a catequização dos índios no período colonial, aponta que:

> Jesuítas se esmeravam na catequese dos índios, preparando gramáticas da língua do "gentio" e encerrando crianças em seminários; em seu rastro, diversas ordens religiosas católicas, como os salesianos e os capuchinhos, montaram suas escolas para alunos indígenas (COHN, 2005, p.486).

Para além do objetivo de impor os valores do colonizador, a primeira tentativa de educação para o indígena deu-se também a fim de viabilizar a exploração de sua força de trabalho como mão de obra escrava a ser empregada na extração das riquezas naturais locais comercializáveis. Dessa maneira "objetivou-se ensinar aos indígenas a língua dominante (o português) e os costumes civilizados para que os indígenas abandonassem sua forma 'primitiva' de viver e se integrassem à civilização" (FAUSTINO, 2011, p.2). Dessa maneira, formou-se um processo de negação das identidades

diferenciadas, fragmentando e rejeitando a cultura indígena ao impor-lhes valores alheios, o que teria ocasionado a aniquilação quase que total das tradições educacionais praticadas até então nas comunidades indígenas (MAROLDI, 2017, p.29).

Nota-se que a educação empreendida para os índios foi tratada sob uma perspectiva assimilacionista, no intuito de promover uma integração e conformação daquele povo à nova sociedade que passou a dominar suas terras, ainda que para isso o preço tenha sido seu extermínio cultural. Clarice Cohn assevera que a longa trajetória de educação voltada para os índios foi marcada em sua maior parte pela tentativa de integrá-los à sociedade, alterando sua própria identidade, mudando de fato "o que são" a fim de que eles se adequassem à nova sociedade que os dominaria (COHN, 2005, p. 486).

Com efeito, a partir do período republicano alguns avanços e debates ocorreram sobre a temática do índio, com pontuais esforços e tímidos alcances, culminando, finalmente, em sua maior expressão legislativa com o advento da Constituição Federal de 1988, marco histórico sobre o reconhecimento indígena no Brasil.

Trata-se de um relevante marco jurídico-político, pois as constituições anteriores "quando mencionavam os indígenas, o faziam desde uma perspectiva integracionista que previa a dissolução das diferenças como forma de produção de uma nação unificada e homogênea" (BONIN; RIPOLL; AGUIAR, 2015, p.60). Assim, não obstante os pontuais avanços ocorridos durante quase cinco séculos da história brasileira, foi apenas com a Constituição de 1988 que o índio passou a ser reconhecido em sua organização social, tendo resguardados

direitos, como a proteção dos seus costumes, línguas, crenças e tradições, conforme preceitua artigo 231[76] da Constituição Cidadã.Com efeito, reconheceu-se aos índios no Brasil o direito à diferença, ou seja, o direito de serem índios e de permanecerem como tal.

> A Constituição de 1988 inaugurou uma nova fase no relacionamento dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira, ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e ao atribuir ao Estado o dever de respeitar e proteger as manifestações das culturas indígenas (GRUPIONI, 2000, p. 275)

Importante asseverar que o índio ganha tratamento próprio dissociado inclusive da ideia de uma minoria que merece ser protegida. Ao revés, a proteção conferida a ele vai além de uma designação de minoria, mas ganha o viés de um povo originário, ou seja, que existe antes mesmo do próprio Estado brasileiro. Trata-se de um reconhecimento baseado no pertencimento do povo indígena. É nesse sentido que Paulo Thadeu Gomes da Silva sublinha que:

> [...] a própria Constituição preceitua que o Estado deve proteger a cultura, os costumes e as práticas das sociedades indígenas. Essa redação expressa um inabalável significado de reconhecimento de ordens plurais, sejam elas de caráter cultural, sejam de índole jurídica, o que, de

[76] Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

> sua vez, permite inferir, com segurança, que a Constituição não preceitua, por suas normas, qualquer medida que vise a assimilação, portanto, reconhece e protege as vicissitudes, idiossincrasias e os direitos dos povos indígenas, fazendo com que essa designação despregue-se da designação de minorias (SILVA, 2006, p.8-9).

A nova visão trazida pela carta constitucional e reforçada pela legislação infraconstitucional posterior, perpassa obrigatoriamente pela educação voltada para o índio, ao determinar, por exemplo, que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988, art. 210).

Conforme ensina Alexandre Masson Maroldi, o texto constitucional, inaugura uma nova trajetória na educação para o índio, "uma educação voltada única e exclusivamente para cada tribo indígena, ou seja, uma escola pensada a partir dos processos educacionais próprio de cada etnia indígena" (MAROLDI, 2017, p.35).

No entanto, apesar de representarem um avanço no sentido de garantirem a proteção de diversos direitos, tal positivação não pode se encerrar em si mesma. É fundamental que todos os textos positivados sejam efetivamente implementados, sob pena de se tornarem mero texto vazio sem aplicação prática.Esse é o entendimento de Alejandra Flores Carlos, para quem "Todas essas ações se produzem, uma vez que, embora as demandas indígenas por uma educação mais pertinente tenham sido propostas e reconhecidas a nível

jurídico, isso não significa que tenham sido materializadas na prática" (CARLOS, 2011, p.33, tradução nossa[77]).

Acredita-se que essa seja a realidade brasileira atualmente, onde existe uma vasta produção legislativa em matéria de direitos indígenas, mas que, por outro lado, ainda carece de medidas práticas para a implementação desses direitos, notadamente no que diz respeito à educação voltada para esses povos. Além dos desafios inerentes a qualquer atividade educacional, que lida com as individualidades de cada classe de estudantes, mas que, por outro lado, necessita de uma padronização para que o ensino seja viabilizado para um grande número de pessoas, o ensino voltado para o indígena se reveste, ainda, de outras barreiras que necessitam ser transpostas, sobretudo no que se refere às diferenças culturais existentes entre os próprios povos indígenas.

Assim, é possível afirmar que "Apesar de constitucionalmente terem garantidos os direitos a tratamento igualitário diante da sociedade, direito à expressão e voz, a realidade brasileira não permite, até o presente, o exercício pleno de tais conquistas" (FURTADO, 2010, p.106). Para o referido autor, as sociedades indígenas ainda sofreriam, pois mesmo nos dias atuais a sociedade nacional age com pouco interesse e descaso para com os seus anseios (FURTADO, 2010, p.106).

Na visão de Luíz Donisete Benzi Grupioni, com a atenção legislativa voltada para os povos indígenas, deu-se início a um processo positivo de definição de suas especificidades com

---

[77] No original: Todas estas acciones se producen puesto que, si bien las demandas indígenas por una educación más pertinente han sido planteadas y reconocidas a nivel jurídico, ello no significa que se hayan materializado en la práctica (CARLOS, 2011, p.33).

destaque para os elementos básicos de organização, estrutura e funcionamento de suas escolas. No entanto, o autor assevera que esse processo não condiz com a realidade, pois "Tais escolas deveriam ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, com o ensino ministrado de acordo com as suas próprias culturas - entretanto, isto não acontece na realidade" (GRUPIONI, 2001, p. 276). Corroborando com esse entendimento, Geilsa Costa Santos Baptista demonstra que os índios ainda precisam lutar pelo "direito à diferença, por uma escola indígena específica, bilíngue e intercultural, já reconhecida pela Constituição Federal de 1988" (BAPTISTAS, 2010, p.684).

Dessa forma, entende-se que o projeto da educação indígena ainda se encontra em fase de construção e evolução, da mesma maneira que ocorre com o ensino tradicional. No entanto, por seus destinatários se encontrarem em situação de consistente vulnerabilidade, bem como pelas particularidades que envolvem esses povos, as barreiras para que haja avanços nesse sentido parecem ser ainda mais desafiadoras. Isso porque, dependem de uma série de ações, especialmente aquelas que assegurem aos índios o direito de serem ouvidos sobre o seu próprio processo de educação, levando-se em consideração o seu próprio olhar, a sua própria visão, garantindo-lhe um papel ativo na formulação deste processo. Nesse sentido, América Elvira Hernández Veráztica leciona que:

> Resta claro, então, tanto a necessidade de articular o pleno gozo das políticas culturais e as formulações de programas políticos como sua tradução em políticas públicas, de tal sorte que as demandas,

> direitos e necessidades culturais exijam o estabelecimento de instrumentos para assegurar a participação dos grupos demandantes na formulação da sua própria visão (VERÁZTICA, 2011, p.22, tradução nossa[78]).

Abrir o diálogo, priorizando o "ouvir" deve ser estratégia fundamental para implementação de todos os direitos garantidos aos índios, especialmente no que se refere à educação, tendo em vista os enormes desafios que circundam essa seara.

A vastidão de povos indígenas com suas diferentes etnias, culturas e línguas presentes dentro do mesmo território nacional, convidam ao constante diálogo sobre o enfrentamento desses desafios. Assume-se inclusive que diante de tamanha pluralidade, talvez não haja uma única resposta padronizada para os obstáculos que surgem, mas sim uma solução individualizada, caso a caso, o que torna esse processo ainda mais demorado e minucioso. É nessa esteira de entendimento que Clarice Cohn afirma que:

> [...] a efetivação desse modelo permanece um desafio, por diversas razões. Os índios no Brasil são uma pluralidade de etnias e culturas, que falam cerca de duas centenas de línguas, e os conceitos fundadores da educação diferenciada estão em constante debate, o que faz com que sua aplicação

[78] No original: Queda clara, entonces, tanto la necesidad de articular el pleno goce de las políticas culturales y las formulaciones de programas políticos como su traducción en políticas públicas, de tal suerte que las demandas, derechos y necesidades culturales exijan el establecimiento de instrumentos para asegurar la participación de los grupos demandantes en la formulación de su propia visión (VERÁZTICA, 2011, p22)

> tenha que ser resolvida caso a caso (COHN, 2005, p. 486).

Assim, ainda hoje, mais de 30 anos após a promulgação da Constituição de 1988, os índios continuam sua trajetória de luta. Não mais por reconhecimento legal, mas por reconhecimento efetivo e prático, que atenda as suas verdadeiras necessidades, as quais devem ser reclamadas por si mesmos, verdadeiros conhecedores e detentores de sua identidade, crenças, rituais e cultura e, por isso, únicos protagonistas legítimos para estarem a frente dessas lutas.

Constata-se que os povos indígenas são, mais do que nunca, povos de resistência. Resistiram à dominação dos colonizadores, resistiram à tentativa de homogeneização da República e, ainda hoje, resistem à falta de efetividade da letra da lei, necessitando de práticas eficazes que englobem seus projetos de vida e de educação, os quais não podem mais ser negligenciados, afinal, conforme ensina Andréia Floriani da Silva *et al*:

> Foram 506 anos de dominação e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. São projetos de vida de 222 povos que resistiram a toda essa história de opressão e repressão (SILVA, 2016, p. 66).

Assim, urge nesse cenário, o respeito aos modos próprios de ensino e aprendizado do povo indígena, criando-se condições de implementação de "[...] pedagogias indígenas, que tragam às salas de aula relações e práticas de aprendizado condizentes com as concepções indígenas de aprendizado, conhecimento e infância" (COHN, 2005, p. 493-494). É nesse contexto que se apresenta uma proposta de ensino pautada no construtivismo, uma vez que tal abordagem didática reconhece a importância dos saberes prévios dos educandos, dando-lhes voz no processo de ensino e aprendizagem, conforme será visto adiante.

3.O CONSTRUTIVISMO E A EDUCAÇÃO

Hodiernamente muito se discute sobre o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Parece ser consenso a importância de se superar, na prática, os resquícios da educação bancária, autoritária e centrada na figura do professor, tanto praticada ao longo da história e que ainda hoje se faz presente nas salas de aula dos mais diversos níveis.

Tal necessidade de superação de um sistema educacional arcaico é ainda mais evidente quando o educando se encontra em uma posição especial, a exemplo dos povos indígenas, em relação aos alunos das escolas tradicionais. Isso porque, acredita-se que apenas dando voz aos estudantes indígenas e somente com a valorização dos conhecimentos tradicionais e próprios de suas culturas, é possível se obter sucesso em qualquer espécie de didática que se queira implementar nesse meio. Nesse contexto, uma das maneiras de implementar efetivamente os direitos dos índios no plano da

educação seria por meio de uma abordagem sob uma perspectiva construtivista de ensino.

Sob a ótica construtivista, acredita-se que o processo do conhecimento não deve se pautar exclusivamente nas disciplinas elegidas em uma matriz curricular de um determinado curso. Muito além, devem ser considerados os saberes prévios e as diversas realidades culturais dos estudantes e educadores, para que se possa alcançar a efetividade do ensino que se almeja.

De forma geral, é possível afirmar que o ensino no Brasil ainda é muito focado na figura do professor, sendo esse considerado como uma espécie de "fonte do saber". A ele é atribuída a tarefa de buscar o conhecimento, estudando diversas fontes para, então, preparar sua aula e transmitir todos os saberes adquiridos aos seus alunos. Segundo William W. Cobern (1996, p.10) os próprios educadores, em não raras situações, tendem a confundir apresentação com aprendizagem, limitando-se a adotar aulas expositivas como único método didático.

Esse sistema de ensino vigente não considera a grande diversidade cultural existente nos ambientes educacionais, representada por cada um dos estudantes. Como bem assevera Baptista (2010, p.680), "ocorre, nas salas de aula da maioria das escolas brasileiras, um ensino de caráter assimilacionista, centrado na supervalorização da ciência em detrimento dos saberes culturais dos estudantes".

Não é forçoso concluir que a cultura é importante fonte de conhecimento que deve ter seus aspectos levados para dentro das salas de aula, a fim de se enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva se torna ainda mais

acertada quando se trata do estudo direcionado ao indígena, uma vez que sua cultura é tão diversa da cultura preponderante na sociedade contemporânea. Dessa forma, a adoção de didáticas tradicionais poderia levar ao fracasso todo o empenho empreendido para a educação do índio.

Mario Carreto, ao abordar os desafios que são recorrentes em muitos sistemas educacionais, notadamente no que diz respeito ao desinteresse do aluno sobre o que é ensinado, aponta que " as condições sociológicas e culturais dos diferentes meios podem impor algumas mudanças e restrições à situação que acabamos de comentar. Por exemplo, (...) o caso das sociedades indígenas nas quais se impõe um modelo educativo ocidental, sem nenhuma consideração por sua cultura autóctona" (CARRETO, 1997, p.8-9). Tal desinteresse por parte dos alunos tem levado à sucessivas reformas educacionais, visto que é comum existir uma divergência muito grande entre o que é ensinado nas salas de aula e o que é de interesse do aluno aprender (CARRETO, 1997, p.9), razão pela qual se tem buscado a compatibilização dos interesses e da forma pela qual se ensina.

Para Baptista, a partir do momento em que o ensino nas escolas representa apenas a transmissão de informações, forma-se uma maneira completamente vazia de se construir o conhecimento, pois "[...] assim como nas escolas das terras indígenas, o ensino para as escolas do campo representa apenas transmissão de informações que não condizem com a realidade vivida pelos estudantes, sendo, desta forma, sem significados para eles" (BAPTISTA, 2010, p.685).

Além da importância dos saberes culturais nesse processo, Cobern (1996) destaca ainda o fato de que a cultura

tem influência direta na forma com que o educando recebe as informações às quais são expostos, pois ao ingressarem no ambiente escolar, já existe uma formação intelectual de significados que foi construída por meio das interações com o meio e os contextos culturais. Segundo Mario Carreto, esses conhecimentos prévios, os quais ele denomina de "esquemas" servem de ferramenta para a construção sucessiva de conhecimento (CARRETO, 1997, p.9). Daí concluir-se relevante a adequação da didática utilizada de acordo com o público a qual ela será aplicada

A existência de uma formação intelectual que antecede ao ensino formal é muito bem abordada por Funk (2002). Em sua obra, a autora nega a ideia de que aprender seria passar de um estado total de ignorância para um estado integral de conhecimento. Defende ainda que o aprendizado se dá de maneira sucessiva, por meio de etapas construídas sucessivamente, o que reforça o entendimento de que todo o conhecimento prévio dos estudantes deve ser considerado como parte sucessiva na construção do saber. Esse também é o entendimento de Mario Carreto, para quem o construtivismo é:

> [...] a ideia que sustenta que o indivíduo – tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos – não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores (CARRETO, 1997, p.10).

Alessandro Soares da Silva compartilha do mesmo entendimento. O autor afirma que "o conhecimento nunca é um

estado e sim um processo influenciado pelas etapas precedentes e, portanto, histórico" (SILVA, 2017, p.35). Daí porque a compreensão de sua própria história é tão importante para os alunos e alunas, pois segundo o autor, "a compreensão de sua história e de sua inserção é fundamental" (SILVA, 2017, p.35). Para ele, o ato de educar não pode ser fracionado:

> E isto se justifica porque educar é construir subjetividades politicamente, porque educar é um ato ideologicamente comprometido com visões de mundo e de ser humano, que serve à produção de autonomias ou de heteronomias e, portanto, não pode ser fracionado (SILVA, 2017, p.35).

Para que o processo de aprendizado seja amplo é preciso abandonar a perspectiva tradicional de educação, uma vez que esta não leva em consideração o cotidiano do educando. Nesse sentido, o construtivismo apresenta-se como um modelo de aprendizagem no qual o estudante deixa de exercer um papel mecânico e passivo no processo de ensino e aprendizagem para então assumir uma postura ativa e de responsabilidade nesse processo. Seus saberes prévios e a interpretação que os mesmos fazem a respeito do mundo são fundamentais para a efetiva comunicação entre os agentes do ensino, de modo que devem ser compartilhados no momento da construção do saber para que não haja uma mera transmissão de conhecimento (COBERN, 1996, p.10).

Para Alessandro Soares da Silva (2017), o construtivismo baseia-se no entendimento de que é necessário que o aluno construa seu próprio conhecimento. O autor ainda assevera que "Ao contrário do que acontece na escola

tradicional, em que o professor ensina e o aluno escuta, visto que fala quem sabe e ouve quem é ignorante, o construtivismo pressupõe uma parceria e uma troca de informações entre as duas partes envolvidas, a saber: professor (a) e aluno (a)" (SILVA, 2017, P.30-31).

Já para Charbel Nino El-Hani e Nelio Marco Vincenzo Bizzo (2002, p.53), o construtivismo se baseia no fato de que "O que está sendo ensinado deve ser em geral entendido como parte de uma segunda cultura para os aprendizes. Deste ponto de vista, toda educação tem uma natureza multicultural". Isto porque, parte-se do pressuposto de que, conforme dito anteriormente, o conhecimento se constrói sucessivamente, com base em uma formação intelectual que precede aos ensinos escolares.

No Brasil, as práticas educacionais construtivistas são plenamente aceitas e incentivadas, tendo sido inclusive previstas pela normativa pátria. A Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, traz em seus textos diversos dispositivos que determinam a elaboração de políticas públicas que considerem os saberes culturais nos ambientes escolares. Logo em seu art.1º, ao dispor sobre a educação, a lei estabelece que:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Desta forma, o processo de aprendizado do índio, baseado no construtivismo busca levar para o ambiente

educacional a experiência cotidiana como forma de construção do conhecimento, além de defender uma constante interação entre a figura do professor e do aluno, afinal, em última análise, ambos devem ser considerados educandos.

Nesse contexto, importa salientar que, embora se busque uma conceituação do que seja o construtivismo, não se deve compreender essa prática pedagógica com conceitos e definições estáticas. Ao revés, é preciso apontar que, conforme os próprios construtivistas defendem, é necessário que a construção do saber se paute sempre em novos diálogos e novas interpretações, a fim de acompanhar as necessidades únicas de cada processo de ensino, uma vez que ele é, por natureza, dinâmico.

Dessa forma, não se pode conceber o construtivismo como método imutável, sob pena de se "aprisionar o professor e seu trabalho em modelos de práticas pedagógicas que o distanciam, cada vez mais, de um projeto educativo que tem por meta a constante emancipação da liberdade, e, consequentemente, do sujeito (SOUZA, 2008, p.68). Para a mesma autora:

> O "construtivismo", como todo conceito, precisa continuar a evoluir e a se transformar, permitindo novas interpretações não só do conhecimento humano, mas também do lugar que o sujeito ocupa na construção do próprio conhecimento (SOUZA, 2008, p.68).

Além da possibilidade da constante evolução do próprio entendimento do que é o construtivismo, isso significa dizer que o sujeito não pode ficar distante do processo de construção de seu próprio conhecimento. Pelo contrário, esse sujeito

precisa ser ouvido a respeito da forma e do conteúdo do ensino, sob pena de se subverter toda a lógica de libertação e identidade que o construtivismo visa alcançar. Trata-se, justamente, de não definir uma metodologia rígida, que deve ser aplicada em todas as circunstâncias indistintamente, mas sim de se buscar ter uma percepção das necessidades de cada grupo e, sobretudo, dar voz ativa àquele que é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Se assim não for, o construtivismo passaria de "estratégia teórico-metodológica que reafirma o lugar do sujeito na compreensão da realidade" para se configurar "como estratégia de exclusão deste mesmo sujeito quando se rompem os elos que o fazem responsável pela própria história da construção deste conceito" (SOUZA, 2008, p.68).

Nesse sentido, no que tange à educação indígena, para que seja possível identificar em cada um dos povos as práticas adequadas para o ensino específico que será empreendido para seus integrantes, defende-se que o "professor-índio" deve ter espaço garantido nas escolhas educacionais, tanto da forma que se dará o ensino, quanto do seu conteúdo. Afinal, o sujeito indígena merece atenção não só como destinatário das práticas educacionais (aluno), mas também enquanto agente facilitador da construção do conhecimento (professor), tendo em vista sua total identificação com a cultura e tradições de sua comunidade.

Entende-se que o índio na condição de professor seja a figura mais adequada para indicar e classificar as necessidades educacionais que permeiam sua comunidade étnica frente aos demais professores não índios, ainda que estes estejam comprometidos com o ensino indígena. Por mais que haja

empenho nesse sentido, restaria comprometida a intenção de se aplicar práticas verdadeiramente construtivistas se as necessidades dos alunos fossem identificadas e classificadas por um sujeito etnicamente distante de sua comunidade e, portanto, alheio as especificidades que envolvem cada um dos povos indígenas, ou seja, por um sujeito não índio.

Só se pode conceber a plenitude do construtivismo na educação indígena quando o próprio índio for chamado a pensar suas próprias estratégias pedagógicas dentro de uma visão construtivista. O papel de maior destaque deve ser dado ao índio, não só como estudante de uma escola indígena, mas também ao índio enquanto professor, pois este será o porta-voz de sua comunidade e somente ele deve ter legitimidade de pontuar as necessidades e interesses daqueles a quem representa.

4 O CONSTRUTIVISMO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Uma das formas de efetivação das garantias constitucionais dirigidas aos índios deve materializar-se por meio do ensino escolar voltada para o reconhecimento da cultura das diversas comunidades indígenas existentes em nosso país.

Para Celênia de Souto Macêdo, a educação escolar seria uma verdadeira "premissa no processo de valorização das expressões culturais em diversos contextos, ainda mais com o advento da garantia constitucional, quando foram criados mecanismos para se implantar uma educação indígena - focada na valorização das culturas dos grupos étnico-indígenas" (MACÊDO, 2009, p.90). Nesse sentido, Maroldi afirma que:

> [...] a educação escolar indígena se refere a uma escola própria para os índios, mantendo, desta forma, suas concepções sociais, culturais e educativas, **porém aberta para outros tipos de conhecimentos geradas a partir de uma sociedade universal** (MAROLDI, 2017, p.36, grifo nosso).

Nota-se, dessa forma, que não se devem excluir da educação indígena aqueles conhecimentos habitualmente lecionados nas escolas tradicionais. Entende-se que tais conhecimentos também agregam na formação do indígena, uma vez que promovem uma educação comum, capaz de habilita-los a exercerem seus direitos enquanto cidadãos e a conviverem na sociedade, já que não estão mais alheios a ela.

O grande desafio é exatamente esse. Elaborar uma proposta pedagógica que valorize os conhecimentos culturais em sua plenitude, mas que também seja hábil a levar à construção de conhecimentos que são ensinados em escolas tradicionais, sem, contudo, promover uma hierarquia entre eles ou uma valorização de um em detrimento do outro.

Resta claro que, conforme exposto no primeiro capítulo do presente estudo, esse ensino diferenciado precisa ser praticado sob um enfoque diverso do enfoque tradicional. Nesse sentido,entende-se que o construtivismo se mostra como uma ferramenta pedagógica capaz de permitir o processo de ensino ao mesmo tempo em que zela pelos saberes já existentes nasmais diversas comunidades indígenas.

A perspectiva da escola tradicional não é capaz de dialogar com os saberes tradicionais e preservá-los, pois sua lógica hegemonista acabaria por impor os saberes ocidentais

em aos saberes étnico-indígenas, com consequente desvalorização e extermínio de sua cultura.

Para Macêdo, a demanda pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas implica necessariamente a demanda por uma educação etnicamente diferenciada. Sua realização dar-se-ia a partir da "implementação de escolas plenamente reconhecidas e geridas pelos seus representantes, instaladas nas áreas indígenas" (MACÊDO, 2009, p.11). A autora vislumbra a possibilidade não só de existir uma escola nativa, mas também a possibilidade da escola nativa dialogar com sistema nacional de ensino com a produção de um material didático apropriado (MACÊDO, 2009, p.11).

Assim, a implementação do ensino diferenciado no Brasil apresenta-se como um grande desafio que que vai desde a escolha das estratégias pedagógicas até a produção de materiais que auxiliem o processo educativo, a exemplo da produção de livros didáticos, pois "as produções voltadas para o ensino diferenciado ainda estão em uma fase embrionária, apresentando dificuldades em trazer para o plano dos materiais construídos a realidade vivenciada no ambiente escolar"(MACÊDO, 2009, p.89). Tais desafios também são identificados no que diz respeito à identificação das peculiaridades de cada uma das tribos indígenas, que de maneira muito direta, influenciará na maneira com a qual os alunos receberão as informações. Assim, para cada tipo de conteúdo elegido no plano de ensino, deverá ser adotada uma estratégia apropriada.

A alfabetização, primeiro pilar do ensino tradicional, já se mostra uma barreira a ser transposta. A oralidade é uma das características que marcam as culturas indígenas e os

conhecimentos são transmitidos de geração em geração por meio da tradição e não, necessariamente, por materiais escritos. Esse é, a propósito, um dos motivos pelos quais deve-se buscar preservar essa cultura originária, sob pena dela ser totalmente exterminada nas próximas gerações.

No que toca à alfabetização, é contundente a proposta de inserção de uma formação bilíngue dentro da educação diferenciada, respeitando-se as particularidades do grupo e também as particularidades existentes no próprio território indígena como forma de valorização e fortalecimento cultural da etnia (MACÊDO, 2009, p.91). Importante ressaltar, no entanto, que o ensino bilíngue não deve ser aquele denominado bilinguismo de transição "em que o ensino da língua indígena é visto quase como um 'mal necessário', mas que se deve abreviar ao máximo possível" (D´ANGELIS, 2012, p.33), pelo contrário, a valorização da língua deve ser enfrentada como ferramenta fundamental na preservação do patrimônio cultural imaterial de todo o Estado brasileiro.

Já no que diz respeito ao ensino de História, Macêdo (2009) faz uma importante observação quanto aos livros didáticos distribuídos pelo governo para as escolas da rede pública. O autor identifica que a cronologia abordada na temática do índio começa, no passado, com a chegada dos colonizadores, ao que demonstra que a história apresentada nos livros jamais começa com o povo indígena que aqui residia, mas sim obedece a uma cronologia em que o ocidental europeu está no centro da narrativa. Assim, o índio é posto para fora da própria narrativa histórica, "já que são prisioneiros do momento descrito no encontro colonial" (MACÊDO, 2009, p.54).

Nessa abordagem tradicional, ensinar ao índio que a sua história e a história de seu país começam com a chegada dos colonizadores acaba por negar toda uma existência anterior daquele povo. Por óbvio, esta narrativa em muito se distanciados conhecimentos históricos transmitidos por meio da tradição aos índios em suas comunidades e, dessa forma, não podem ser assimilados por eles sob essa perspectiva ocidental.

Contudo, parece que as maiores dificuldades encontradas no que diz respeito à compatibilização do ensino tradicional e o ensino indígena diz respeito à área das ciências. O intenso contato que o índio tem com a natureza faz com que os seus conhecimentos nessa área sejam de tal forma consistentes que existe uma dificuldade de assimilar um entendimento contrário.

A própria palavra ciência traz consigo uma conotação de "verdade" absoluta. Dizer que uma teoria é cientificamente comprovada, é quase como dizer que qualquer argumento usado em sentido contrário não tem valor ou respaldo. Assim, para o ensino tradicional, que busca uniformizar o conhecimento, a ciência é posta no centro do saber, defendendo verdades "absolutas" e refutando qualquer explicação dada fora de seus contornos. Dessa forma:

> [...] é importante que os educadores de ciências compreendam os fundamentos com base em crenças sobre o mundo que os alunos trazem para a aula, e como essas crenças são apoiadas por culturas estudantis; porque, a educação científica só é bem sucedida na medida em que a ciência pode encontrar um nicho no meio cognitivo

> e sócio-cultural dos alunos (COBERN, 1996, p.11, tradução nossa[79]).

Como bem assevera Juarez Melgaço Valadares e Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, possibilitar o acesso ao estudo das ciências para comunidade indígena e ao mesmo tempo preservar sua cultura é um desafio. Segundo os autores:

> Os cursos voltados para comunidades indígenas representam um desafio e uma oportunidade de pesquisa, principalmente as licenciaturas para ensino de ciências naturais, que buscam preservar as culturas indígenas e, simultaneamente, possibilitar o acesso ao conhecimento que consideramos como científico (VALADARES; PERNAMBUCO, 2018, p.820)

Apesar de desafiador, a ciência deve ser ensinada em termos multiculturais, não se podendo negar as crenças dos estudantes que não compartilham a visão de mundo baseada nos conhecimentos científicos.

> Apoiado no fato de que os estudantes já trazem para a sala de aula um conjunto de significados culturais, o Construtivismo Contextual afirma que as salas de aula de ciências congregam, num único espaço, diferentes visões de mundo influenciadas pelas culturas que se fazem presentes nesses espaços (BAPTISTA, 2010, p.686).

---

[79] No original: (...)it is important for science educators to understand the fundamental, culturally based beliefs about the world that students bring to class, and how these beliefs are supported by students' cultures; because, science education is successful only to the extent that science can find a niche in the cognitive and socio-cultural milieu of students (COBERN, 1996, p.11).

Valadares e Pernambuco ensinam que para os povos indígenas seus saberes culturais, especialmente sobre o meio ambiente que os cercam, são conhecimentos determinados pela vida, ou seja, são conhecimentos práticos e não adquiridos em experimentos de laboratório. Enquanto a concepção prática dos indígenas é de totalidade, a visão hegemônica da ciência fortaleceria o distanciamento entre conhecimento teórico e saber prático. (VALADARES; PERNAMBUCO, 2018, p.826). Dessa forma, a heterogeneidade cultural presente nas comunidades indígenas pode gerar conflitos, principalmente quando a visão dos estudantes não é compatível com a visão científica apresentada pelos professores.

Segundo Baptista, quando o saber científico se harmoniza com o saber cultural dos estudantes, suas visões de mundo são acolhidas e consideradas. Mas, quando são divergentes o ensino tende a não aceitar a explicação cultural dos estudantes impondo a visão da ciência e compelindo os estudantes a rejeitarem os seus pensamentos.(BAPTISTA, 2010, p.685).Assim ou o estudante abandona a sua própria visão de mundo e a substitui pela visão científica, ou o estudante permanece com sua visão de mundo e usa o conhecimento científico apenas para responder às avaliações dentro de sala de aula.

Abandonar a sua própria visão de mundo seria uma forma de aniquilação cultural das comunidades indígenas. Por outro lado, se após a realização das avaliações aplicadas dentro de sala de aula, o aluno descarta o conhecimento científico por ser um ensino incompatível com sua visão de mundo, temos o fenômeno que Cobern (1996) denominou de “Apartheid

Cognitivo". Por certo, nenhuma das duas situações são satisfatórias.

É preciso evidenciar que no processo de aprendizagem não há uma substituição de ideias alternativas por ideias científicas, mas sim uma convivência entre essas ideias após o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os conhecimentos devem se complementar de forma harmônica, sem serem considerados antagônicos. Nesse sentido, não basta mostrar aos alunos as diferenças. Muito além, é preciso fazer com que haja diálogo entre as diferentes visões de mundo apresentadas e sua interação com o conhecimento. A esse respeito, Cohn apresenta um exemplo que serve para elucidar essa proposição:

> Não basta ensinar taxonomia animal e dizer que nós classificamos os animais de outro modo: há de se ver com o fato de que nós e eles pensamos os animais, e a condição animal, de outro modo. Não há como fazer dialogar conteúdos e taxonomias: há de se fazer dialogar modos de ver e entender o mundo (COHN, 2005, p. 492).

Segundo Valadares e Pernambuco (2018, p.826), apesar das diferenças apontadas entre os saberes dos indígenas e o saber da ciência, pode-se dizer que eles "se complementam: um é prático, concreto, ligado à vida e se relaciona mais aos processos de aprendizagem, pois é na dedicação de cada um e a partir da observação da experiência prática que começam a aprender", ou seja, trata-se de um aprender direto, empírico, enquanto "o outro é abstrato, geral, não tem uma utilidade imediata no cotidiano, tratando-se mais de um processo de

ensino. Mas ambos propiciam uma conexão com a natureza" (VALADARES; PERNAMBUCO, 2018, p.826).

Desse modo, é preciso realizar o que Baptista (2010) denominou de "demarcação de saberes", a fim de manter ambos os conhecimentos, tanto os tradicionais quanto os científicos, fazendo-os dialogar e coexistir, ampliando os conhecimentos.

> Um ensino de ciências, para sociedades tradicionais, baseado na demarcação de saberes não conduzirá os estudantes à tentativa de substituição dos conhecimentos tradicionais por conhecimentos científicos, mas, sim, a momentos para que possam ampliar os seus universos de conhecimentos com concepções científicas (BAPTISTA, 2010, p.690).

Dentro dessa visão, o objetivo de ensinar ciências seria o da demarcação, e não da anulação de saberes, o que está em perfeita sintonia com a proposta do construtivismo explicitada ao longo deste trabalho.

Ressalta-se, mais uma vez, a importância da inclusão de professores indígenas na construção dos projetos escolares, a fim de se alcançar os objetivos propostos e garantir a mais ampla participação da comunidade étnica desde o planejamento até a execução e gestão do ensino. Assim:

> [...] deve-se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas e o respeito à particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu

> projeto, execução e gestão (COHN, 2005, p. 489).

Nesse sentido, chama-se a atenção para o papel do professor indígena, bem como para sua formação intelectual. Diante da existência de uma cultura ideológica dominante, é necessário que sejam criados mecanismos para que a cultura minoritária seja preservada. Assim, uma das estratégias é a formação de intelectuais indígenas que possam atuar na educação junto às suas comunidades de origem, tendo em vista seu papel fundamental na preservação dessa cultura minoritária, uma vez que entendem a sua importância e compartilham dos mesmos valores, sendo que "a participação dos intelectuais indígenas que intervenham neste processo é crucial" (CARLOS, 2011, p. 30, tradução nossa[80]). Esse também é o entendimento de Cohn, para quem "Não há dúvida de que serão os professores indígenas, aqueles que dominam sua língua e cultura, os que melhor terão condições de, na prática, fazer dialogar esses dois mundos" (COHN, 2005, p. 506).

No entanto, ainda segundo Alejandra Flores Carlos, mesmo a formação de professores índios não encerra os desafios enfrentados nessa ceara da educação (CARLOS, 2011). Para se formarem os professores, todos as dificuldades apontadas no decorrer deste estudo, em relação ao material didático, às significações em relação ao conteúdo histórico e científico, deverão ser enfrentadas. Nesse sentido, Cohn também observa que:

> Se o novo modelo de educação escolar indígena, para os índios, tem permitido que

[80] No original: [...] la participación de los intelectuales indígenas que intervenían en estos processos es crucial (CARLOS, 2011, p.30).

> eles tomem as salas de aula e a construção de seu modelo pedagógico, assessores e formadores permanecem tendo um papel fundamental, atuando na capacitação dos índios para assumir esse papel. A dificuldade permanece, embora deslocada: os dilemas da educação diferenciada não têm mais que ser respondidos nas salas de aula na aldeia, mas naquelas de cursos de capacitação e monitoramento de formandos no magistério indígena (COHN, 2005, p. 493).

Dessa forma, para Carlos, não existe solução a médio prazo para a questão da escola diferenciada. Através de diversos exemplos a autora defende que o que se entende por aprendizagem, bem como as formas como ela se materializa, são completamente diferentes para a cultura ocidental e para os povos indígenas. Além disso, outro fator impeditivo seria a existência de diversos povos indígenas dentro do mesmo território nacional, os quais também possuem concepções distintas entre si a respeito da educação (CARLOS, 2011).

No entanto, a mesma autora argumenta que os avanços deverão ser conquistados a longo prazo, priorizando-se a formação de professores índios, uma vez que apenas esses, com base no conhecimento que possuem dos costumes de sua comunidade, poderiam ensinar de maneira compatível com seus conhecimentos próprios (CARLOS, 2011). Ao abordar os obstáculos enfrentados pela reforma do ensino indígena promovido no Equador, Calor aponta que:

> [...] este processo não foi fácil, com poucos recursos orçamentais, com insuficiência de pessoal sem formação adequada para o cargo, com a oposição de professores

> latino-americanos e, em alguns casos, com a oposição dos seus pares indígenas. Eles se viram confrontados com a mesma educação que os tinha formado: pessoas que rejeitavam a condição etnia e valorizavam aquilo que o sistema educativo lhes havia ensinado como verdadeiro, as culturas branco-mestiças. A missão dos intelectuais e líderes indígenas foi reverter esses processos e, na medida em que se iam formando profissionais, foi surgindo uma elite intelectual indígena que se foi transformando para reverter esses processos e, como eles estão treinando profissionais, está emergindo uma elite intelectual indígena que vai se transformando em uma "fibra vital de novas organizações", porque são eles que darão argumentos às suas demandas, que criarão novos discursos indígenas e definirão novas agendas (CARLOS, 2011, p.30-31, tradução nossa[81]).

Nesse sentido, é possível encontrar semelhanças entre o processo de reforma da educação indígena ocorrida no Equador e os desafios enfrentados no Brasil no que diz respeito

[81]No original: Pero este proceso no fue fácil, con pocos recursos presupuestarios, con insuficiencia de personal, sin formación adecuada para el cargo, con la oposición de los maestros hispanos y, en algunos casos, con la oposición de sus pares indígenas. Se vieron enfrentados a lo que la misma educación había formado: personas que rechazaban la condición étnica y valoraban aquello que el sistema educativo les había enseñado como valedero, las culturas blanco-mestizas. La misión de los intelectuales y dirigentes indígenas fue revertir estos procesos y, en la medida que se van formando profesionales, va surgiendo una elite intelectual indígena que se va transformando en "la fibra vital de las nuevas organizaciones" pues son ellos quienes le dan argumentos a sus demandas, quienes van creando los nuevos discursos indígenas y van definiendo nuevas agendas. (CARLOS, 2011, p.30-31)

ao assunto. Para qualificar-se como professor dentro do sistema nacional, é necessário que o indígena busque tal titulação fora de sua comunidade étnica, ou seja, para estar apto a ensinar a "educação para os índios", o professor indígena deve se qualificar em umainstituição "dos brancos" e, dessa forma, se amoldar a muitos preceitos que são ali ensinados.

Carlos critica essa exigência de titulação do indígena, pois ela funcionaria como um certificado sobre sua capacidade intelectual frente "aos brancos", uma vez que dentro de sua própria comunidade o indígena não precisaria cumprir tal exigência. A autora afirma que "Muitos profissionais indígenas têm mais de dois diplomas ou mestrados. Os títulos obtidos são o certificado de sua capacidade intelectual ante aos brancos-mestiços, pois frente à comunidade não seria necessário comprovar esses méritos" (CARLOS, 2011, p.34, tradução nossa[82]).

É preciso ter em mente que:

> Ao contrário dos períodos anteriores, em que o projeto educacional era da Igreja e do Estado, atualmente a escola indígena é, antes de tudo, um projeto dos índios. Não um projeto uniforme e consensual, mas que pode ser valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações,

[82]No original: Muchos profesionales indígenas tienen a su haber más de dos diplomados o maestrías. Los títulos obtenidos son el certificado de su capacidad intelectual ante los blanco-mestizos, puesto que ante las comunidades no es necesario acreditar estos méritos (CARLOS, 2011, p.34).

> especialmente as jurídicas(COHN, 2005, p. 487).

Dessa forma, a própria formação do professor indígena, como estratégia para a efetivação de uma educação voltada para o índio, deve observar as particularidades inerentes a cada uma das culturas representadas por esses professores. Mais uma vez, não se deve aplicar a eles as mesmas diretrizes e exigências que se aplicam à formação de docentes das escolas tradicionais. Pelo contrário, é preciso que o respeito às diferentes formas de ensinar e aprender sejam observadas ainda nessa primeira etapa. Para tanto, acredita-se que a aplicação da metodologia baseada em práticas construtivistas também seja adequada e sua utilização possa lograr êxito no que diz respeito ao necessário diálogo que deverá existir entra as diversas culturas e formas de compreensão da realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do atual cenário, não é forçoso reconhecer que o projeto para educação indígena ainda se encontra em fase de construção. Sua concretização, muito além da previsão legal, depende de diversas frentes de trabalho e de esforços maciços para a desconstrução de um estigma que foi construído ao longo da história brasileira.

A educação indígena se mostra um importante instrumento para dar voz a esse povo. Por meio dela é possível promover a valorização de sua cultura e a preservação dos seus saberes e tradições. Além disso, por meio da educação também se viabiliza que o índio tenha acesso aos direitos fundamentais que lhe são inerentes enquanto ser humano.

Conforme abordado no decorrer do presente estudo, necessário se faz que seja adotada uma metodologia apropriada para que se alcance os resultados almejados na formação do índio. No atual estágio de conquista de direitos dos povos indígenas, já não se pode mais admitir a adoção de práticas que neguem ou ignorem suas práticas culturais ou que busquem impor verdades absolutas defendidas pelos saberes científicos.

Assim, entende-se que, diante da necessidade de se buscar a preservação e o respeito à cultura, as práticas pedagógicas apresentadas pelo construtivismo se mostram apropriadas e adequadas. Preza-se pelo respeito aos conhecimentos preexistentes, por esses serem essenciais para a compreensão e construção de novos preceitos.

Por fim, ressalta-se que os esforços não devem se concentrar apenas na figura dos estudantes. Embora esses sejam considerados os destinatários das práticas educacionais, no que diz respeito à educação indígena, é especialmente necessário que as atenções se voltem para a formação e professores índios, uma vez que são eles os legitimados para dar voz aos anseios dos seus povos e são eles que devem dirigir toda a discussão que busca efetivar seus direitos.

6. REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. A importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. **Revista Ciência & Educação.** Feira de Santana, v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15

16-73132010000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 17 jan 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 27 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. Lei n º 11. 645, de 10 de março de 2008**. Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".**Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BONIN, I. T.; RIPOLL, D.; AGUIAR, J. V. S. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18444/12753>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CARDOSO, J. R. et al. Legislação indigenista e a educação escolar indígena: avanços e possibilidades. **Revista A Barriguda**, Campina Grande, v.6, n.2, p. 258-276, Maio/Ago., 2016. Disponível em: http://www.abarriguda.org.br/revista/index.php/revistaabarrigudaarepb/article/view/295. Acesso em: 12 dez. 2018.

CARRETO, Mario. **Construtivismo e educação.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARLOS, Alejandra Flores. Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la reproducción y la resistência. **Revista ISEES**. n. 9, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777502.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

COBERN, William W. Constructivism and non-western science education research. **International Journal of Science Education**, Routledge, v. 4, n. 3, 1996. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/988a/959dcfd81cddb7008c99f039d0a2e0200558.pdf>. Acesso em 19 dez. 2018.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804/9038>. Acesso em 10 dez. 2019.

D´ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

EL-HANI, Charbel Nino; BIZZO, Nelio Marco Vincenzo. Formas de Construtivismo: Mudança Conceitual e Construtivismo Contextual. **Revista ensaio.** Belo Horizonte, v.4, n.1, p.40-64, Jun 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172002000100040&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 jun. 2018.

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 188-208, mar. 2011.Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art14_41.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

FUNK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**: Relato de uma Experiência Construtiva. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FURTADO, C. **O direito dos indígenas à voz.** Inclusão social, Brasília, DF, v. 4 n. 1, p.106- 108, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1649>. Acesso em 15 dez. 2018.

GRUPIONI, Luíz Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 81, n.198, 2000. p. 273-283. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/939/913> Acesso em: 02 dez. 2018.

MACÊDO, Celênia de Souto. **O índio como o outro:** O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

MAROLDI, Alexandre Masson. **Estudos bibliométricos sobre educação indígena**: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Angra, 2000.

SILVA, A. F. da; MARIELYN, C. M. J.G; ROCHA, Aparececida; SILVA, Eunice Maria da. Educação indígena. **Revista Maiêutica**, v. 4, n. 1, p. 65-74, 2016. Disponível em: <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/view/1484/621>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Alessandro Soares da. Emília Ferreiro na cena construtivista: uma retomada crítica de seu pensamento. **Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología**. v. 12, n. 39, p. 26-40, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/836/83652501003.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, Paulo Thadeu Gomes. **Direito do indígena, direito coletivo e multiculturalismo**. In: I Jornada de Reflexões de Direito Federal em Mato Grosso do Sul. Ponta Porã, 2006. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs/artigos/docs_artigos/direito_indigena.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

SOUZA, Solange Jobim e. Construtivismo: a história de uma palavra como produção crítica do conhecimento e das estratégias educacionais. **Revista Memorandum**, v.15, p. 61-69, 2008. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a15/jsousa01.pdf>. Acesso em 17 jan. 2019.

VALADARES, Juarez Melgaço; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais. **Ciênc. educ**. v.24, n.4, p. 819-835, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n4/1516-7313-ciedu-24-04-0819.pdf>. Acesso em 12 jan. 2019.

VERÁZTICA, América Elvira Hernández. Derechos culturales de los pueblos indígenas. **Revista Dfensor.** n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r28341.pdf>. Acesso em 20 dez. 2018.

BACHARELADO EM DIREITO À DISTÂNCIA: DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E DESAFIOS PARA A SUPERAÇÃO DO MODELO TRADICIONAL

BACHELOR DEGREE IN THE RIGHT TO DISTANT: FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATION AND CHALLENGES TO OVERCOMING THE TRADITIONAL MODEL

Frederico Rodrigues Assumpção Silva[83]
Fabrício Veiga Costa[84]

RESUMO: Constitui objetivo da presente pesquisa investigar os fundamentos da educação à distância na formação superior em direito, procurando-se correlacionar os desafios da presente modalidade de ensino frente ao modelo tradicional. A escola do tema se justifica em razão de sua relevância teórica, pratica e atualidade, especialmente no que tange ao uso da tecnologia na formação superior em direito. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, análises quantitativas, críticas, temáticas, teóricas e interpretativas, bem como o uso do método dedutivo, foi possível concluir que o uso do ambiente virtual de aprendizagem é de significativa importância para revisitar o modelo tradicional de ensino.

Palavras-chave: Bacharelado em direito; Educação à distância; Direito fundamental à educação.

---

[83] Tabelião no Estado de Minas Gerais. Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.
[84] Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

ABSTRACT: It is the objective of this research to investigate the fundamentals of distance education in higher education in law, seeking to correlate the challenges of the present teaching modality compared to the traditional model. The theme school is justified because of its theoretical, practical and current relevance, especially regarding the use of technology in higher education in law. Through bibliographic and documentary research, quantitative, critical, thematic, theoretical and interpretative analyzes, as well as the use of the deductive method, it was possible to conclude that the use of the virtual learning environment is of significant importance to revisit the traditional teaching model.

Keywords: Bachelor of Laws; Distance education; Fundamental right to education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a problematizar as razões pelas quais o bacharelado em direito em nosso país não é oferecido na modalidade à distância. O artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil revela o seguinte:

> 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 (DIP; JACOMINO, 2014, p. 129).

Através do estudo dos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais, pretende-se averiguar se a Constituição

está sendo realmente cumprida, tendo-se em vista, sobretudo, os princípios da igualdade de condições para o acesso, da liberdade de aprender, da autonomia didático-científica e administrativa das universidades e da liberdade de ensino à iniciativa privada.

Conforme acima mencionado, pretende-se adotar como referência a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Além disso, importantes trabalhos científicos constituirão material didático imprescindível, como, por exemplo, o artigo "Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido", de Fabrício Veiga Costa. Este autor nos ensina que:

> A educação é um direito fundamental subjetivo, com viés individual e coletivo, haja vista que a formação dos indivíduos para o trabalho, exercício da cidadania, além de promover a formação humanística, científica, crítica e tecnológica do país. É através de uma educação libertadora, que estimule e fomente o amplo debate transdisciplinar, social e político, que é possível formarmos cidadãos preparados a compreender seus direitos e lutar pelo seu exercício efetivo (COSTA, 2018, p. 379).

Tendo em vista o excerto acima transcrito, pergunta-se: o oferecimento da graduação em direito, à distância, estaria ou não em harmonia com a promoção da formação humanística, científica, crítica e tecnológica do país?

Sabendo que no próprio texto constitucional podemos encontrar os princípios norteadores da educação; e sabendo que efetivamente não há o oferecimento do curso de

bacharelado em direito na modalidade à distância, é importante analisar criticamente o papel dos atores responsáveis e buscar alternativas para eventuais problemas que possam estar relacionados à educação superior no Brasil.

Esses, portanto, são os principais desafios que motivaram o desenvolvimento deste trabalho científico.

2 ARCABOUÇO CONSTITUCIONAL E INFRACONSTITUCIONAL

O artigo 206 da Constituição nos revela os princípios que norteiam o ensino em nosso país:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V - valorização dos profissionais 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;
>
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

> VII - garantia de padrão de qualidade;
>
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federa (DIP; JACOMINO, 2014, p. 129-130).

Nota-se que o constituinte se preocupou em elencar como princípios da educação, dentre outros, a igualdade de condições para o acesso, a liberdade de aprender e a garantia de padrão de qualidade.

Os três princípios acima elencados talvez não estejam em harmonia com a realidade da oferta dos cursos de bacharelado em direito no Brasil. O meio acadêmico ainda não problematizou o fato de que a oferta do bacharelado em direito apenas na modalidade presencial afronta a igualdade de condições para o acesso e a liberdade de aprender. Afinal, para ter acesso ao curso, o cidadão deve residir próximo ao local onde serão ministradas as aulas e também deve comparecer no horário predeterminado na grade oferecida pela instituição de ensino. Ou seja, quase tão somente aqueles que residem em grandes conglomerados metropolitanos e nas regiões mais desenvolvidas do país tem real acesso à formação jurídica de nível superior.

Valéria Silva Galdino Cardin e Flávia Francielle da Silva nos ensinam que

> A educação é imprescindível para o desenvolvimento da cidadania e do senso cívico do ser humano, ao passo que o pleno exercício de direitos apenas ocorre a partir da compreensão do sistema político, jurídico e social no qual está inserido. Além disso, é pressuposto para a mudança, uma educação inclusiva e democrática é capaz

> de estimular as pessoas a buscarem novos horizontes e desafios, sendo a inovação consequência dessa participação social ativa (CARDIN; SILVA, 2018, p. 343).

Ou seja, a fim de democratizar o acesso ao ensino jurídico, falta às instituições de ensino superior dar efetividade aos princípios insculpidos na Constituição e replicados nas leis infraconstitucionais. A Lei número 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE –, revela, dentre outros, objetivos, a seguinte meta:

> Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, **Lei 13.005**).

A fim de cumprir a meta acima proposta, estabeleceu-se, dentre outras, a consequente estratégia:

> 12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos

> conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, **Lei 13.005**).

A Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também é taxativa ao prever o ensino à distância:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
> § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
> § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, **Lei 9394**).

Percebe-se que a legislação infraconstitucional está em conformidade com o texto constitucional, na medida em que prevê como meta e incentiva o ensino à distância como forma de democratização do acesso à educação. Ocorre que o bacharelado em direito tem uma peculiaridade, conforme Decreto número 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, senão vejamos:

> Art. 41. A oferta de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.
>
> §1º Nos processos de autorização de cursos de graduação em Direito serão observadas as disposições da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994 (BRASIL, **Decreto 9235**).

Ou seja, o curso de graduação em Direito, além de autorização do Ministério da Educação, comum a todos os cursos de graduação, também exige prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, observadas as disposições da Lei número 8.906, de 4 de julho de 1994, que assim dispõe:

> Art. 54. Compete ao Conselho Federal:
>
> XV - colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos (BRASIL, **Lei 8906**).

Conclui-se, portanto, que o procedimento para que o ensino jurídico a distância seja autorizado exige que a instituição requeira ao Ministério da Educação e que haja parecer prévio do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

Importante esclarecer que não há nenhum dispositivo infraconstitucional ou regulamentar que disponha sobre a natureza do parecer prévio do Conselho Federal da OAB; ou seja, em princípio o parecer não seria vinculativo. É o que nos esclarece a Portaria número 147, de 2 de fevereiro de2007, do Ministério da Educação:

> Art. 3º Os pedidos de autorização de cursos de graduação em direito quecareçam de parecer favorável da Ordem dos Advogados do Brasil deverão serinstruídos com elementos específicos de avaliação, nos termos do art. 29 daLei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, indicados em diligência da SESu, combase no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 2006, que possam subsidiar adecisão administrativa em relação aos seguintes aspectos:
>
> I — a demonstração da relevância social, com base na demanda social esua relação com a ampliação do acesso à educação

> superior, observadosparâmetros de qualidade;
>
> II — indicação da existência de um núcleo docente estruturante,responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, suaimplementação e desenvolvimento, composto por professores:
>
> a) com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu;
>
> b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmentededicação plena ao curso; e
>
> c) com experiência docente na instituição e em outras instituições (BRASIL, **Portaria 147**).

O regulamento do Ministério da Educação demonstra que o parecer negativo do Conselho Federal da OAB não vincula o Ministério, uma vez que os requisitos para a obtenção da autorização podem ser demonstrados de forma independente. Tal regra se aplica aos cursos presenciais e à distância.

Quanto ao critério utilizado para a autorização do curso, ou seja, parecer não vinculativo do Conselho Federal da OAB e autorização do Ministério da Educação, não há qualquer crítica a ser feita, uma vez que os parâmetros constitucionais e legislativos não foram afrontados.

Conclui-se, portanto, num primeiro momento, que toda a legislação está amparada no texto constitucional e, por não haver qualquer tipo de restrição, se coaduna com a possibilidade de oferecimento do curso de graduação em direito à distância.

3 GRADUAÇÃO JURÍDICA À DISTÂNCIA: MEIO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

Tendo em vista que todo o arcabouço jurídico nacional não impede e até mesmo facilita o oferecimento de cursos de graduação à distância, há que se perquirir por qual motivo a graduação em direito ainda não foi contemplada em tal modalidade.

O oferecimento do curso na modalidade à distância seria um corolário do princípio da democratização do acesso ao ensino, uma vez que nem todos os cidadãos têm condições econômicas, temporais e logísticas para se deslocarem diariamente, durante cinco anos, para assistir presencialmente às aulas da graduação.

Esclarecem Fernanda Resende Severino e Sérgio Henrique Zandona Freitas que

> [...] a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento como pessoa, e, consequentemente, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.
>
> Caracteriza-se como Direito de Segunda Dimensão ou Geração de direitos, sendo assim, espera-se do Estado Democrático de Direito uma atuação positiva. Não se permite, neste momento, que o Estado abstenha-se de realizar políticas públicas de efetivação e conclusão do direito à educação a todos, indistintamente.
>
> [...].
>
> E, a educação por permitir o desenvolvimento sequencial, social,

> laboral, comportamental, cultural, entre outros, deve, necessariamente, ser garantida e efetiva a todos (SEVERINO; FREITAS, 2018, 120-121).

Percebe-se, portanto, que em sendo a educação um direito fundamental, conforme preceituado na Constituição, é imprescindível que se defenda a efetiva democratização e a universalização do acesso, ainda mais quando se considera que a graduação em direito é um dos principais meios para que o cidadão busque a plenitude do conhecimento jurídico e possa utilizar as ferramentas efetivas para o enfrentamento das mazelas sociais e econômicas que assolam nosso país. Conforme nos ensina Sérgio Ricardo Ferreira Mota,

> A educação no mundo contemporâneo busca, em especial, permitir o florescimento humano. É um pressuposto necessário à consecução da liberdade e da igualdade de todos. Por conseguinte, é imprescindível ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à livre demonstração do indivíduo.
>
> Representa um direito que guarda sintonia com os primados da República e do Estado Democrático de Direito, bem como, em particular, com o princípio da dignidade da pessoa humana.
>
> No Brasil, em face da promulgação da Constituição Federal de 1988, constitui um pressuposto necessário à concreção dos direitos fundamentais. Ou seja, a educação no Brasil não é apenas direito social. Hoje, a educação é direito fundamental, direito público subjetivo e dever do Estado brasileiro (MOTA, 2016, p. 137).

O ensino à distância, portanto, seria ideal para democratizar e universalizar o acesso aos cursos de bacharelado em direito, mesmo porque é inegável

> [...] que por meio da educação é possível conquistar uma vida mais digna, um trabalho melhor, com valores sociais mais efetivos, e consequentemente a sociedade torna-se mais justa, livre e solidária, é possível perceber o desenvolvimento nacional, e a sociedade como um todo consegue reduzir desigualdades e pobreza (SEVERINO; FREITAS, 2018, 123-124).

O pensamento de Fabrício Veiga Costa também se coaduna com as afirmações acima:

> Considera-se a Educação Escolar um direito indisponível em razão de atenderdiretamente aos interesses atinentes à esfera individual e pública. Trata-se de direitode cunho personalíssimo, uma vez que sua titularidade pertence ao sujeito, não seadmitindo como legítimas condutas de terceiros voltadas à limitação, restrição ouviolação desse direito.
>
> A cidadania é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil,expressamente previsto no artigo 1º, da Constituição brasileira de 1988. Ser cidadãoé conferir aos indivíduos aptidão no que tange à efetiva possibilidade de exercício deseus Direitos Fundamentais (COSTA, 2018, p. 381-382).

Embora discorra sobre a educação escolar, o excerto acima também se aplica ao ensino superior e

consequentemente ao bacharelado em direito. Entretanto, apesar de defender a universalização do direito à educação, Costa também nos esclarece sobre a importância da sala de aula:

> [...] a escola é o lócus de preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania. Trata-se da oportunidade de ter acesso à instrução técnico-formal, além de conviver com realidades plurais e com a diversidade, característica prevalente e indispensável nas sociedade democráticas (COSTA, 2018, p. 382).

Ou seja, embora defendamos a universalização e a democratização do acesso à educação jurídica por meio da utilização do ensino à distância, é inegável que a sala de aula também se revela um ambiente igualmente de extrema importância para o aprendizado:

> [...] a sala de aula deve ser vista como lócus de construção discursiva e crítica de reflexões a partir dos parâmetros curriculares nacionais, ressaltando-se que o papel do docente é estimular a visão sistêmica, comparada e científica (não dogmático-informativa) de temas que permeiam a realidade plural da sociedade contemporânea marcada pela diversidade (COSTA, 2018, p. 384).

Portanto, da mesma forma que consideramos de extrema importância a democratização e a universalização do ensino jurídico com a utilização da modalidade à distância, a fim de dar efetivo cumprimento aos comandos constitucionais, é inegável que a sala de aula continua sendo um instrumento democrático de debate e convivência.

Ressalta-se que a coexistência dos dois métodos de ensino (presencial e à distância) não é incompatível, devendo os operadores do ensino combinar as duas formas de transmissão de conhecimento.

Importante esclarecer que "A efetividade do direito à educação depende do gerenciamento da diversidade, com o fito de se implementar sistemas educativos democráticos e consonantes com as realidades sociais de cada região e comunidade." (CARDIN; SILVA, 2018, p. 350).

O que se defende, em última análise, é o direito efetivo à educação a todos aqueles que não dispõem de tempo, recursos financeiros e condições logísticas de se deslocarem todos os dias, durante cinco anos, para terem acesso ao ensino jurídico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de trabalhar o tema acima surgiu devido ao interesse em experiências envolvendo o ensino à distância. Infelizmente, apesar de alguns esforços legislativos, a democratização e a universalização do acesso ao ensino jurídico em nosso país ainda é incipiente, haja vista que, mesmo autorizado a funcionar na modalidade à distância, ainda não há bacharelado em direito que não seja presencial, seja por falta de interesse das instituições, seja por falta de autorização do Ministério da Educação.

Apesar dos inegáveis desafios que envolvem o ensino do direito à distância para a graduação, pode-se dizer que a falta do curso em tal modalidade não está em harmonia com o

objetivo de formação humanística, científica, crítica e tecnológica do país.

Seria essencial que os princípios norteadores da educação em nosso país, previstos no texto constitucional e acima elencados, como, por exemplo, a igualdade de condições para o acesso, a liberdade de aprender e a garantia de padrão de qualidade, se coadunassem com a modalidade à distância, a fim de que o primeiro e talvez mais importante instrumento educacional de defesa dos direitos dos cidadãos, qual seja, o curso de bacharel em direito, tivesse a efetiva capilaridade em todas as regiões do Brasil.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO Nº 9.235, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 8.906, DE 4 DE JULHO DE 1994**.Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**.Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014** .A prova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. **PORTARIA Nº 147, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2007**. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorizaçãode cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art.31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria147.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

CARDIN, Valéria Silva Galdino; SILVA, Flávia Francielle da. **Dos direitos humanos, da igualdade e da diversidade no cenário educacional: o direito à uma educação inclusiva e democrática**. In: Fabrício Veiga Costa; Ivan Dias da Motta; Sérgio Henrique Zandona Freitas. (Org.). Coleção Caminhos Metodológicos do Direito: Desafios do Ensino Jurídico no Século XXI. 1ed.Maringá: IDDM Editora, 2018, v., p. 329-360.

COSTA, Fabrício Veiga. **Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido.** vol. 01, n°. 50, Curitiba, 2018. p. 374-397.

DIP, Ricardo e JACOMINO, Sérgio. **Registros públicos e legislação correlata**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

MOTA, Sergio Ricardo Ferreira. **Direito à educação, metodologia do ensino e suposta crise do ensino jurídico**

no Brasil. Revista dos Tribunais (São Paulo. Impresso), v. 968, 2016.

SEVERINO, Fernanda Resende FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. **Educação: Direito Fundamental Efetivo?**. In: Fabrício Veiga Costa; Ivan Dias da Motta; Sérgio Henriques Zandona Freitas. (Org.). Coleção Caminhos Metodológicos do Direito: Desafios do ensino jurídico no século XXI. 1ed.Maringá: IDDM Editora, 2018, v., p. 119-143.

A PREVENÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR ATRAVÉS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA: um novo olhar sobre a escalada da violência nas escolas.

THE PREVENTION OF CONFLICTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT THROUGH RESTORATIVE JUSTICE: a new look at the escalation of violence in schools.

Irineu José Coelho Filho[85]

RESUMO: O objetivo do presente estudo é abordar a complexa questão que envolve os conflitos e a violência no ambiente escolar, com uma profunda reflexão sobre suas causas e consequências, bem como verificar se é possível obter uma via alternativa de resolução e prevenção dos mesmos, através da Justiça Restaurativa. Visa-se à compreensão do tema a partir de um olhar crítico sobre os meios convencionais até então utilizados na manutenção da paz no ambiente escolar, com a oferta de uma alternativa voltada para o diálogo dos envolvidos, o conhecimento de suas necessidades, o seu empoderamento e, sobretudo, o aprendizado a partir desse mesmo conflito. Pequenos desentendimentos no ambiente escolar podem evoluir para situações de grave violência e comprometer a criança e o adolescente em seu desenvolvimento identitário e na sua socialização, com efeitos danosos para o seu futuro, o que exige um novo modelo de atuação de todos os agentes envolvidos no contexto, com a inarredável participação da comunidade. O trabalho será desenvolvido de forma interdisciplinar, com pesquisa

[85] Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna/MG. Possui Pós-graduação *lato sensu* em Direito Processual pela Pontifícia Universidade Católica, PUC/MG. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Oeste de Minas (FADOM). Delegado de Polícia Civil – Polícia Civil de Minas Gerais

bibliográfica e documental. Os procedimentos metodológicos que serão utilizados são o dedutivo e o indutivo; sendo o procedimento técnico constituído de análises interpretativa, comparativa, teórica e histórica.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa; Conflitos no Âmbito Escolar; Prevenção da Violência.

ABSTRACT: The objective of the present study is to address the complex issue involving conflicts and violence in the school environment, with a deep reflection on its causes and consequences, as well as to verify if it is possible to obtain an alternative way of solving and preventing them through Restorative Justice. The aim is to understand the theme through a critical look at the conventional means used to maintain peace in the school environment, by offering an alternative focused on the dialogue of those involved, knowledge of their needs, their empowerment and, above all, learning from this same conflict. Small disagreements in the school environment can evolve into situations of serious violence and compromise the child and the adolescent in their identity development and their socialization, with harmful effects on their future, which requires a new model of action by all agents involved in the context, with the ingrained participation of the community. The work will be developed in an interdisciplinary way, with bibliographical and documentary research. The methodological procedures that will be used are the deductive and the inductive; being the technical procedure constituted of interpretative, comparative, theoretical and historical analyzes.

Keywords: Restorative Justice; Conflicts in the School Area; Prevention of Violence.

1 INTRODUÇÃO

A violência é uma realidade histórica no Brasil e no mundo e os conflitos de toda ordem atingiram proporções alarmantes, espalhando um clima de insegurança sobre todas as classes sociais. É um problema grave e não há sinais convincentes de que o cenário mude a curto ou médio prazo.

A comunidade humana assiste, atônita, ao agigantamento dessa onda de violência cujo rastro de destruição permanecerá indelével por gerações.

Os seres humanos, em suas relações interpessoais ainda encontram dificuldades para o culto da paz e para uma convivência harmônica, pautada no respeito mútuo, na solidariedade, na cooperação e num forte senso comunitário. A intolerância vem ganhando espaço e se percebe que a sociedade plural ainda tateia na busca de uma mentalidade voltada para a não violência, para o diálogo e para o respeito às diferenças. O preconceito e a discriminação diante das diferenças é negação latente do princípio da igualdade, tendo a globalização e o rápido acesso à informação potencializado sua manifestação em todos os níveis e com sérias consequências para os relacionamentos sem os quais não há dignidade da pessoa humana.

Esses conflitos e a violência que os permeia estão também na escola, que, assim como a família, é uma instituição socializadora onde indivíduos se conhecem, se reconhecem, se identificam e se formam como seres humanos.

Porém, quando a violência fere a comunidade escolar e quando não há um instrumento hábil para tratar e transformar os conflitos, esse espaço deixa de cumprir os seus objetivos mais primários, podendo ocorrer a evasão escolar e o

desestímulo de professores e administradores, com sérias consequências para o futuro de crianças e adolescentes e para a sociedade em geral.

A escalada da violência nas escolas não é um problema novo no Brasil nem no exterior. Há décadas ela vem sendo apontada como uma das maiores preocupações das instituições de ensino. Lamentavelmente percebe-se que há uma tendência à naturalização da percepção da violência nas escolas, onde brigas, furtos e as agressões verbais são consideradas casos corriqueiros. Não há uma preocupação em transformar o conflito num cenário propício à restauração, à conciliação e ao diálogo, o que poderia contribuir para o restabelecimento da paz e com a prevenção de novas infrações. Ao contrário, verifica-se a banalização da violência e até sua legitimização, como mecanismo de solução de conflitos.

O presente trabalho desenvolveu-se através de pesquisa bibliográfica e documental, procedendo à visitação da literatura pertinente, e com procedimento metodológico dedutivo, partindo da principiologia, conceitos amplos e teorias do Direito para aplicá-las na especificidade da Justiça Restaurativa, conciliação em face de conflitos advindos da violência nas escolas; assim como o indutivo, através de análises de experiências restaurativas no Brasil e no exterior a fim de se concluirsobre sua utilidade e efetividade como meio de restauração e manutenção da paz no ambiente escolar.

Por fim, sobre os procedimentos técnicos, foram feitas análises interpretativa, comparativa, teórica e histórica da Justiça Restaurativa visando compreender seus princípios e conhecer os mais comuns e eficazes modelos de práticas restaurativas com a consequente formulação de proposta de

sua aplicação nas escolas brasileiras, como meio alternativo de solução de conflito, restauração e manutenção da paz.

2 CONFLITOS E VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

2.1 A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Com a Constituição de 1988 a educação passa a ser direito público subjetivo, estabelecendo seu artigo 205 que a "educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Por ser a educação um dever do Estado e da família, ao primeiro cabe disponibilizar a todos, de forma gratuita, o ensino, nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 208 da Constituição da Federal de 1988, que afirma que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo". Em seguida, a Carta Magna estabelece que "o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (BRASIL, 1988).

No escólio de Fabrício Veiga Costa "a educação é um direito fundamental subjetivo, com viés individual e coletivo, haja vista que visa à formação dos indivíduos para o trabalho, exercício da cidadania, além de promover a formação humanística, científica, crítica e tecnológica do país." (2018).

Já no artigo 206, em oito incisos, a Constituição Federal estabeleceu os princípios regentes do ensino no Brasil,

merecendo aqui maior destaque os dois primeiros: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer princípios e fins da educação nacional, reafirma em seu artigo 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Estabelece ainda, em seu artigo 6º que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Já no artigo 32 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a nova redação que lhe foi dada pela Lei 11.274, de 29/08/2012, estabelece que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...) (BRASIL, 1996).

Ao estabelecer a idade em que as crianças devem ser matriculadas na educação básica a LDB complementa a norma penal em branco contida no artigo 246 Código Penal, que define o crime de abandono intelectual, punido com detenção de 15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa. Assim, os pais ou responsáveis são obrigados a matricular seus filhos em estabelecimento de educação básica, a partir dos quatro anos, sendo que a omissão implicará em responsabilidade criminal.

Vê-se que o legislador conferiu à educação tamanha importância que se utilizou até do Direito Penal para garanti-la às crianças a partir dos quatro anos de idade.

Importante citar aqui a lição do procurador de justiça Rogério Greco, ao comentar o crime de abandono intelectual:

> A Constituição Federal de 1988 é rica em programas, metas que devem ser alcançadas a todo custo para que se realize plenamente o chamado Estado Democrático de Direito. Os incisos I e III do seu art. 3º asseveram que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil *construir uma sociedade livre, justa e solidária*, bem como *erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*, e todos sabemos que, sem a promoção da *educação*, nada disso será realizado (2018, p. 273).

Percebe-se que a própria noção de cidadania se estriba na educação, sendo ela um dos pilares fundamentais de nossa ordem constitucional e para a consecução dos objetivos propostos pela Constituição Federal de 1988, o Estado lança mão do Direito Penal, a *ultima ratio*, como forma de proteger esse direito à educação, assim como o faz protegendo a vida, a integridade física e o patrimônio.

E não é obrigação apenas do Estado promover e incentivar a educação. É por isso que ele, no exercício de sua supremacia, se utiliza de vários ramos do direito para garantir a efetividade desse direito fundamental.

> Não só o Estado é responsável pela promoção do ensino, principalmente aquele considerado obrigatório. Na verdade, a missão do Estado é

> disponibilizar e incentivar o ensino. No entanto, cabe aos pais, cumprindo os deveres que são inerentes ao poder familiar, dirigir a criação e a educação dos filhos menores, conforme determinação contida no inciso I do art. 1634 do Código Civil.
> A preocupação do Estado com a Educação fundamental é de tal ordem que responsabiliza criminalmente os pais mediante a tipificação do abandono intelectual, por meio do art. 246 do Código Penal. (GRECO, 2018, p. 274).

Já a Convenção que constitui a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), celebrada em Londres em 16 de Novembro de 1945 e com as modificações feitas pela Conferência Geral, reconhece, em seu preâmbulo, que os conflitos nascem no espírito dos homens e que nele também devem ser construídas as defesas da paz[86].

Verifica-se no ordenamento jurídico pátrio que o dever de garantir a educação é dividido entre Estado, sociedade e família, de forma que as responsabilidades de cada ente convergem para a formação do indivíduo, visando ao seu pleno desenvolvimento como pessoa humana; sua preparação para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

A escola, portanto, se apresenta como uma instituição socializadora assim como a família e o ambiente escolar deve ser o mais harmônico, democrático e cativante possível, a fim

---

[86] Os Governos dos Estados-parte da presente Convenção, em nome dos seus povos, declaram:
Que, como as guerras nascem no espírito dos homens, é no espírito dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz.

de acolher o indivíduo, a partir dos quatro anos de idade, e conduzi-lo até aos 17, quando então se encerra a jornada constituída da pré-escola, do ensino fundamental e do ensino médio.

Compete ao Estado promover a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, cabendo à família proceder à matrícula da criança, bem como seu acompanhamento e participação efetiva no processo educacional.

À sociedade cabe a fiscalização, a sugestão, o diálogo e sua constante movimentação em busca de melhorias para o ensino obrigatório. É ouvindo a comunidade e também trazendo-a para o interior das escolas que Estado torna-se dinâmico em busca de um ensíno básico de qualidade. Essa triangulção de interesses em convergência, formada pelo Estado, família e sociedade, possíbilita o aprimoramento das instituições de ensino e consequentemente contribui para a efetividade do direito à educação.

Contudo, como se percebe diuturnamente, os conflitos e a violência vem atingindo proporções inaceitáveis no ambiente escolar, dificultando e até impedindo que a escola cumpra os seus objetivos.

A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber é um dos princípios constitucionais regentes do ensino no Brasil (COSTA, 2018) sendo impossível verificar a efetividade desse princípio num ambiente onde há violência, já que essa se mostra como a mais despresível negação da liberdade.

2.2 DA AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA PARA O AMBIENTE ESCOLAR

Seguindo os vetores da Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), no seu artigo 4º assevera, mais uma vez, que a efetividade do direito à educação é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público[87]. Contudo, sem enfentrar a complexa questão que envolve conflitos no ambiente escolar, é impossível pensar na efetividade do direito fundamental à educação, como instrumento de formação dos indivíduos para o trabalho e para exercício da cidadania; como instrumento de transformação, de socialidade e sociabilidade e de melhoria das condições de vida, tendo a pessoa humana como seu epicentro.

Mas o que seria a violência que compromente o direito fundamental à educação? De forma elementar, ela vem definida como ato ou efeito de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação (FERREIRA, 2010, p. 2162). Entretanto, o presente trabalho, para atingir o seu objetivo específico, qual seja, oferecer uma proposta de mudança de paradigma no trato dos conflitos escolares, advindos da prática de atos infracionais, requer a ampliação desse conceito não apenas com contornos jurídicos e de forma

[87]Art. 4º -É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, 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.

taxativa, mas com a possíbilidade de sua constante adaptação às necessidades práticas vivenciadas nas escolas.

A Lei Nº 11.340 de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, traz um conceito de violência de amplitude bem próxima do que ora se busca.

Em seu artigo 5º, define violência doméstica e familiar contra a mulher como "qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause a morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial" (BRASIL, 2006).

Mais adiante, no artigo 7º, trata das formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, de forma exemplificativa, sendo a violência física, a violência psicológica, a violência sexual, a violência patrimonial e a violência moral[88].

---

[88]Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de

A resolução de conflitos no âmbito escolar, com a restauração da paz e a prevenção de novos eventos impõe um cuidado especial com as definições de violência, não se permitindo a minimização de atos considerados não violentos, nem a exacerbação do significado de alguns atos ou acontecimentos através de rótulos ou esterótipos que levem à marginalização, exclusão, evasão escolar e perda da própria identidade por parte dos envolvidos.

Nessa senda, o presente trabalho propõe um novo modelo de resolução de conflitos advindos de atos infracionais praticados na escola, no seu entorno, ou mesmo distante dela, desde que estejam envolvidas pessoas que fazem parte da comunidade escolar e que haja motivação dissociável do seu codiano.

O novo paradigma de restauração e manutenção da paz no ambiente escolar requer uma amplitude que estrapole os muros da instituição, uma vez que a formação do indivíduo se constrói com a atuação da família, da sociedade e do Estado, devendo essa atuação ser itinerante quando os fatos guardarem relação com a comunidade escolar. A título de exemplo, citamos aqueles fatos ocorridos fora da escola e do seu entorno, contudo, as vítimas são professores, funcionários, alunos e seus familiares, desde que haja uma motivação cujo nascedouro tenha sido o ambiente escolar.

---

trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

3 A JUSTIÇA RESTAURATIVA, SEUS PRINCÍPIOS E EMBASAMENTO JURÍDICO

A Justiça Restaurativa ganhou força teórica no final da década de 1960 e no início dos anos de 1970, mas surgiu inspirada em modelos tribais de justiça, dentre eles os praticados na Nova Zelândia, pelas comunidades Maori e pelas comunidades indígenas do Canadá (MARTINS, 2016).

> Nas sociedades indígenas, donde surge a ideia de Justiça Restaurativa, em lugar de isolar e punir o infrator, a meta da justiça era atingir o consenso, envolver a família e comunidade na busca de harmonia e reconciliação, promover acordo entre as partes.
>
> No campo teórico, o conceito de Justiça Restaurativa surgiu no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, em destaque, com o questionamentodos resultados alcançados pela justiça retributiva. (MARTINS, 2016, p. 77).

Desde os anos 1970 comunidades de vários países do mundo vem adotando práticas restaurativas como alternativas paralelas e também integradas no sistema jurídico vigente, sendo que em 1989 a Nova Zelândia fez da Justiça restaurativa o centro de todo o seu sistema penal para a infância e adolescência (ZEHR, 2017, p. 12). Embora tenha se desenvolvido nos anos de 1970, a Justiça Restaurativa tem raízes tão antigas quanto a história da humanidade.

> A Justiça restaurativa não surgiu do nada; o movimento deve muito a esforços anteriores e a várias tradições culturais e religiosas. Muitas tradições indígenas tiveram e têm ainda elementos

> restaurativos importantes. Beneficiou-se enormemente do legado de povos nativos da América do no Norte e Nova Zelândia e outras tradições continuam oferecendo inspiração. Portanto, suas raízes e precedentes são bem mais amplos que a iniciativa dos anos de 1970 (ZEHR, 2017, p. 25).

Não há vida em sociedade sem conflitos e na comunidade escolar não é diferente, obviamente. Os resultados apresentados pelo modelo de Justiça Retributiva não são os ideais e estão muito aquém dos anseios de uma sociedade em evolução.

Nesse contexto, os idealizadores e precursores da Justiça Restaurativa tiveram como objetivo oferecer uma forma alternativa de solução desses conflitos onde as próprias partes envolvidas e a sociedade têm competência para a sua condução. Esse novo paradigma de justiça foca na cultura da paz através do diálogo, na participação das pessoas envolvidas e da comunidade, visando à reparação do dano com humanidade e a responsabilização, sem, contudo, olvidar as necessidades surgidas com o fato e a reintegração da vítima e do ofensor.

Neste sentido, são apontados como seus três pilares: 1. A Justiça Restaurativa tem foco no dano cometido; 2. Males ou danos resultam em obrigações; 3. A Justiça Restaurativa promove engajamento ou participação. "Ela requer no mínimo que cuidemos dos danos sofridos pela vítima e de suas necessidades, que seja atribuída ao ofensor a responsabilidade de corrigir aqueles danos, e que vítimas, ofensores e a comunidade sejam envolvidos nesse processo" (ZEHR, 2017, p. 41).

Focadas em necessidades e papéis a serem distribuídos entre vítimas, ofensores e comunidade, a Justiça Restaurativa pode ser utilizada lado a lado com a justiça retributiva, porém, ampliando o círculo das partes interessadas. Mostra-se como um complemento, e não como uma negação da justiça convencional, contudo, abrange necessidades que nem sempre são atendidas no processo judicial, indo além das partes diretamente envolvidas, buscando a satisfação dos anseios da comunidade escolar onde ocorrera a infração penal, o comportamento antissocial ou até mesmo um simples ato de indisciplina.Zehr sintetiza de forma cristalina:

> Em resumo, os serviços do sistema de justiça criminal ou penal estão centrados nos ofensores e na aplicação do castigo – e garantem que eles recebam o que *merecem*. A Justiça Restaurativa está mais centrada nas *necessidades* dos prejudicados, dos que causaram dano e das comunidades onde a situação ocorreu (ZEHR, 2017, p. 33).

Por fim, Zehr defende que a Justiça Restaurativa oferece uma estrutura alternativa para pensar o crime e a justiça, apontando cinco princípios ou ações chave:

> 1. Focar, antes de tudo, os danos e consequentes necessidades da vítima, mas também da comunidade e do ofensor.
> 2. Tratar das obrigações que resultam daqueles danos (as obrigações dos ofensores, membros da comunidade e da sociedade).
> 3. Utilizar processos inclusivos, cooperativos.
> 4. Envolver todos que tenham legítimo interesse na situação, incluindo vítimas, ofensores, membros da comunidade e da sociedade.

> 5. Buscar reparar os danos e endireitar as coisas na medida do possível (ZEHR, 2017, p. 49).

Atualmente a Justiça Restaurativa é mundialmente reconhecida por governos e comunidades diante do avanço desenfreado da criminalidade. A ONU – Organização das Nações Unidas, por meio do seu Conselho Econômico e Social, passou a recomendar aos Estados Membros a adoção da Justiça Restaurativa desde o final da década de 90. Iniciou-se com a Resolução 1999/26 de 28 de julho de 1999, dispondo sobre o Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e de Justiça Restaurativa na Justiça Criminal. Em seguida a Resolução 2000/14 de 27 de julho de 2000 veio reforçar os propósitos anteriores, e, por fim, a Resolução Nº 12, de 24 de julho de 2002, definiu a principiologia para um programa de Justiça Restaurativa a ser adotado pelos Estados-Membros em seus sistemas jurídicos[89].

No Brasil, em 2012, a Lei Nº 12.594, que Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, no seu artigo 35 incisos II e III, veio estabelecer dentre seus princípios a excepcionalidade da intervenção judicial, privilegiando os

---

[89]I. Terminologia 1. "Programa de justiça restaurativa" significa qualquer programa que utilize processos restaurativos e objetive alcançar resultados restaurativos.
2. "Processo restaurativo" significa qualquer processo em que a vítima e o infrator e, quando apropriado, quaisquer outras pessoas ou membros da comunidade afetados por um crime, participem conjuntamente e de forma ativa na resolução das questões que o conflito origina, usualmente com a ajuda de um facilitador. Entre os processos restaurativos incluem-se a mediação, a conciliação, a celebração de conversas (conferencing) e reuniões para decidir a sanção (sentencing circles).

meios de autocomposição de conflitos e a prioridade de práticas ou medidas restaurativas, a fim de também atender às necessidades da vítima (BRASIL, 2012)[90].

A Resolução Nº 225 do CNJ (Conselho Nacional de Justiça) datada de 31 de maio 2016, Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, e em seu artigo 1º a define e estabelece a forma de sua estruturação[91].

---

[90]Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:
I – (...)
II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;
III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;

[91]Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma:
I – é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos;
II – as práticas restaurativas serão coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podendo ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceiras;
III – as práticas restaurativas terão como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro.

4. A PREVENÇÃO DE CONFLITOS NO AMBITO ESCOLAR ATRAVÉS DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Não há como negar que a escola está em crise. Um dos fatores dificultadores para se alcançar a efetividade do direito fundamental à educação é a escalada da violência no âmbito escolar. Os conflitos, às vezes maquiados, minimizados e não contextualizados; em outras, submetidos à judicialização, são tratados formalmente pelas autoridades constituídas, num modelo de justiça retributiva que ainda não permite o diálogo em sua plenitude, com o empoderamento dos envolvidos, da comunidade e da sociedade em geral.

A promoção da autonomia, a construção de capacidades de relacionamento, o pleno desenvolvimento da pessoa humana com sua preparação para o mercado de trabalho, o exercício da cidadania e mobilidade social apresentam-se como os objetivos primordiais da educação. A família e a escola, com a participação da sociedade como um todo, são as instituições responsáveis pela formação do cidadão, pela construção de sua bagagem moral, cultural, com a transmissão de valores que permitem à criança e ao adolescente o desenvolvimento e sua integração com seus semelhantes.

É um equívoco e um retrocesso com consequências desastrosas pensar a escola como um local onde se promove o aprendizado apenas de conteúdos pedagógicos, o que não é raro de se ver tanto em estabelecimentos oficiais quanto na rede particular de ensino. “A escola é um ambiente que conta com pessoas que detêm uma relação social umas com as outras, cujo fim é a aprendizagem, não só de conteúdos programáticos,

como também de valores estruturais dos indivíduos" (SANTOS, GOMIDE, 2014, p. 45).

Inevitável, num ambiente onde não se ensina um comportamento moral, que a violência se instale, gerando conflitos que levam ao desestímulo, à evasão escolar e ao fracasso da efetividade do direito à educação.

A mídia se encarrega, diuturnamente, de demonstrar a grave situação a que chegaram as escolas no Brasil, noticiando os mais diversos atos infracionais praticados por crianças e adolescentes, e crimes praticados por maiores de dezoito anos, no ambiente escolar ou no seu entorno.

O *bullying*, na sua concepção de assédio moral escolar tornou-se um desafio para educadores e para a sociedade como um todo, pois, a quantidade e a intensidade das ocorrências se apresentam como uma séria ameaça aos objetivos primordiais da escola.

> A maior parte dos incidentes de assédio escolar dura menos de um minuto, e o assédio moral via mensagem de celular ou internet acontece instantaneamente. O assédio moral escolar se identifica por um padrão repetido de agressão intencional, seja física, verbal ou proxêmica. Neste último caso, caracteriza-se pela exclusão através de distância pessoal ou social, prejudicando o relacionamento (AMSTUTZ, 2018, p. 92).

Em 2016 as Nações Unidas realizou pesquisa com 100 mil crianças e jovens de 18 países, mostrando que, em média, metade deles sofreu algum tipo de *bullying* por razões como aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou país de origem.O Brasil apresentou um percentual de 43%, números

bem semelhantes a outros países da região como Argentina (47,8%), Chile (33,2%), Uruguai (36,7%) e Colômbia (43,5%)[92].

Contudo, a violência no âmbito escolar não se resume ao *bullying*, este na sua concepção de assédio moral escolar. No espaço destinado à socialização, à convivência respeitosa e harmoniosa, ao aprendizado, à formação e transformação do indivíduo, estão presentes também o homicídio, o tráfico de drogas, furtos, roubos, danos ao patrimônio público e privado e crimes sexuais de extrema gravidade e de consequências nefastas. E não é prudente acreditar que essa situação só se verifica na periferia e em estabelecimentos públicos, apesar de, em muitos casos, o comportamento danoso ser tão somente reproduzido pelo indivíduo que leva de casa uma experiência de violência doméstica, materializada em constantes agressões físicas, morais e até sexuais.

Em todas as escolas os conflitos se instalam e aí devem ser contextualizados, trabalhados de forma ininterrupta, restabelecendo-se a paz e curando as feridas abertas nos relacionamentos, buscando-se além da restauração, a prevenção.

Cada conflito traz em si uma oportunidade de transformação se for tratado da forma correta e no tempo certo.

---

[92] O resultado da pesquisa consta do relatório "Pondo fim à tormenta: combatendo o bullying do jardim de infância ao ciberespaço", realizado pelo representante do secretário-geral da ONU para o combate à violência contra a criança e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Disponível em https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-jovens-do-mundo-ja-sofreu-bullying/

> O conflito nos oferece uma oportuniade de mudança se ele for tratado através da escuta respeitosa e atenta, resolução solidária de problemas, confiança e estruturas de responsabilização que fornecem apoio ao cumprimento do compromisso de construir relacionamentos saudáveis (AMSTUTZ, 2018, p. 48).

Howard Zehr apresenta três modelos distintos de práticas restaurativas que podem ser adaptados e aplicados no ambiente escolar visando ao restabelecimento da paz e à prevenção de conflitos: os encontros vítima-ofensor, as conferências de grupos familiares e os círculos restaurativos.

Encontros entre vítima e ofensor envolvem basicamente aqueles diretamente prejudicados e os responsáveis pelos danos. Vítima e ofensor são trabalhados individualmente e depois de consentirem para a continuação do processo, um facilitador promove o encontro do qual resulta um acordo para o ressarcimento dos danos, devolução de bens, salvo em casos de violência grave, que demandarão outra forma de reparação. Membros da famíla de ambos poderão participar do encontro, embora tenha um papel de apoio secundário e representantes da sociedade poderão atuar como facilitadoras ou supervisores do acordo selado (ZEHR, 2017, P. 66).

Nas conferências de grupos familiares temos uma ampliação do círculo básico de participantes, incluindo familiares e outras pessoas importantes para as partes envolvidas, com foco no apoio àquele que cometeu a ofensa a fim de que ele possa modificar seu comportamento. A participação da família do ofensor e de pessoas relevantes da

comunidade são importantes, contudo, a familia do prejudicado também deve ser envolvida no processo. Em alguns casos poderá haver a participação de um representante do Estado, como, por exemplo, de um policial, notadamente quando o encontro tiver o poder de afetar o processo criminal (ZEHR, 2017, P. 66).

Os círculos restaurativos vieram das comunidades aborígenes do Canadá, e, após serem reconhecidos judicialmente, passaram a ser chamados de "Círculos de Construção de Paz". Hoje os círculos tem inumeras aplicações que vão da determinação de sentenças para processos criminais, até os circulos para lidar com conflitos no ambiente de trabalho ou como forma de diálogo comunitário. Os círculos ampliam intencionalmente o rol de participantes. Prejudicados, ofensores, familiares, profissionais dos judiciário, às vezes. Membros da comunidade são partes essenciais e podem ser convidados em função de sua ligação ou interesse em uma infração específica, ou em função seus vínculos com as partes. São, as abordagens circulares, as mais indicadas para os ambientes pedagógicos (ZEHR, 2017, P. 70-72).

Os três modelos de práticas restaurativas poderão ser aplicados nas escolas, devendo os contornos do caso concreto apontarem qual deles seria mais interessante para o tratamento e a prevenção do conflito e sua tranformação em aprendizado.

Embora tenha sido desenvolvida para a justiça criminal, a Justiça Restaurativa pode e deve ir além, e no ambiente escolar, sua aplicação poderá ocorrer através de uma disciplina restaurativa com foco a abranger desde simples atos de

indisciplina até ocorrências graves, envoltas em violência e comportamento antissocial.

> A disciplina restaurativa oferece uma estrutura que auxilia a comunidade escolar, pois modela e estimula comportamentos responsáeis, desestimulando os comportamentos prejudicados. Quando as escolas passam a ver no conflito um momento e uma oportunidade para ensinar, podem conceber ambientes e processos que valorizem a construção de relacionamento e espíritos comunitários. Esse processo começa pela análise dos modelos úteis não apenas para as crianças, mas também para os adultos: professores, administradores escolares e funcionários. Se as crianças não virem os adultos adotando essas práticas, se não as virem em ação e de fato vivenciarem os procedimentos, não acreditarão no valor da transformação de conflitos (AMSTUTZ, 2018, p. 55-56).

Por óbvio, foram citados no presente trabalho apenas alguns modelos de práticas restaurativas, sendo que há infinitas possibilidades as serem clareadas pelas situaçãoes fáticas das escolas, das cidades e das regiões.

Importante ressaltar ainda que, a prática restaurativa envolvendo crianças e adolescentes no âmbito escolar poderá e deverá contar ainda com a participação do Conselho Tutelar, pois, a Constituição Federal de 1988 consagrou em seu artigo 1º, parágrafo único, *in fine* o princípio da democracia participativa, o qual legitima a sociedade, além de delegar poderes, a participar de forma ativae diretamente na proteção da criança e do adolecente, indivíduo em formação. Uma das

formas de materializar essa participação pode ser através da atuação do Conslho Tutelar, órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, com poderes e atribuições próprias, nos termos dos artigos 131a 136 da Lei nº 8.069/90[93].

---

[93]Art. 131. O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.
Art. 136. São atribuições do Conselho Tutelar:
I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.
IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;
V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
VII - expedir notificações;
VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;
XI - representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural.
XII - promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes.
Parágrafo único. Se, no exercício de suas atribuições, o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará incontinenti o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os

Conforme exposto no presente trabalho, embora ainda não exista no sistema jurídico brasileiro uma legislação própria a regulamentar o Processo de Justiça Restaurativa, a sua aplicação nas escolas poderá embasar-se em seus regulamentos internos, de forma concorrente com o processo convencional.

De lege ferenda, necessário se faz tal regulamentação com ênfase para a sua aplicação nas escolas. No entanto, as Resoluções 1999/26, 2000/14 e 2002/12 da Organização das Nacões Unidas; A Lei Nº 12.594/2012, que Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e a Resolução Nº 225/2016 do CNJ (Conselho Nacional de Justiça) já fornecem a principiologia e a fundamentação para a implatação de práticas restaurativas nas escolas brasileiras, como ocorre na região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná, cuja aplicação e avaliação foi retratada na obra Justiça Restaurativa na Escola – Aplicação e Avaliação do Programa, de autoria de Mayta Lobo dos Santos e Paula Inez Cunha Gomide.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentar uma onda de violência que se agiganta e atinge a todos indistintamente requer experimentos, inovações e proatividade. Mas, ao que parece, trabalhar de forma preventiva, na construção de ambientes que desestimulam o

---

motivos de tal entendimento e as providências tomadas para a orientação, o apoio e a promoção social da família

Art. 137. As decisões do Conselho Tutelar somente poderão ser revistas pela autoridade judiciária a pedido de quem tenha legítimo interesse.

mau comportamento e incentivam ações restaurativas, problematizando e potencializando os conflitos e buscando alternativas ao atual modelo de justiça retributiva não tem sido uma tarefa simples como deveria ser.

Há muito se ouve o discurso de que a educação é a porta para um futuro promissor acessível à humanidade, contudo, ultrapassar os limites do que se prega e interferir na realidade do ser humano em desenvolvimento parece um sonho distante.

O atual sistema de justiça criminal se mostra incapaz de entregar a seus destinatários respostas satisfatórias diante das rupturas dos relacionamentos, limitando-se a punir quem merece ser punido. Ainda não houve a devida atenção às necessidades de ofendido e ofensor, que precisa, sempre que possível, participar de forma ativa e substancial na construção de uma decisão que deve ir além do formalismo, que deve ser útil à reconstrução da paz, à reorganização das coisas, à reintegração de pessoas ao convívio social e que cure as chagas abertas nos relacionamentos.

Conforme foi desenvolvido neste trabalho, é perfeitamente possível a aplicação da Justiça restaurativa nas escolas, como instrumento alternativo de solução de conflitos e sua prevenção. O implemento de práticas restaurativas no ambiente escolar pressupõe a prevalência do diálogo e a satisfação das necessidades daqueles que foram violados com a prática da infração penal ou do comportamento antissocial, daqueles que os praticaram e também da comunidade que indiretamente foi afetada, possibilitando a todos participarem da construção de uma comunidade de cidadãos responsáveis que é um dos objetivos da escola.

A Justiça Restaurativa está mais centrada nas necessidades que na punição e as necessidades humanas devem receber especial atenção em face dos conflitos gerados pela prática da infração penal. A noção de que o mal se combate com o mal e o desprezo ao verdadeiro poder do diálogo precisam ser definitivamente banidos dos processos de resolução de conflitos, dando-se mais atenção à verdadeira cura, à restauração e à reintegração dos envolvidos.

Para se alcançar a efetividade do direito fundamental à educação necessário se faz a implantação, o fortalecimento e o aprimoramento de um sistema alternativo de solução de conflitos advindos da pratica de infrações penais e comportamentos antissociais no âmbito escolar.

Praticados tais atos, por mais leves e simples que possam parecer, assim como nos casos mais graves, os modelos de práticas restaurativas podem e devem ser instalados para a problematização e resolução dos conflitos advindos, as quais serão conduzidas por profissionais da própria comunidade escolar, com a participação do ofensor, do ofendido, respectivos familiares, do Conselho Tutelar e de representantes da sociedade.

Enfim, a Justiça Restaurativa apresenta-se como importante instrumento capaz de contribuir sobremaneira para o restabelecimento e a manutenção da paz na comunidade escolar, fortalecendo-a e tornando-a um ambiente de cuidado mútuo, coleguismo, respeito e cooperação, valores esses indissociáveis ao processo de formação e pleno desenvolvimento do ser humano.

6 REFERÊNCIAS

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy H. **Disciplina Restaurativa para Escolas**: responsabilidade e ambientes de Cuidado Mútuo. 2 ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br.ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 jan.2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Disponível em HTTP:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em 13 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 13 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 225, de 31 de maio de 2016.** CNJ (Conselho Nacional de Justiça) Disponível em; http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579. Acesso em 13 jan. 2019.

COSTA, Fabrício Veiga. Liberdade de Cátedra do docente nos cursos de bacharelado em Direito: Um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido. **Revista Jurídica** Vol. 01 nº 50, Curitiba, 2018. PP.374-397.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**; coordenação de Maria Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal**: parte especial, volume III. 13 ed. Niterói: Impetus, 2018.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo; MARQUES, Julianne Freire; GUIMARÃES, Halyny Mendes. Educação e Justiça Restaurativa: Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar. **Revista Esmat –Escola Superior da Magistratura Tocantinense.** Ano 8. Nº 11. Jul- dez 2016, p. 11-28.

ZERH, Howard. **Justiça Restaurativa:** teoria e prática.Trad. Tônia Van Acker. 2 ed. São Paulo: Palas Athena, 2017.

ZERH, Howard. **Trocando as Lentes:** justiça restaurativa para nosso tempo. Trad. Tônia Van Acker. 3 ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

ONU. **Resolução Nº 12, de 24 de julho de 2002**, do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em http;//www.unric.org. Acesso em 14 jan. 2019

ONU. **Resolução Nº 1999/26 de 28 de julho de 1999**. Conselho Econômico e Social. Disponível em http;//www.unric.org. Acesso em 14 jan. 2019.

ONU. **Resolução Nº 2000/14 de 27 de julho de 2000**. Conselho Econômico e Social. Disponível em http;//www.unric.org. Acesso em 14 jan. 2019.

ONU. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273. Acesso em 10 jan. 2019.

SANTOS, Mayta Lobo dos; GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Justiça Restaurativa na Escola**: aplicação e avaliação do programa. Curitiba: Juruá, 2014.

A ESCOLA SEM PARTIDO E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: Contribuições críticas a partir da Teoria Discursiva de Jürgen Habermas.

THE SCHOOL WITHOUT PARTY AND THE DEMOCRATIC STATE OF LAW: critical contributions from Jürgen Habermas' discourse theory.

Marília Oliveira Leite Couto[94]
Rodrigo Bosco de Almeida Dangelo[95]

Resumo:O presente trabalho tem como foco a discussão da proposta chamada Escola Sem Partido à luz da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dos seus fundamentos, principalmente o pluralismo político, e dos seus objetivos fundamentais, além de considerar o importante debate travado entre liberais e comunitários, como modo de compreensão da liberdade e da possibilidade de o Estado interferir na construção de uma sociedade solidária. A pesquisa tem uma natureza bibliográfica de análise de conteúdo utilizando-se de cunho crítico reflexivo. O trabalho teve como objetivo geral compreender o princípio do Pluralismo Político como um princípio de neutralidade do Estado, mas não como neutralidade política. Para tanto foi utilizado como marco teórico à teoria discursiva da democracia de Jürgen Habermas no sentido de reforçar a ideia de que pluralismo político não significa neutralidade como desejam aqueles que defendem um Estado mínimo, meramente formal e não interventor. O pluralismo político, num Estado com pretensões futurantes

[94] Mestranda em Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna/MG. Especialista em Direito Processual, pelo IEC/PUC Minas. Bacharel em Direito pela UNIMONTES. Tabeliã de Protesto de Títulos e Documentos. Professora de Direito Constitucional FASASETE.
[95]Bacharel em Direito pela Faculdade Santo Agostinho de Sete Lagoas.

como a construção de uma sociedade livre de preconceitos, deve ter o significado mais abrangente possível, possibilitando o confronto de ideias divergentes sem que com isso possa significar o silêncio de algumas que em determinados momentos, passam a ser indesejáveis, pois democracia é exatamente a garantia do convívio pacífico de ideias divergentes.

Palavras-Chave: Escola Sem Partido; Democracia; Constitucionalidade.

Abstract: The present work focuses on the discussion of the proposal called the No-Party School in the light of the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988, its foundations, mainly political pluralism, and its fundamental objectives, in addition to considering the important debate between liberals and community, as a way of understanding freedom and the possibility of the State interfering in the construction of a society of solidarity.The research has a bibliographic nature of content analysis using a critical reflexive nature. The general objective of the work was to understand the principle of Political Pluralism as a principle of State neutrality, but not as political neutrality. For this, the discursive theory of democracy of Jürgen Habermas was used as a theoretical framework in order to reinforce the idea that political pluralism does not mean neutrality as those who defend a minimal state, merely formal rather than intervening, want. Political pluralism, in a state with future pretensions such as the construction of a society free of prejudices, should have the broadest meaning possible, allowing the confrontation of divergent ideas without this may mean the silence of some who at certain moments, be undesirable because democracy is exactly the guarantee of the peaceful coexistence of divergent ideas.

Keywords:School Without a Party, Democracy, Constitutionality.

1 INTRODUÇÃO

A Escola sem Partido (ESP) é um movimento de descontentamento de pais e alunos frente ao que consideram como proselitismo político religioso e ideológico pessoal de professores em meio ao ministério letivo, em todos os níveis de ensino. Esse movimento se desenvolveu e se formou, entre outras coisas, como o projeto de lei 867/2015, de autoria do Deputado Federal Izalcí Lucas Ferreira (PSDB/DF), que tramita em nossas Casas Legislativas atualmente com fincas a alterar a lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBE). Seus idealizadores pretendem tornar obrigatória a fixação de um quadro, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, informando aos alunos quais são os deveres dos professores, no intuito de controlar a forma com a qual o docente pode/deve abordar certos conteúdos em sala de aula.

Estas ações visam garantir, à primeira vista, as manutenções da liberdade de aprender, de crença, da intimidade e da família limitando os abusos na liberdade de ensinar. No entanto, diversos outros princípios e garantias fundamentais que também são garantias constitucionais, como a liberdade de cátedra, a pluralidade de ideias, o direito ao pleno desenvolvimento do aluno, a dignidade da pessoa humana, o desenvolvimento crítico dos estudantes e seu direito de se formar cidadão são passiveis de violações através das interpretações ideológicas e princípios defendidos pelo projeto de lei.

O fato é que, nesse embate, há consequências e entraves constitucionais visíveis, de modo a se questionar se é possível atribuir constitucionalidade às ideias, de tendência liberal, defendidas no projeto. Como é possível dizer que o projeto de lei 867/2015 está em consonância com os princípios e garantias fundamentais do atual Estado Democrático de Direito?

Nesse sentido, ergue-se um embate intrínseco, não da situação posta, mas, sobre o posicionamento político ideológico daquele que a interpreta. Se, por um lado, o proselitismo político decorrente da relação professor-aluno em ambiente escolar é um mal ideológico a se bater, de outro, a reação contra isso mostra também um posicionamento ideológico, porém, contrário.

De forma que, postas as ideias da Escola Sem Partido, o controle da maneira com a qual o docente pode/deve abordar certos conteúdos em sala de aula e, sobretudo, os deveres de não fazer a ele impostos, parecem se portar como ferramentas de controle social-ideológico, mais precisamente como as que serão apresentadas a seguir entre o liberalismo e o comunitarismo.

O presente artigo tem como foco discutir a proposta da Escola Sem Partido a partir de parâmetros constitucionais e do debate entre liberais e comunitários. Não há aqui nenhuma pretensão de cunho político-ideológico, mas tão somente científico. Pretende-se discutir as bases Constitucionais da educação e a partir disso levantar argumentos que reforcem a preocupação com a democracia e com o pluralismo político.

Dentro desse objetivo, serão aprofundadas inicialmente as características da Escola Sem Partido, com detalhes à sua

formação, sua base argumentativa, seus pontos favoráveis e um paralelo frente aos princípios constitucionais da educação.

Em seguida, será traçado o debate entre as correntes ideológicas, liberal e comunitária, a fim de se verificar em quais medidas a Escola Sem Partido se comporta ideologicamente frente aos paradigmas constitucionais. Feito isso, será possível uma análise mais crítica dos pontos relevantes da ESP, apontando possíveis incongruências e dissonâncias diante dos paradigmas nos quais a legislação magna se encontra mantida.

O trabalho que se propôs pertence a uma vertente jurídico-teórica, por pretender rediscutir conceitos como democracia, pluralismo e neutralidade, tendo como técnica de coleta a pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, seguindo uma linha metodológica chamada de Jurídico Exploratória e Propositivo.

Para melhor compreensão dos argumentos, dividimos o texto em três partes. No primeiro momento será abordada a Escola Sem Partido com a apresentação dos seus argumentos favoráveis e contrários; logo após serão tratados os principais pontos do debate entre liberais e comunitários; e, por fim, desenvolveremos a nossa crítica a partir da teoria discursiva do direito de Jürgen Habermas, como superação das perspectivas tanto liberal como comunitária à neutralidade proposta na Escola Sem Partido.

2. A ESCOLA SEM PARTIDO

Em razão de diversos posicionamentos, contrários e favoráveis, acerca da Escola Sem Partido, optamos, para garantir uma maior isenção na descrição do conceito, por

retirar as informações abaixo do próprio site[96] que espelha e define o movimento, e, exatamente por isso, utilizaremos de uma forma livre de escrita, sem citações.

A Escola sem Partido (ESP) nasceu do descontentamento de alunos e pais religiosos com possíveis doutrinações político-ideológicas que estariam em prática dentre as rotinas educacionais de escolas brasileiras.

Para o movimento, os professores, aproveitando-se do princípio da liberdade de ensinar, de sua posição em sala de aula, da audiência cativa e da relação professor/aluno de respeito e respaldo, sob a máscara de transmitir uma visão crítica da realidade, estariam imprimindo sua visão de mundo (política, ideológica, moral, social) durante as lições apresentadas aos estudantes, indivíduos considerados vulneráveis, dado o estado de formação intelectual.

Essas práticas consideradas abusivas pelo movimento estariam ocorrendo no seio do ambiente escolar, sendo que, a dificuldade de acesso dos pais e responsáveis inviabilizaria conferir-lhes materialidade probatória. Assim, em busca deste material, o movimento buscou reunir dentro da comunidade escolar mais membros insatisfeitos, incentivando-os a produzir diversos tipos de materiais, tais como, testemunhos de insatisfação, depoimentos e denúncias, chegando até a reprodução de livros didáticos, áudios, vídeos, tudo de modo a gerar as provas necessárias. Todo o material captado foi publicado pelo sítio eletrônico do próprio movimento.

A partir disso o movimento se dividiu em duas frentes; a) associação, evolução natural da reunião dessa comunidade estudantil insatisfeita, que tomou forma em 2004, encabeçada

[96] www.escolasempartido.org.

pelo advogado Miguel Nagib; e b) Projeto Escola Sem Partido, que trabalha no âmbito legislativo com a pretensão de incluir as bases da ESP entre as diretrizes e bases da educação nacional, tratadas na lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Para tanto, vários projetos de lei (PL) se encontram tramitando nas casas legislativas federais. Os principais estão apensados ao PL 7.180/2014, que tramita na Câmara dos Deputados, de autoria do Deputado Erivelton Lima Santana, e ao PL 193/2016, tramitando no senado, de autoria do Senador Magno Pereira Malta.

Partindo então da premissa de que nas escolas ocorrem abusos da liberdade de ensinar por parte dos professores, uma vez que utilizam as aulas para influenciar seus alunos com suas preferências ideológicas e políticas, o projeto Escola Sem Partido propõe, como introduzido anteriormente, que seja integrada às diretrizes e bases da educação, a obrigatoriedade da afixação de um cartaz, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, com o seguinte conteúdo.

> 1. O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
>
> 2. O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
>
> 3. O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula, nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
>
> 4. Ao tratar de questões políticas,

> socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
>
> 5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
>
> 6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro de sala de aula.

Dessa forma, o movimento acredita que os estudantes estarão munidos de informação suficiente para exercerem seus direitos dentro de sala de aula, ambiente particular e exclusivo de alunos e professores. Essa prática tornaria mais frequente um posicionamento de insatisfação do aluno perante a exposição inapropriada de algum conteúdo, inibindo o docente de impor alguma de suas ideologias pessoais.

O movimento justifica sua motivação pela insegurança, gerada no ambiente da sala de aula, da possível exposição dos estudantes a uma doutrinação política, ideológica, social, religiosa e de valores morais imprimida pelos professores, de acordo com suas crenças pessoais.

Tais doutrinações, segundo os defensores da ESP, estariam camufladas de exercício do pensamento crítico, com objetivo de combater o preconceito e construir uma sociedade mais justa, quando em nada refletem as crenças e convicções morais dos pais e familiares desses alunos.

Nesse contexto, é compreensível que, inicialmente, os argumentos que justifiquem e defendam a ESP, combatam e

limitem, pelo menos numa primeira análise, uma ideia comunitária na qual a liberdade de ensinar vigente esteja inserida. Dessa forma, a limitação dessa liberdade, para Nagib (2018), seria,

> No plano da ética, os deveres que emanam do reconhecimento da vulnerabilidade do estudante como parte mais fraca na relação de aprendizado, uma relação de poder absolutamente desigual que se desenvolve, em ambiente normalmente fechado, entre um adulto e um grupo de indivíduos imaturos e inexperientes, intelectual e emocionalmente vulneráveis, diretamente submetidos à sua autoridade e à sua influência. No plano da lei, as obrigações que decorrem, primordialmente, da Constituição Federal – princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; liberdade de consciência e de crença; direito à intimidade; liberdade de aprender e de ensinar e pluralismo de ideias – e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), que assegura o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (NAGIB, 2018, p. 3).

Fica assim exposto, na visão do autor, que atualmente há uma afronta ao princípio da neutralidade política, de ideologia liberal, considerando a instrumentalização do sistema de ensino como ferramenta ideológica comunitarista.

Miguel Nagib sustenta ainda que os projetos da ESP não aumentam nem diminuem ou sequer alteram quaisquer dispositivos constitucionais. Senão vejamos,

> Do ponto de vista jurídico, a observação mais relevante a ser feita sobre o Programa Escola sem Partido é essa mesma na qual acabamos de insistir: a proposta não cria nenhum direito ou obrigação que já não exista hoje, por força de preceitos, princípios e garantias constitucionais e legais em vigor no país. A única exceção é a regra que torna obrigatória a afixação dos cartazes com os Deveres do Professor nas salas de aula e nas salas dos professores (NAGIB, 2018, p. 4).

Sob tais argumentos, o autor pretende afastar quaisquer questionamentos quanto à constitucionalidade formal ou material de seu projeto. Dito isso, interpretando o conteúdo do item 2.2, podemos identificar lá os seguintes dispositivos constitucionais, como mesmo aponta Nagib (2018),

> 1 – A liberdade de consciência e de crença é inviolável (CF, art. 5º, VI).
>
> 2 – O direito à intimidade é inviolável (CF, art. 5º, X).
>
> 3 – Ninguém pode ser privado de direitos por motivo de crença religiosa ou convicção política ou filosófica (CF, art. 5º, VIII).
>
> 4 – O ensino se baseia na liberdade de aprender e de ensinar e no pluralismo de ideias (CF, art. 206, II e III);
>
> 5 – Todos são iguais perante a lei (CF, art. 5º, caput).
>
> 6 – A impessoalidade é um dos princípios da administração pública (CF, art. 37, caput).

> 7 - A criança, o adolescente e o jovem devem ser colocados a salvo de qualquer forma de exploração (CF, art. 227, caput).
>
> 8 - A família tem especial proteção do Estado (CF, art. 226, caput).

2.1. Princípios Constitucionais referentes à Educação.

Antes de passarmos propriamente aos princípios da educação presentes na Carta Magna de 1988, é importante considerarmos pelo menos um ponto do que é princípio em essência. Segundo Dworkin (2002), "os princípios são todos os demais padrões normativos que não são regras, que estão para além do direito positivo", (DWORKIN, 2002, p.37). E, como o autor mesmo descreve,

> Denomino "política" aquele tipo de padrão que estabelece um objetivo a ser alcançado, em geral uma melhoria em algum aspecto econômico, político ou social da comunidade (ainda que certos objetivos sejam negativos pelo fato de estipularem que algum estado atual deve ser protegido contra mudanças adversas). Denomino "princípio" um padrão que deve ser observado, não porque vá promover o assegurar uma situação econômica, política ou social considerada desejada, mas porque é uma exigência de justiça ou equidade ou alguma outra dimensão da moralidade. (DWORKIN, 2002, p. 36)

Dworkin (2002) propõe uma divisão de princípio (*lato sensu*) a partir de sua aplicação: se interna e específica, denomina política; se externa e genérica, denomina princípio (*strictu sensu*). Não obstante, em ambas o autor defende a ideia de que haja um padrão de entendimento comum, com fincas a

atingir algo que exceda os limites positivo-normativos. Essa é a essência transcendente de princípio.

Importante absorver disso que os princípios antecedem as regras, visto que estabelecem condições prévias para sua aplicação. Transcendem a moral positiva da regra. E exatamente por não se enrijecerem em normatividade positiva, necessitam de adequação, de coerência na aplicação, ou, como entende Dworkin (2002) "são pontos de vista para uma interpretação adequada dessas regras. Os princípios conferem uma posição especial que justifica a interpretação adequada do direito" (DWORKIN, 2002, p.36).

Nesse espírito, a Constituinte de 1988, elevou o direito social à educação ao status de garantia fundamental, classificado pelos doutrinadores como de segunda geração e ou segunda dimensão, ou simplesmente como parte do amadurecimento dos direitos sociais,

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições

> públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V - valorização dos profissionais 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;
>
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII - garantia de padrão de qualidade.
>
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
>
> Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL. 1988)

O legislador positiva alguns princípios não para conferir-lhes rigidez, mas para trazê-los à claridade das intenções de aplicação e entendimento, elencando-os em incisos, reafirmando princípios e garantias fundamentais previstas na própria Carta Magna.

Assim, o princípio da Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inciso I, tem explícita decorrência do princípio da igualdade, direito fundamental elencado no Art. 5º, *caput*, da Constituição Federal de 1988.

O mesmo ocorre com a liberdade de aprender, ensinar,

pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, do inciso II, visto que também se encontra no artigo 5º, *caput* e inciso III, da Constituição Federal de 1988, como princípio fundamental da liberdade.

Já o Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas tem seu desdobramento do Pluralismo político garantido no art. 1º, V, da CF/88.

Vale dizer também que os artigos 205 e 206 da Constituição Federal constituem políticas, ainda trabalhando o sentido de Dworkin (2002), decorrentes do que ele chamaria de princípio *(strictu sensu)* contido no art. 3º da Constituição Federal de 1988. Observemos que o legislador constituinte fala em "objetivos fundamentais":

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
>
> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
>
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
>
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
>
> IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL. 1988)

Tais objetivos fundamentais dão, tal como defende Canotilho (2001), um caráter futurante, dirigente e processual à nossa Constituição, isso querendo significar que a República Federativa do Brasil se compromete, juntamente com a sociedade e cada um de nós, a realizá-los no decorrer de um processo público e contínuo de construção de uma sociedade

livre, justa e solidária.

2.2. Neutralidade vs engajamento: o debate entre liberais e comunitários

Com o intuito de uma melhor compreensão do tema, será feita uma análise sobre dois vieses da teoria política: a) a concepção liberal e b) a concepção comunitária.

Segundo Lois (2005), liberais são aqueles que no plano antológico têm como maior preocupação estabelecer o homem como um ser livre com senso de justiça que "pode ser compreendida como uma convicção do cidadão acerca da obrigação da cidade de colocar à disposição de todo cidadão produtivo e cumpridor de seus deveres, os meios para que ele possa realizar seu plano de vida" (LOIS, 2005, p.24).

Lois (2005) ressalta que o liberalismo busca proteger os direitos individuais, defendendo uma separação entre o âmbito público e privado, além de um espaço político neutro e regido por princípios de justiça acordados de forma imparcial (LOIS, 2005, p.25).

Já os comunitários contrapõem-se aos aspectos liberais quando se concentram na ideia de bem comum. Segundo Lois (2005), estes pretendem que as questões de justiças sejam tratadas dentro da própria comunidade, sendo a rotina da comunidade fonte para as respostas necessárias. Desse modo, a justiça das instituições seria viver de acordo com essas práticas compartilhadas, ou seja, com ações centradas no bem comum (LOIS, 2005, p.25).

Para Rawls, citado por Lois (2005), os liberalistas entendem a sociedade como um sistema fechado e

autossuficiente, onde só se entra pelo nascimento e só se sai pela morte, representando assim, um espaço para a realização dos principais objetivos da vida humana, conceber a sociedade como uma comunidade ou associação implicaria aceitar a existência de uma única doutrina abrangente e compreensiva (RAWLS apud LOIS, 2005, p.29).

Dentro da sociedade acima descrita existem algumas exigências de comportamento individual, necessárias para o seu bom funcionamento, sendo elas,

> [...] cada indivíduo aceita, pois sabe que os outros aceitam, os mesmos princípios de justiça; todos reconhecem que a estrutura básica está de acordo com aqueles princípios; que os indivíduos, por serem dotados de um senso de justiça, agem, na maioria das vezes, em conformidade com os princípios. Este ideal comum se constitui no bem social, que dá unidade ao corpo político e pode vir a se caracterizar como uma espécie de republicanismo em Rawls (LOIS, 2005, p 30).

No entanto, Dworkin entende que a comunidade liberal surge a partir da chamada estratégia de continuidade, que para ele consiste na "necessidade de partir de um marco de moralidade" que permita compreender as noções de justiça e de igualdade e que estas não devem ser deduzidas de premissas não morais, mas de uma ética liberal igualitária (LOIS, 2005, p.31).

Os comunitários, por sua vez, se concentram na ideia de bem comum, Lois (2005) explica,

> [...] pretende que as questões de justiça devem eclodir dentro da própria

> comunidade, descobrindo as respostas em suas rotinas implícitas. Desse modo, a justiça das instituições seria viver de acordo com essas práticas compartilhadas, ou seja, com ações centradas, obrigatoriamente, no bem comum (LOIS, 2005, p.25).

Os comunitários criticam a separação entre público e privado, como defendem os liberais, visto que "cria indivíduos esquizofrênicos, com uma dupla personalidade: a de homem e a de cidadão" (LOIS, 2005, p. 26).

Adentrando as concepções comunitárias, temos uma abordagem do pluralismo, Walzer[97], citado por Cittadino (2004) emprega o pluralismo,

> [...] para descrever a diversidade de identidades sociais e de culturas étnicas e religiosas que estão presentes em qualquer sociedade moderna e complexa. Ao vincular o pluralismo às múltiplas identidades sociais- e não às concepções individuais de bem – Walzer define seu compromisso com o particularismo histórico e social (WALZER *apud* CITTADINO, 2004, p. 85).

É possível identificar o caráter comunitário, pois, "Walzer confere prioridade à comunidade em relação ao indivíduo na medida em que ele é essencialmente um ser produzido culturalmente" (CITTADINO, 2004, p. 86).

No multiculturalismo comunitário é imprescindível o reconhecimento das diferenças, sendo que,

---

[97]WALZER, Michael. La crítica comunitarista do liberalismo. In: Ágora Cuarderno de Estudios Políticos.

> [...] a política e a ética da dignidade humana são aprofundados e ampliados, de maneira que o respeito das individualidades possa ser compreendido de forma a não envolver somente o respeito ao potencial humano racional-universalista de cada um, mas também o respeito ao valor intrínseco das diferentes formas culturais, mediante o qual cada indivíduo reanima sua humanidade e expressa sua personalidade própria e única (LOIS, 2005, p 122-123).

Dito isso, é perceptível uma dissonância ideológica da Escola sem partido posta numa sociedade comunitária, pois para os comunitários "a compreensão do direito deve se dar de maneira a que não satisfaça um só valor ou prática social, mas que produza métodos capazes de aplicar devidamente as normas adequadas em conformidade com as diversas especificações culturais" (LOIS, 2005, p 123).

Ou seja, na concepção comunitária, como concluiu Lois, trabalha-se em busca da igualdade e da garantia da dignidade da pessoa humana, em detrimento de garantir uma liberdade por si só, livre de referências ou tutela.

3 CRÍTICAS À ESCOLA SEM PARTIDO: A TEORIA DISCURSIVA DA DEMOCRACIA E DA LEGITIMIDADE

Na modernidade, de acordo com Diniz (2006), aquilo que se refere à legitimidade é distinto em outros momentos pelo fato de se operar a transferência do poder legítimo para um nível reflexivo de justificação. Habermas (1997) abandona a ideia de um fundamento último e o substitui pela ideia de um

princípio formal/procedimental de legitimação. Tal critério procedimental, do ponto de vista das relações sociais, corresponderia ao modelo normativo de democracia. De acordo com Diniz (2006),

> Os ordenamentos políticos dessa perspectiva passam a derivar a sua legitimação das próprias condições formais discursivas e deliberativas enquanto mecanismos geradores de um possível consenso. Assim, as regras do jogo político democrático adquirem força legitimadora a partir de sua capacidade de mobilizar os substratos sociais e de obter consenso em torno de um interesse comum (DINIZ, 2006, p. 168).

Habermas, em sua proposta procedimental do direito, conecta a legitimidade do sistema jurídico a pressupostos comunicativos e às condições do processo democrático de formação da opinião e da vontade. Contrariando concepções decisionistas e monológicas, Habermas propõe o diálogo como modo de atingir a legitimidade.

De acordo com Repolês (2003), o procedimentalismo habermasiano passa a constituir uma fonte pós-metafísica e pós-tradicional de legitimidade. Tal se dá na medida em que, nas sociedades complexas contemporâneas, marcadas pelo pluralismo, o direito positivo só pode extrair a sua legitimidade de uma gênese, ou de um princípio, procedimentalista de democracia.

Na modernidade avançada, aqui compreendida como o mundo onde a marca é hipercomplexidade, não podemos mais obter legitimidade de normas só a partir da sua referência a valores últimos ou a uma moral precedente ou transcendente.

Assim, de acordo com Cittadino (1999),

> Um amplo e irrestrito processo democrático de argumentação pode incluir não apenas as concepções individuais sobre a vida digna como os valores culturais que configuram identidades sociais. Em uma sociedade pós-convencional, a lógica democrática pressupõe um uso público da razão que, dada a racionalidade reflexiva e crítica dos cidadãos, não se encontra limitado pelos valores de concepções individuais ou de mundos plurais. Em meio à heterogeneidade e à diferença, não há outra maneira de enfrentamento da violência e da dominação senão através de uma racionalidade prática (...), que, ao colocar em cena um amplo debate democrático, submete a um processo de justificação as normas e instituições das sociedades contemporâneas (CITTADINO, 1999, p. 117-118).

Habermas, de acordo com Repolês (2003), reconhece que o direito positivo, devido às suas condições formais, surge na modernidade como resultado de um processo de aprendizagem social, funcionando como meio adequado de estabilizar expectativas de comportamento.

Em uma sociedade complexa, como a que vivemos, segundo Diniz (2006), desenvolve-se uma relação entre a perspectiva moral e o direito positivo bem distinta das sociedades tradicionais. Não mais é possível defender uma fundamentação moral do direito, nem mesmo um direito destituído de conteúdos morais. Para se ter um direito legítimo, faz-se necessário reconhecer a relação também complementar

entre o discurso moral e o direito positivo.

De acordo com Dias (2003), Habermas tenta compreender o papel de integração social do Direito nas sociedades contemporâneas questionando a relação entre a positividade do direito e a legitimidade por ele pretendida. No que diz respeito, mais especificamente, à discussão da distinção entre o público e o privado, Habermas (1997) trará novos elementos, pois esses dois lados do direito passam a ser definidos em função da sua relação de co-originalidade e de permanente tensão, e não mais como autonomia privada derivada da pública. A partir da obra Direito e Democracia entre facticidade e validade, Habermas pretende fundamentar um sistema de direitos que atribua igual peso tanto à autonomia privada quanto à pública do cidadão.

Há uma dicotomia que está no fundamento do direito tradicional que foi assimilada pela dogmática jurídica: a dicotomia entre o público e o privado, Habermas pretende romper com essa tradição jurídica. Assim para ele, "o sistema dos direitos não pode ser reduzido a uma interpretação moral dos direitos, nem a uma interpretação ética da soberania do povo, porque a autonomia privada dos cidadãos não pode ser sobreposta e nem subordinada à sua autonomia política" (HABERMAS, 1997, p. 138).

É nesse sentido, de acordo com Diniz (2003),

> Que se forma a ideia da tensão permanente entre autonomias públicas e privadas na teoria habermasiana, ou seja, direitos humanos e soberania popular revelam-se quando definimos, em termos da Teoria Discursiva do Direto e da Democracia, o fundamento do auto legislação segundo a

> qual "... os destinatários são simultaneamente os autores de seus direitos" (DINIZ, 2003, p. 114).

A ideia de tensão permanente traduz uma compreensão de que se o direito tem dois lados, um público e outro privado, a única forma verdadeiramente democrática de concebê-los é defendendo o mesmo peso para ambos os lados, de modo que exista uma tensão que assegure a estabilidade do sistema de direitos e da democracia. Assim se diz porque, se não existir tal tensão, mas choque, como no caso de uma suposta supremacia do interesse público sobre privado, teremos na verdade a ruína de uma estrutura chamada Estado Democrático de Direito.

De acordo do Dias (2003), tradicionalmente essa foi a dicotomia fundante da distinção entre o público e o privado, que a dogmática tão bem assimilou: o privado relacionado à defesa dos direitos humanos e o público referente a princípio da soberania popular.

Daí que surge o conceito de co-originalidade da autonomia privada e pública. Tal co-originalidade se mostra quando conseguimos decifrar o modelo da autolegislação através da teoria do discurso, que ensina serem os destinatários simultaneamente os autores do direito (HABERMAS, 1997).

A co-originalidade dos direitos públicos e privados pressupõe, de acordo com Dias (2003), "a estrutura intersubjetiva de direitos, dada por uma relação de complementaridade entre direito e moral, somente mantida através de um discurso racional" (DIAS, 2003, p. 114). Habermas (1997) entende que as normas jurídicas e as normas morais são dois tipos diferentes, mas reciprocamente complementares de normas de ação, ou seja, as normas

jurídicas dão a forma de que necessitam as normas morais para cumprir o requisito da segurança jurídica, enquanto as normas morais oferecem a matéria de que necessitam as normas jurídicas para serem racionalmente aceitáveis.

Assim, afirma Dias (2003) que, para a garantia da relação de tensão permanente entre direito e moral e direito público e privado, "deve-se pressupor a efetividade do princípio do discurso e a criação de uma linguagem por intermédio da qual uma comunidade pode compreender como uma associação voluntária de co-associados livres e iguais sob o império do direito".

O interesse público não pode ser definido pelo Estado, e obviamente, não pode ser supremo em relação ao privado. A preocupação de Habermas está exatamente no ponto da aceitabilidade racional como modo de combate a qualquer tipo de imposição. A verdade, para Habermas, não é algo pronto e acabado que parte de cima para baixo, mas é uma construção que se dá necessariamente de um modo comunicativo e intersubjetivo.

O conceito de verdade em Habermas, e aqui podemos falar do interesse público como uma verdade, é entendido como pretensão de validade que se constrói a partir de um discurso permeado por espaços de comunicação. Ou seja, verdade, é algo sempre falível, exatamente por ser construída.

Habermas (1997) parece ampliar a esfera pública e abre espaço para uma discursividade na qual poderão figurar argumentos morais, políticos, religiosos, entre outros, não se admitindo, porém, a subtração unilateral dos direitos de cada participante, o que decorre da aplicação do princípio do discurso. Nesse sentido, o Direito é entendido como um

medium na operacionalização do discurso e estabelece as garantias necessárias para a realização de um debate imparcial.

Interessante notar que Habermas (1997) defende a necessidade do Estado, sendo ele necessário como poder de organização, de sanção e de execução, pois os direitos precisam ser implantados, porque a comunidade de direito necessita de uma jurisdição organizada e de uma força para estabilizar a identidade, já que a formação da vontade política cria programas que têm que ser implementados (HABERMAS, 1997, p; 171).

Tal necessidade da existência do Estado está ligada à relação interna do Direito com a Política.

> [...] o poder organizado politicamente não se achega ao direito como que a partir de fora, uma vez que é pressuposto por ele: ele mesmo se estabelece em formas do direito. O poder político só pode desenvolver-se através de um código jurídico institucionalizado na forma de direitos fundamentais (HABERMAS, 1997: p. 171).

O Estado de direito deveria garantir a autonomia pública e privada dos civis. Segundo Habermas (1997).

> A ideia do Estado de direito exige que as decisões coletivamente obrigatórias do poder político organizado, que o direito precisa tomar para a realização de suas funções próprias, não revistam apenas a forma do direito, como também se legitimem pelo direito corretamente estatuído. Não é a forma do direito, enquanto tal, que legitima o exercício do poder político, e sim, a ligação como o direito estatuído. E, no nível pós-

> tradicional de justificação, só vale como legítimo o direito que conseguiu aceitação racional por parte de todos os membros do direito, numa formação discursiva da opinião e da vontade (HABERMAS, 1997, p. 172).

Diante disso, o Estado torna-se responsável por executar as definições da sociedade advindas do discurso democrático. Exatamente por isso, a legitimidade do direito não pode decorrer de uma simples eleição dos nossos representantes políticos. Em Habermas, ela decorre da possibilidade sempre aberta de uma participação popular na tomada de decisões, ou seja: da formação discursiva das decisões que deverão obter aceitação racional por todos os membros da sociedade.

Se formos aplicar a teoria discursiva do direito e da democracia de Habermas na definição do que venha a ser interesse público, como modo de superação do paradigma do Estado de Bem-Estar social, de interesse público como o interesse do Estado e como supremo em relação ao privado, podemos perceber a importância do reconhecimento por parte dos destinatários do comando do Estado da sua condição de coautoria.

A legitimidade do Direito pretendida por Habermas, a partir do uso da razão pública, a partir da possibilidade de debates públicos constantes, nada mais é que a tentativa de nos oferecer uma concepção de Estado que, mesmo que preservando sua heteronomia, seja mais próximo da sociedade. Heteronomia não pode ser uma imposição justificada pelo poder soberano do Estado, pois ele só será realmente soberano, e aqui uma soberania legítima, se permanecer sempre aberto a

ouvir os seus comandados e se, mesmo diante da não participação, permanecer dentro dos limites constitucionais impostos, observando os cinco direitos fundamentais referidos acima.

3.1 Pluralismo político não significa neutralidade política

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 1º, já estabelece como fundamento da República Federativa do Brasil, dentre outros, o Pluralismo Político. Aqui, fundamento não quer significar outra coisa, senão, o alicerce de valores políticos e morais a partir dos quais o Estado Democrático de Direito será construído. O Estado brasileiro, que começa em 5 de outubro de 1988 não é um Estado meramente formal, mas sim Estado material, um Estado que tem, sim, preocupações estruturantes (FERNANDES, 2018). Desde a fundação, o nosso constituinte originário plantou as sementes que germinariam todo um arcabouço jurídico constitucional social, igualitário, inclusivo etc. Basta ler o preâmbulo constitucional de 1988 e o art. 3º da Constituição d Federal para termos a exata noção das nossas reais pretensões; uma delas, a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e sem preconceitos de qualquer natureza.

Feito isso, resta-nos, especificamente, compreender o fundamento constitucional Pluralismo Político. Tal fundamento se desdobra em outros Direitos Individuais, previstos no art. 5º da Constituição Federal de 1988, tais como a liberdade de convicção filosófica ou política. Segundo Fernandes (2018),

> O pluralismo político decorre de um

> desdobramento do princípio democrático, autorizando em uma sociedade a existência de uma constelação de convicções de pensamento e de planos e projetos de vida, todos devidamente respeitados. Isso significa que o Estado não pode desautorizar nem incentivar nenhum. Todos têm o mesmo direito e liberdade de existência e proliferação no ambiente social. Traz também a noção e o respeito à alteridade, nos fazendo sempre perceber que o diferente é necessário (FERNANDES, 2018, p. 318).

Se pluralismo deve ser compreendido como um princípio democrático que autoriza em uma sociedade a existência de uma constelação de convicções, jamais pode ser compreendido como neutralidade. Uma sociedade e um Estado que obrigama uma educação neutra não parecem levar em consideração a relação equiprimordial e co-originária entre as esferas pública e privada, ou seja, o que há é uma imposição de interesses de uma suposta maioria que deseja eliminar sérias e importantes conquistas de minorias.

O conceito de neutralidade pode ser utilizado em uma perspectiva liberal. Isso acontece porque a sociedade liberal, segundo Taylor (2000), "pode ser delineada em termos de suas formas e características, por exemplo, o governo representativo, o regime de direitos, o regime de direitos arraigados, a garantia de certas liberdades"(TAYLOR, 2000, p. 175). O próprio Taylor (2000) afirma que os liberais são individualistas metodológicos, isto é, atomistas que acreditam que na antropologia fundamental da sociedade civil existe um indivíduo racional e politicamente neutro (TAYLOR, 2000, p.197).

Segundo Gondim (2018),

> Obviamente, no início do Estado Moderno, essa noção de neutralidade teve sua razão de ser, principalmente em face de conflitos religiosos. O neutralismo era o argumento que justificava a separação entre Estado e Igreja, de modo que Locke afirmava não caber ao magistrado o uso da força em questões de credo, pois a perseguição é um instrumento irracional para a conversão, já que não é capaz de gerar a verdadeira fé, e o magistrado não é autoridade legítima para julgar acerca da salvação das almas alheias, porque seu poder se impõe apenas sobre questões terrenas (GONDIM, 2018, p. 9).

No entanto, afirma Gondim (2018) que o argumento da neutralidade não intervencionista "sofisticou-se e passou a abranger outras dimensões da vida humana, como a economia e a moral, dando origem a um Estado Mínimo em conteúdo, que encontra na neutralidade um fundamento de justiça e inclusão" (GONDIM, 2018, p 9).

A proximidade da ideia de neutralidade com uma perspectiva liberal torna-se preocupante exatamente na medida em que o Estado brasileiro desenhado pela Constituição de 1988, apesar de se colocar neutro em muitos pontos, como a religião, a moral e a política, não se coloca neutro no que se refere à realização de uma igualdade inclusiva, de uma sociedade solidária e sem preconceitos. Ou seja, como esse mesmo Estado Democrático de Direito, com objetivos sociais tão claros no art. 3º de sua Constituição, pode aprovar a instituição da Escola Sem Partido? De que modo o Estado poderá construir uma sociedade plural e livre de

preconceitos senão através de uma Educação transformadora?

A proposta de uma neutralidade científica nas escolas, sejam elas de ensino fundamental ou médio, compromete o fundamento do pluralismo político e serve como uma grande barreira para a construção de uma sociedade que respeita a diversidade cultural, sexual, política, moral e religiosa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Sem Partido, tal como descrito no site da organização, tem a pretensão de, segundo os autores do projeto, coibir abusos realizados pelos professores, principalmente no ensino fundamental e médio.

Configuram situações abusivas, dentre outras, o que de um modo geral é chamado de doutrinação, seja ela religiosa, política ou moral. A proposta de uma educação neutra, segundo argumentos favoráveis ao projeto, tem como objetivo impedir que professores destruam valores que são transmitidos pela família.

Liberais e comunitários pensam diferente em relação à neutralidade política. Claro que isso é extremamente complexo, mas a titulo de conclusão, boa parte dos liberais defende a neutralidade como um princípio de tolerância. Em posição contrária, os comunitários defendem a tolerância exatamente por não advogarem a favor da neutralidade. O mundo plural, tal como eles defendem é extremamente possível, e o Estado é peça fundamental na garantia dessa pluralidade de valores.

Assim, a ideia de neutralidade, por estar mais próxima da concepção liberal de Estado, ou até mesmo de um Estado mínimo, não se conforma com um projeto constitucional de

construção de uma sociedade democrática, livre, justa, solidária e livre de preconceitos. Faz parte desse processo a educação como um elemento transformador. A eliminação do preconceito só contribui para a uma maior qualidade dos nossos cidadãos, cidadãos capazes de compreender o outro como, também, um sujeito de direitos.

É da compreensão da relação equiprimordial entre a esfera pública e esfera privada que passa a ser possível a construção legítima de um direito que se pretende heterônomo.

O interesse público não é interesse do Estado e, de modo apriorístico, jamais pode ser compreendido como superior ao privado. Não pode haver imposição sem aceitabilidade racional, sem se levar em consideração os pressupostos democráticos de construção do discurso. A verdade não é algo pronto e acabado que parte de cima para baixo, mas é uma construção que se dá necessariamente de um modo comunicativo e intersubjetivo.

O Pleno desenvolvimento da educação significa preparo para o exercício da cidadania, além de qualificação para o mercado e trabalho.

Objetivo da educação então é desenvolver a consciência do aluno; mostrar para o aluno qual o papel dele na sociedade. Como ele pode agir, falar, se portar, procurar suas oportunidades, direitos e perceber seus deveres em relação ao Estado e ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, o papel da educação não se limita ao cumprimento de um conteúdo programático pedagogicamente voltado para disciplinas curriculares ordinárias. Mais do que isso, deve fomentar o desenvolvimento intelectual daquele

indivíduo em formação, de modo que o mesmo crie consciência de si, que pense criticamente e que tome suas escolhas e decisões com maior discernimento do contexto no qual está inserido. Em outras palavras: que se torne cidadão.

O pleno desenvolvimento descrito no art. 205, garante ao aluno acesso à conteúdos tais quais a arte, a política, a filosofia, tudo como ferramentas de seu objetivo.

Diante disso, concluímos que aprovação de uma Lei que obrigue o professor a não tomar posições em sala de aula, compromete o futuro de nossa democracia e nossa sociedade, sendo, por isso mesmo, em sua essência inconstitucional.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Org. Alexandre de Moraes. São Paulo: Atlas, 2018.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Constituição Dirigente e Vinculação do Legislador:** Contributo para a compreensão das normas constitucionais programáticas. 2 ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2001.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito Constitucional**. 21 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2016. (2 vols).

CITTADINO, Gisele. **Pluralismo, Direito e Justiça Distributiva**: Elementos da Filosofia Constitucional Contemporânea. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2004.

DIAS, Maria Tereza Fonseca. **Direito Administrativo Pós-Moderno**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

DINIZ, Antônio Carlos de Almeida. **Teoria da legitimidade do Direito e do Estado:** uma abordagem moderna e pós-moderna. São Paulo: Landy, 2006.

DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a Sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional**. 10 ed. Salvador: JusPODIVM, 2018.

GONDIM, Larissa Cristine Daniel. **O Conceito de Neutralidade**: Aspectos políticos e Jurídicos. Disponível em: http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=798e5a5dc5f4a19a acesso em 10 out. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. (2 vols).

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do Outro**. São Paulo: Loyola, 2002.

LOIS, Cecília Caballero (org.) J**ustiça e Democracia entre o universalismo e o comunitarismo:** a contribuição de Rawls, Dworkin, Ackerman, Raz, Walzer e Habermas para a moderna Teoria da Justiça. São Paulo: Landy, 2005.

NAGIB, Miguel. **Parecer sobre a constitucionalidade do Programa Escola Sem Partido**. Brasília Jun. 2018. Disponível em http://www.escolasempartido.org/images/pfesp.pdf. Acessado em 22 out. 2018.

REPOLÊS, María Fernanda Salcedo. **Habermas e a desobediência civil**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Teoria da Constituição e dos Direitos Fundamentais.** Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

TAYLOR, Charles. **A Política do Reconhecimento**. In: Argumentos Filosóficos. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000. p. 241-274.

VITA, Álvaro de. **O liberalismo igualitário**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

A EDUCAÇÃO HUMANITÁRIA: PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO COMO FORMA DE AMENIZAR A TRANSFOBIA

HUMANITARIAN EDUCATION: THE ROLE OF THE SCHOOL IN EDUCATION AS A WAY TO AMENIZE TRANSPHOBIA

Marina Garcia Valadares[98]
Fabrício Veiga Costa[99]

RESUMO: O presente artigo tem como tema problema analisar a contribuição da escola, por meio da educação, a amenizar a transfobia. Como objetivo geral, analisar-se-á a previsão constitucional do direito à educação. E, especificadamente, será analisada a grande problemática vivenciada por indivíduos transexuais, onde são vítimas de opressão, ódio, segregação e preconceito. Para o resultado do estudo, será realizada pesquisa bibliográfica, por meio de procedimento metodológico bibliográfico dedutivo. Todas as pesquisas realizadas permitirão a realização de uma construção crítica a respeito do tema. A partir de então, serão tratadas a importância da escola e de políticas públicas com a finalidade de conter a transfobia na sociedade.

Palavras-chave: Escola; Educação; Direito Fundamental; Transfobia.

---

[98]Mestranda em Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Linha de Pesquisa Direito Processual Coletivo e Efetividade dos Direitos Fundamentais. Especialista em Direito Civil Aplicado pela PUC MINAS. Advogada. E-mail: melgvaladares@gmail.com

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

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the contribution of the school, through education, to reduce transphobia. As a general objective, the constitutional forecast of the right to education will be analyzed. And, specifically, the great problem experienced by transsexual individuals will be analyzed, where they are victims of oppression, hatred, segregation and prejudice. For the result of the study, a bibliographic research will be carried out, through a deductive bibliographic methodological procedure. All the research carried out will allow a critical construction on the subject. From then on, the importance of school and of public policies will be addressed in order to contain transphobia in society.

Keywords: Education; Fundamental Rights; Social Rights; Transphobia.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito previsto na Constituição da República Federativa do Brasil em vários dispositivos e em legislações infralegais. É considerada um Direito Social, e tem como principal função o pleno desenvolvimento humano, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Encontra-se no âmbito de Direito de Segunda Geração, e desta forma, almeja ao Estado uma atuação positiva para seu efetivo cumprimento. Para tal êxito, o Estado deverá, então, realizar políticas públicas e melhor preparação dos indivíduos.

Com base na Magna Carta de 1988, a educação deverá ser responsabilidade do Estado e da família, em cooperação com a sociedade. Ademais, a educação deverá ser garantida e efetiva para todos.

As diversas lutas sociais ao longo dos séculos que ecoaram suas vozes em confronto aos ultrajes praticados pelos próprios semelhantes devem sempre serem lembradas, para que novos atos de crueldade não venham ocorrer, e que alimente cada cidadão com a vontade e força de repercutir sua voz diante de qualquer transgressão perniciosa de sua personalidade.

No círculo de lutas sociais encontra-se uma que ao longo dos anos vem conquistando seu espaço, traçando importantes vitórias para seus integrantes e a sociedade como um todo, trata-se dos transexuais.

As pessoas transexuais sempre estão passando por diversos tipos de marginalizações, preconceitos e discriminação, principalmente no âmbito escolar, onde deveria ser um local de aprendizado e desenvolvimento humano.

Nos capítulos abaixo, ressaltar-se-ia a importância de instituições de ensino na vida e evolução da sociedade; as legislações constitucionais e infralegais sobre educação; e uma breve discussão sobre transfobia e a escola.

Para confecção do presente artigo, utilizou-se o método dedutivo a fim de demonstrar que a educação no Brasil encontra-se muito precária, principalmente em relação a falta de discussão de gênero nas escolas; que poderá levar a sociedade ser mais injusta e opressora. Usou-se como fundamentação a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entendimentos doutrinários e jurisprudenciais.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é uma forma de integração entre os indivíduos, como também de desenvolvimento de suas habilidades, culturas, econômicos, inclusive de comunicação e autonomia. É também vista como mudança social, com intuito de resolver problemas da sociedade, nesse sentido "cabe, também, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas". (BRANDÃO, 2002, p. 22)

2.1 Educação com base em Paulo Freire

O conceito de educação é muito abrangente, o presente artigo inspira-se muito no autor Paulo Freire, que propõe educação como processo de humanização do indivíduo. Para muitos autores, a educação é o trabalho exercido em escolas, universidades e instituições de ensino. Para outros, a educação seria uma forma de civilização, socialização, e até mesmo aprender conviver em sociedade.

Um dos objetivos cruciais da educação é formar o indivíduo, tornando-se cada vez mais condizente com a sociedade humana. Quando os seres humanos nascem, não possuem conhecimento sobre a sociedade e vida; cabendo a educação, promover a construção e desenvolvimento de cada indivíduo. Desta forma, "a humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção". (FREIRE, 1994, p. 184)

O autor Gayato explica Paulo Freire com muita maestria:

> em Paulo Freire, a abordagem da educação não é unilateral. Não há uma relação linear

> de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada. Por isso é [a educação] uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana. (GAYATO, 1989, p. 12)

No que tange a educação, o autor Paulo Freire, expõe diferentes tipos de educação: "educação bancária e educação liberdadora". A primeira concerne em opressão, alienação aos educandos, utiliza-se o processo educacional marcado, ou seja, aquele em que o educador apenas irá orientar, conduzir o indivíduo para onde deseja alcançar. A segunda alinha-se pela conscientização, humanização dos educandos, o docente irá provocar o discente a querer saber mais, a pensar; usará para isso metodologias ativas, como estimular o debate.

Em suma, educar para Freire é construir gente, humanizar os indivíduos na luta em denunciar e superar os elementos desumanizadores. Observa-se que:

> não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. (FREIRE, 1979, p. 27)

Na concepção freiriana, deverá o educador elaborar o pensamento crítico do educando, bem como promover debates

de temas que o incomodará e, consequentemente, irá fazer o discente pensar e sair da inércia.

2.2 A educação e legislação

O direito à educação está previsto em várias leis constitucionais e infraconstitucionais brasileiras, é nítido o avanço de tal tema na Constituição Federal de 1988, se comparada a outras constituições brasileiras.

A educação é um dos Direitos Sociais mais consideráveis, pois é o principal fator de desenvolvimento da sociedade e, portanto, resultante de tantos outros direitos da mesma natureza. É um direito social essencial e indispensável para exercer a cidadania de todos.

De acordo com o Artigo 6º [100] da Constituição Federal de 1988, prevê a educação como um direito social e, por conseguinte, caracteriza-se por ser um instrumento de afirmação da pessoa perante o Estado, e consequentemente de efetivação de direitos.

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, os pilares dos direitos sociais são o princípio da dignidade da pessoa humana e o princípio da solidariedade. No que tange os direitos sociais:

> Além de serem reconhecidos como direitos fundamentais ainda receberam título

[100] Art. 6º Constituição Federal de 1988: 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em 22 jan. 2019. Esse rol de direitos expressos neste artigo, a CF o intitula de direitos sociais.

> próprio. Por isso, os direitos fundamentais sociais devem ser compreendidos por uma dogmática constitucional singular, emancipatória, marcada pelo compromisso com a dignidade da pessoa humana e com a plena efetividade dos comandos constitucionais.(CLÈVE, 2003, p. 19)

Vale ressaltar que a educação faz parte da conjuntura da dignidade da pessoa humana, se caracterizando pelo mínimo legal, ou seja, o mínimo que o indivíduo precisa para viver em comunidade. É por meio da educação que o indivíduo poderá obter vida melhor, com seus direitos fundamentais respeitados, e vivendo em uma comunidade mais igualitária, justa e com menor desigualdade.

Analisando a atual conjuntura do Brasil, é nítido observar que a educação não é para todos, e seu acesso é bem restrito. Almeja a efetivação de políticas públicas, de projetos, como forma de tornar efetiva a atuação estatal, porém muitas políticas públicas atuais não passam de ilusões.

Há que ressaltar que o direito social à educação está previsto nos fundamentos e objetivos da República Federativa do Brasil, quais sejam dignidade da pessoa humana e redução das desigualdades sociais.

Outra previsão constitucional da educação, está disposta no artigo 205[101] da Constituição Federal, expondo que cabe ao Estado, a família e a sociedade conceder a educação para todos, até com intuito de desenvolver o indivíduo no

---

[101] Artigo 205 da Constituição Federal: 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. Disponível em

âmbito de pessoa, exercer com clareza a cidadania e obter maior qualificação para o trabalho.

Entretanto, para que seja eficaz o dispositivo 205 da Constituição Federal, deverá o Estado investir em políticas públicas, de forma a estimular a educação a todos os indivíduos.

Ainda, sobre a educação na Carta Magna, há que ser ressaltado o artigo 206[102], que determina alguns princípios educacionais constitucionais que deverão ser seguidos: há igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, dentre outros. O grande empecilho é que na prática acabam sendo desvalorizados e não adotados tanto pelo Estado, sociedade, alunos e próprios docentes.

---

[102] Artigo 206 da Constituição Federal: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, Acesso em 22 dez. 2018.

Outro dispositivo constitucional de grande importância, refere-se ao artigo 208[103] da Constituição Federal, que prevê a própria obrigatoriedade do Estado para concretização do direito à educação. O direito à educação é um direito subjetivo exigível do titular do direito, o indivíduo; cabendo ao Estado o dever fazer valer esse direito.

Conforme analisa a autora Karini Viegas, em sua dissertação de mestrado:

> Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. [...] O sujeito deste dever é o Estado sob cuja alçada estiver situada essa etapa da escolaridade. O direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo (dever do Estado) e o subjetivo (direito da pessoa). Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo sendo negado". (VIEGAS, 2003, p.57)

---

[103] Art. 208 Constituição Federal: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
(...)
§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Ainda, no que tange, a efetividade do direito à educação, considera-se de eficácia plena e aplicabilidade imediata, ou seja, o indivíduo poderá exigi-lo tão logo ao ter seu direito violado.

Embora a Lei Maior priorize o ensino básico e o fundamental, com a multiplicidade de tais dispositivos constitucionais, a educação ainda não é eficaz. Não é acessível a todos os cidadãos e os profissionais do ensino são desvalorizados e consequentemente, desmotivados pelo governo.

Outra legislação de suma importância à educação, diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

No artigo 1º da referida lei[104], encontra-se um breve conceito de educação, consistindo em procedimento de desenvolvimento humano em sociedade, seja no trabalho, entre indivíduos e até mesmo culturais. Já no que diz respeito ao artigo 2º[105], o legislador atribuiu a competência a família e ao Estado para promover a educação, sempre levando em

---

[104] Art. 1º da Lei 9.394: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, Acesso em 22 dez. 2018.

[105]Art. 2º da Lei 9394: 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.

primazia o desenvolvimento do ser humano no que tange relações pessoais, de cidadão e laboral.

Ainda, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe no Título II, os princípios basilares da educação nacional, dentre eles há destaque no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como pluralismo de ideias e concepções didáticas, respeito, tolerância e práticas sociais. Ocorre que, por variados motivos, há um limbo considerável entre legislação e prática.

O grande problema da questão da educação é como ter êxito em sua efetivação, pois por mais que esteja muito bem positivada, esta carece de políticas públicas e profissionais qualificados para garantir a educação para todos.

3 BREVE EXPLANAÇÃO SOBRE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS E DIREITOS HUMANOS

Em rápida análise pode concluir-se que tais conceitos são sinônimos, contudo, o entendimento é que os direitos humanos são anteriores a qualquer positivação por parte do Estado, são direitos do homem em si próprio, independente de considerações jurídicas para sua existência, enquanto os direitos fundamentais são garantias positivadas no ordenamento jurídico pátrio em determinado período político, cultural e social do Estado Maior.

Quanto a essa diferença, o ilustre advogado José Barcellos Mathias classifica-os da seguinte forma:

> O termo direitos fundamentais se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de um

> determinado Estado, ao passo que a expressão direitos humanos guardaria relação com os documentos internacionais por referir-se aquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independente de sua vinculação com determinada ordem internacional, e que, portanto, aspiram a validade universal, para todos os povos e tempos de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional).

O saudoso Promotor de Justiça Marcos Vinícius de Oliveira, reproduz a seguinte distinção:

> Todavia, cumpre, ab initio, distinguir os direitos fundamentais dos direitos humanos, dos direitos públicos subjetivos e mesmo dos *direitos da personalidade*, conquanto que, embora de um certo modo relacionados, estes não se confundem entre si. Assim, pode-se afirmar que, do ponto de vista histórico – e portanto, empírico - os direitos fundamentais decorrem dos direitos humanos. No entanto, os direitos fundamentais correspondem a uma manifestação positiva do direito, ao passo que os direitos humanos se restringem a uma plataforma ético-jurídica. O que se observa é que há uma verdadeira confusão, na prática, entre os dois conceitos. Saliente-se, entretanto, que os direitos humanos se colocam num plano ideológico e político. Estes últimos se fixam, em última análise, numa escala anterior de juridicidade. No que pertine aos direitos públicos subjetivos, importa ressaltar que, malgrado os direitos fundamentais também se mostrarem como direitos que os sujeitos

> gozam perante o Estado, nem todo direito público subjetivo desfruta do status constitucional de um direito fundamental.

Dessa forma, pode concluir-se que, os direitos humanos e direitos fundamentais divergem quanto à sua forma de origem, sendo que, os direitos humanos propagam desde a concepção do homem, reconhecido nele, independentemente de norma positiva, sua validade.

Hodiernamente, os Direitos Humanos e as garantias fundamentais fixadas em seus trinta artigos afiguram uma utopia longínqua a ser atingida pela sociedade, uma vez que, a maioria dos indivíduos afrontam os direitos intrínsecos a todos os seres humanos, os considerando como meros privilégios diariamente.

De acordo com o jurista Norberto Bobbio afirma que:

> Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1992, p.05).

Os direitos humanos e fundamentais são oriundos de ascensão histórica da sociedade, referentes a diversas manifestações sociais para que cada indivíduo possua o mínimo de direitos inerente a sua pessoa. Os direitos humanos são aqueles postos para as relações de direitos internacionalmente garantidos. Enquanto os direitos fundamentais são aqueles que derivam dos direitos humanos e

que estão constituídos na Carta Magna de cada Estado, com o intuito de salvaguardar seus cidadãos.

A universalidade do direito significa que os direitos fundamentais devem abranger todos os indivíduos, independente de raça, credo, sexo, nacionalidade ou convicção política.

A dignidade da pessoa humana é o bem mais valioso, realoca o ser humano ao centro do universo jurídico. E, assim, todas as políticas públicas realizadas são para que o mínimo necessário para se viver seja efetivo. Como visto, a educação é uma das bases para a vida digna.

O princípio da dignidade da pessoa humana é fundamento da República Federativa do Brasil, expresso na Lei Suprema pelo art. 1º, III, Constituição Federal. A dignidade da pessoa humana é uma ligação entre valores e direitos, de modo ser possível afirmar não somente a integridade como garantir o livre desenvolvimento da personalidade do ser humano.

Embora de um lado toda a universalidade dos direitos fundamentais esteja em evidência, vale salientar que ela não é absoluta. Assim sendo, poderá ocorrer a relativização dos direitos fundamentais. O interesse público de modo geral permite a limitação dos interesses das pessoas,tendo em vista que os direitos fundamentais não poderão ser utilizados como escudo, de modo a proteger a violação de outros direitos e o cometimento de abusos.

4 DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E TRANSFOBIA

Em consonância com algumas pesquisas realizadas, verificou-se que o termo gênero não se limita ao sexo

morfológico do indivíduo, não é pelo nascimento que será definido “sexo masculino” e “sexo feminino”, e sim pela identidade psicossocial assumido pelo corpo.

Ocorre que, pelo antiquarismo de certas pessoas, desde quando o ser humano nasce, a sociedade já desempenha a função de preparar o corpo para exercer o sexo morfológico, ou seja, de exercer o binarismo, ser homem ou mulher. Tal procedimento de preparação de corpos é chamado de “heteroterrorismo”. (BENTO, 2008)

No entendimento de Butler, a sociedade constrói normas regulamentadoras do sexo, entretanto para ter eficácia em sua validade, devem ser reiteradas a todo tempo. Ocorre que, existem indivíduos que não se adequam a essas normas regulamentadoras e materializadoras, evidenciando que apenas o fato de terem que ser reiteradas, já evidencia falha. (BUTLER, 2000,p.153).

Para o melhor entendimento do termo transexual, importante destacar os 4 (quatro) pilares da sexualidade humana, explicados pelo Dr. Cláudio Picazio de forma clara e sucinta. Sendo o primeiro pilar o gênero, em que repousa o sexo biológico do indivíduo, o segundo pilar é a orientação sexual, onde identifica-se os desejos do indivíduo para com seu semelhante, o terceiro pilar, trata-se do papel sexual, que predomina o comportamento social, sendo ele mais masculino ou feminino, e o quarto pilar, que tem ligação direta com o termo transexual, refere-se à identidade sexual, a forma como a pessoa se identifica, podendo ser contrário ao gênero, onde ocorre o transexualismo. (PICAZIO, 1998, p. 19-34)

Dessa forma, fica claro o conceito do termo transexual, trata-se da pessoa que não tem identificação com o próprio

corpo, possui a sensação de ser homem/mulher, contudo em um corpo de mulher/homem.

A transfobia, como a própria etimologia do termo consagra, é definida como medo social, especificamente de algo que se assemelha ao ódio em relação àqueles indivíduos que não se adequam ao heterossexualismo.

Ser heterossexual é manifestar o desejo sexual e afetivo para outro indivíduo do sexo morfológico oposto. Desta forma, caso a pessoa tenha interesse em outro indivíduo do mesmo sexo, usa-se o termo homossexualidade ou bissexualidade.

As discussões sobre as questões de gênero, é uma forma de combater as concepções binárias do termo etimológico de sexo – homem e mulher, de forma que o indivíduo tenha autonomia o suficiente para se formar. Em consonância com a renomada autora Judith Butler, o conceito de gênero:

> Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (BUTLER, 2003, p. 25)

O que vale ser ressaltado é que o determinismo do sexo masculino e sexo feminino, não é o essencial para constituir o ser-humano. Com base em Butler, entende-se por gênero como uma construção cultural que contrapõe com algo imutável; em que o corpo é uma materialidade que constitui uma relação de possibilidade, entende-se que gênero é "um fenômeno

inconstante e contextual, que não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes". (BUTLER, p.29,2003).

A heteronormatividade possui como consequência a discriminação, uma vez que faz que o indivíduo seja marginalizado por ser diferente, ou até mesmo considerado estranho pela forma morfológica de seu corpo, não encaixando no padrão heterônomo de ser. Diante disso, a autora Butler usa o termo "adjeto":

> O "abjeto" designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente "Outro". Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece, a construção do "não-eu" como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (BUTLER, 2003, p. 190)

A transfobia surge pela própria linearidade da heteronormatividade, pois com base nesta, a sexualidade se compara a norma, cuja deveria ser linear, não ocorrendo desvios e nem transgressões; sendo o heterossexual considerado como parâmetro de normalidade. Em decorrência disso, surge a Teoria do Queer[106] que propõe exatamente a desconstituição desse discurso hegemônico, linear, dos modelos tradicionais.

Depreende-se que a inércia do Estado, das instituições e da própria sociedade converte-se em segregação, distinção,

[106] A autora Judid Butler é grande defensora da Teoria Queer.

ódio e atos de hostilidade. Desta forma, os transexuais acabam sofrendo preconceitos em relação à identidade de gênero e sexualidade, afrontando seus direitos fundamentais, dificuldade na educação, emprego, ocorrendo agressões e até mesmo homicídios.

5 EFETIVIDADE DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A TRANSFOBIA

Tendo por base a autora Judith Butler e por meio de pesquisas bibliográficas, para grande maioria dos transexuais, frequentar as unidades de ensino é similar a tortura, angústia e sofrimento. O ambiente escolar pode ser, por muitas vezes, um ambiente de preconceito e marginalização. Diante disso, muitos desses alunos não conseguem dar continuidade ao estudo, abandonando a escola. As autoras Vieira e Soares afirmam, em sua obra:

> Uns vão explicar essa ocorrência afirmando que as escolas não estão "preparadas" ou não sabem "lidar" com essa "diferença", sugerindo o respeito e a tolerância como medidas necessárias e suficientes para evitar a evasão. Outros vão propor mecanismos de disciplinarização e de normatização dos comportamentos e desejos "desviantes", visando, por meio da medicina, da psiquiatria, da psicologia, da pedagogia e quiçá da religião, a correção e a integração dos transtornados. Em ambos os casos, apesar das propostas indicarem posturas aparentemente distintas para o acolhimento dessas pessoas, permanecem intactos os modos naturalizados de

> conceber gênero e sexualidade e de ocultar os processos de normalização do feminino e do masculino nos corpos, deles decorrentes. (VIEIRA & SOARES, 2014, p. 441)

Desta forma, é de grande valia ressaltar, o papel importante que a escola exerce na vida das pessoas. Uma atitude diferente, um maior preparo de determinado funcionário, tanto professor, como outro trabalhador poderá mudar a vida de alguém.

Como já explanado anteriormente, vive-se num mundo em que o heteronormativismo ainda é a regra, e quando há pessoas que possuem alguma diferenciação sexual é considerada, por muitas vezes, anormal. Outro resultado importante de tal opressão é a agressividade e revolta causada na vítima.

Assim sendo, é necessário pensar na realização de políticas que irão amenizar a discriminação na sociedade. Dessa forma, um dos meios mais eficazes para tal controle seria no âmbito da educação, pois é por meio da escola que o indivíduo irá desenvolver sua capacidade de conviver em sociedade, respeitando os limites pessoais de cada pessoa.

Ademais de acordo com a Constituição Federal e normas infralegais, a escola possui função direta no desenvolvimento do indivíduo, devendo sempre levar como base o princípio basilar do Estado Democrático de Direito, qual seja, dignidade da pessoa humana. Ocorre que há um distoamento muito grande entre a teoria e a prática, e muitas dessas legislações não passam de belas palavras.

Ressalta-se que a questão de gênero é muito delicada, pois toda sociedade, ainda, está em conformidade ao sistema

regulador da sexualidade. O próprio reconhecimento da multiplicidade de gênero causa incômodo significativo para a maioria das pessoas, pois confronta com os padrões heteronormativos. Desta maneira os temas que incluem o discurso de transgêneros, homossexuais, bissexuais, ainda não estão presentes, na maioria, dos currículos escolares, nos livros didáticos e nas demais discussões da escola. (JUNQUEIRA, 2009, p.30)

A escola juntamente com a mídia são grandes responsáveis ao construir a visão de mundo das pessoas, principalmente em discussões que gera incômodo nas pessoas.

As instituições de ensino, deveriam ser caracterizadas por ser espaço cultural neutro, capaz de acompanhar todos os assuntos referente a diversidade de pessoas, onde poderia promover o respeito na sociedade, principalmente em relação as minorias[107]. Todavia, é no contexto escolar que ocorrem muita marginalização, pois, como regra geral, carece de funcionários preparados a lidar com a situação, onde preferem a inércia do que o debate. Assim, de acordo com o autor Richard Miskolci:

---

[107] Para ONU a definição de minoria compreende "A descrição mais habitualmente utilizada de uma minoria num dado Estado pode ser resumida como um grupo não dominante de indivíduos que partilham certas características nacionais, étnicas, religiosas ou linguísticas, diferentes das características da maioria da população" (NAÇÕES UNIDA, 2008, p. 18). Disponível em https://www.unric.org/pt/ Os Direitos das Minorias. Acesso: 20 jan.2019.
Ainda no que tange as minorias, o autor Marcelo Bastos ressalta que: "Minorias e grupos vulneráveis não são expressões sinônimas, mas pela circunstância de seus integrantes encontrarem-se nas mesmas situações fáticas de discriminação, intolerância e fragilidade, por parte de uma parcela da sociedade, torna-se irrelevante a diferenciação conceitual e relevante sim, a tutela jurisdicional que se pode oferecer a esses excluídos." (BASTOS. 2011, p. 66).

> Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados. (MISKOLCI, 2010, p.81)

Diante disso, pode-se ressaltar, o que está sendo ensinado está em descompasso com a sociedade atual, os valores baseados nas normas heterônomas estão ultrapassadas. A falta de preparo da escola no âmbito da diversidade sexual leva-se ao preconceito e ao sustento dos padrões convencionais, como "menino veste azul e menina veste rosa"; como se o gênero fosse definido de acordo com o sexo morfológico.

Ressalta-se que os padrões convencionais de binarismo, leva a transfobia, daí a importância das instituições de ensino possuírem conhecimento na diversidade de gênero, abandonando a pedagogia do discurso hegemônico.

O despreparo é tão grande que os banheiros são adequados com base no sexo morfológico dos alunos. Outra questão importante é como os nomes são usados na escola, o nome de batismo é sempre preferencial ao nome social, o que necessariamente ocorre um desconforto muito grande, pois muitas vezes, aquele não irá corresponder com o gênero que a pessoa se identifica.

Se as instituições de ensino fossem mais atentas e condizentes com a realidade, muito poderia evitar, como violências, agressões e preconceitos. No próprio ato da matrícula escolar, as travestis e mulheres transexuais já passam por constrangimentos imensuráveis, pelo fato de apresentar documentação que não corresponde ao seu gênero. (AMORIM, 2018, p. 40)

No que concerne a políticas públicas em prol da educação, principalmente focada em discussões de gênero, alguns projetos governamentais foram propostos. Entretanto, todos foram aniquilados por posicionamentos conservadores e não foram pra frente. Ademais, as poucas políticas públicas no âmbito de diversidade de gênero executadas, não possuem efetividade em todo Estado brasileiro, contemplando decretos e resoluções estaduais.

Muitos profissionais de ensino possuem dificuldade em lidar com questões de gênero, sendo consideradas como assuntos difíceis. Butler entende as instituições de ensino como local apropriado para o silenciamento, pois o conservadorismo cultural é considerado o natural, não ocorrendo nem mesmo debates sobre o que é ser natural.

Assim sendo, o preconceito, agressão e a segregação limitam os direitos que são considerados básicos. Os transexuais, em ambientes de ensino, enfrentam muitos obstáculos para ter sua identidade de gênero respeitada, entretanto a mudança corporal ainda não é aceita na maioria dos lugares, inclusive na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora toda vasta previsão constitucional, legislação, e entendimentos doutrinários há um distoamento muito importante na teoria e na prática em relação a educação no Brasil.

De acordo com o presente artigo, percebeu-se que para ter um nível de educação mais eficaz e para evitar opressão, injustiça, segregação, é necessária atuação legítima do Estado, principalmente nas questões relativas a gênero.

Mesmo a educação sendo considerada como direito social, de Segunda Geração, insignificante está a atuação positiva do Estado Democrático de Direito com a finalidade de efetivar tal direito.

Atualmente, no Brasil, o que se vê no âmbito da educação são funcionários despreparados, conservadores, que preferem continuar na inércia e não lidarem com situações "delicadas" como discurso de gênero.

6. REFERÊNCIAS

AMORIM, Sylvia Maria Godoy. **Escola e transfobia: vivência de pessoas transexuais**. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153642/amorim_smg_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em 21 jan.2019.

BENTO, Berenice.**O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

BASTOS, Marcelo dos Santos. Da inclusão das minorias e dos grupos vulneráveis: uma vertente eficaz e necessária para a continuidade da ordem jurídica constitucional. **Revista**

Brasileira de Direito Constitucional – RBDC. n. 18. jul.-dez. 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Brasília. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, Acesso em 22 dez. 2018.

BRASIL. Brasília. Presidência da República. **Lei n.° 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 23 dez. 2018.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo– Os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. *5.ed.* São Paulo – SP: Editora Saraiva, 2015.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 26.ed., atual. São Paulo: Editora Malheiros, 2011.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo**" In:

LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110- 127.

LOURO, Guacira Lopes. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**; Trad. Renato Aguiar. – 2.ed. – Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2003.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. *A eficácia dos direitos fundamentais sociais*. **Revista Crítica Jurídica**, Curitiba, n. 22, p. 17-29, jul./dez. 2003.

COSTA, Fabrício Veiga. Hermenêutica Constitucional Dos Direitos Fundamentais. **Revista do Instituto dos Advogados de Minas Gerais,** v. 12, p. 169-184, 2006.

COSTA, Fabrício Veiga; ARAÚJO, Dalvaney Aparecida de . A Educação Como Instrumento Da Cidadania: Uma Análise Na Concepção De Paulo Freire. In: Fabrício Veiga Costa; Ivan Dias da Motta; Sergio Henriques Zandona Freitas. (Org.). **Educação E Ensino Jurídico No Estado Democrático De Direito** - Coleção Caminhos Metodológicos do Direito. 1ed. Vol. I; Maringá: IDDM Editora, 2017.

COSTA, Fabrício Veiga; MENEGHETTI, Rayssa Rodrigues . **O Direito à Educação Como Forma De Inclusão Das Minorias De Gênero.** In: Fabrício Veiga Costa; Ivan Dias Da Motta; Sérgio Henriques Zandona Freitas. (Org.). Educação Jurídica Como Fonte E Locus De Construção Da Cidadania. 1ed.Maringá: IDDM Editora, 2017, v. 1, p. 356-382.

ECCO, I. e Nogaro, A. **A Educação em Paulo Freire como Processo de Humanização.** Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf. Acesso em 20 jan 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAYATTO, M. L. C. Abertura do seminário. In. ORTH, L. M. E. (Tradutora). **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p. 11- 13.

JUNQUEIRA, R. D. (2009). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. (Vol. 32). Secad/MEC.

MATHIAS, Márcio José Barcellos. Distinção conceitual entre direitos humanos, direitos fundamentais e direitos sociais. **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, a. 4, no 189. Disponível em: <http://www.boletimjuridico.com.br/ doutrina/ texto.asp?id=1456> Acesso em: 5 jan. 2019.

MISKOLCI, R. (2010). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar.

NAÇÕES UNIDAS. DIREITOS A1:B10 **Os Direitos das Minorias.** (trad.) Tradução. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Ficha informativa n.º 18. Lisboa, out. 2008. Disponível: Acesso: 20 jan. 2019.

OLIVEIRA, Marcus Vinícius Amorim de. Por uma teoria dos direitos fundamentais e sua aplicação no Júri Popular. **Jus**

Navigandi. Teresina, a. 4, n. 37, dez. 1999. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/ texto.asp?id=1072>. Acesso em: 1 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Aprovada pela Resolução n.217, durante a assembleia-Geral da ONU, em Paris, França, em 10/12/1948. Disponível em: <www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf. Acesso em 22 jan. 2019.

PICAZIO, Claudio. **Sexo secreto: temas polêmicos da sexualidade**. São Paulo: Summus, 1998.

SANTO JÚNIOR, Jamiro Campos dos; SILVA, João Romário Gomes da; ZAGANELLI, Margareth Vetis. Mistanásia: ineficiência de políticas públicas, violência e vulnerabilidade social. **Revista Link science place - Interdisciplinary Scientific Journal**, Nº 5, v. 4, article nº 3, October/December 2017. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/467/237>. Acesso em: 19 dez. 2018.

VIEGAS, Karini da Silveira. **Relações Intergovernamentais na política educacional:** o caso da municipalização do ensino fundamental de Minas Gerais. 2003. 166f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2003.

VIEIRA, A. L. & Freitas, G. C. A. (2016) **Sobre narrativas de pessoas trans nos ambientes escolares.** IV Seminário internacional de educação e sexualidade. II Encontro internacional de estudos de gênero. Vitória (ES).

A JUSTIÇA RESTAURATIVA PARA PREVENIR CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR IAGO PIMENTEL DA CIDADE DE SÃO JOÃO DEL REI/MG

THE RESTORING JUSTICE TO PREVENT CONFLICTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT OF THE STATE SCHOOL PROFESSOR IAGO PIMENTEL OF THE CITY OF SÃO JOÃO DEL REI / MG

Rogerio de Oliveira Borges[108]

RESUMO: A presente pesquisa científica tem como objetivo analisar a Justiça restaurativa para reduzir conflitos no âmbito escolar. Indaga-se: a Justiça Restaurativa que consiste em uma alternativa de resolução de problemas e situações já diagnosticadas pela própria secretaria de educação (governo estadual) e pela própria sociedade para conseguir evitar e para reduzir conflitos escolares de uma forma alternativa? O tema proposto justifica-se devido ao grande número de estudantes que se envolvem em conflitos escolares dentre eles agressões a colegas de escola, a professores, a diretores, destruição da escola e depredação, dentre outros. Concluir-se-á que os educadores desempenham um grande papel junto aos alunos, educando-os e possibilitando a emancipação dos estudantes, entretanto, muitos dos problemas dos alunos são oriundos da

[108] Mestrando em Direito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG, Brasil, Pós-Graduado em Direito Processual Civil: A PRÁXIS JURÍDICA APÓS REFORMA, pela UNINTER; Pós-Graduado em DIREITO DO TRABALHO, PROCESSO DO TRABALHO E DIREITO PREVIDENCIÁRIO pela Universidade Estácio de Sá - Juiz de Fora. Graduado no Curso de Direito pelo Instituto Presidente Tancredo de Almeida Neves (IPTAN). Advogado: OLIVEIRA BORGES ADVOCACIA E CONSULTORIA JURÍDICA. E-mail: oliveiraeborgesadv@gmail.com

falta de estrutura familiar. Contudo, é importante que os estudantes tenham consciência de que é necessárioapreender a lidar com as dificuldades da vida. Utilizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental. Optou-se pelo procedimento metodológico dedutivo.

Palavras chave: Justiça Restaurativa; Menor Infrator; Escola, Familia.

ABSTRAT: The present scientific research aims to analyze restorative justice to reduce conflicts in the school environment. It is questioned: Restorative Justice that consists of an alternative of solving problems and situations already diagnosed by the education department (state government) and by society itself to avoid and reduce school conflicts in an alternative way? The proposed theme is justified by the large number of students involved in school conflicts, including assaults on schoolmates, teachers, principals, school destruction and depredation, among others. It will be concluded that educators play a large role with pupils, educating them and enabling the emancipation of students, however, many of the pupils' problems stem from lack of family structure. However, it is important for students to be aware that it is necessary to learn to cope with the difficulties of life. We used a bibliographical and documentary research. Deductive methodological procedure was chosen.

Keywords: Restorative Justice; Minor Offender; School, family.

1 INTRODUÇÃO:

Na esperança de solucionar os crimes de menor potencial ofensivo bem como os de maior gravidade iniciou-se a busca pela Justiça Restaurativa que é defendida por Zehr

(2012, p. 221). Nota-se que o intuito desta Justiça é amparar e proteger a vítima na busca de atender as suas necessidades, trazer o ofensor para a realidade, para que este entenda a potencialidade das suas ações bem como as consequências chamando a sociedade para participar deste procedimento restaurativo.

Para Carvalho (2005) a Justiça Restaurativa é o procedimento de inserção de justiça, na modalidade regeneradora e reintegradora de convívio social, na busca da democracia social e do trabalho.

Neste contexto, para a efetividade da Justiça Restaurativa é necessária uma mudança de paradigma tanto na compreensão e inteligência quanto no direcionamentos de cada caso e claro na ação pós resolução - pois esta não é uma maneira e nem tampouco é um desdobramento da justiça comum, estritamente retributiva e desigual. Contrariamente, ao procedimento judicial, nota-se de uma oposição de origem cientifica e metodológica, ao invés de uma nova diferença procedimental (BRASIL, 2015).

2 CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA:

Em 31 maio de 2016 foi publicada pelo então, Presidente do CNJ - Conselho Nacional de Justiça, a Resolução de n°. 225, que na aplicação e gozo de suas atribuições legais e regimentais determinou sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito de Poder Judiciário e deu outras providencias.

Destacou o respeito e a reverencia as recomendações ditadas pela Organização das Nações Unidas com a finalidade

de implantação da Justiça Restaurativa nos estados membros, expressas nas Resoluções 1999/26, 2000/14 e 2002/12, que fornecem o direcionamento dos princípios básicos.

A Resolução se respaldou no artigo 5°, inc. XXXV da Carta Magna que trata do acesso à Justiça assim como a solução de conflitos pacificamente e efetivamente por meio justo, consensual e voluntario no intuito de alcançar a pacificação social.

A finalidade fundamental da resolução é solucionar conflitosinstitucionais, sociais, individuais, coletivos, e comunitários dentro do próprio judiciário e/ou fora dele como medida de prevenção desde que as partesenvolvidas tenham interesse em participar desta oportunidade de chamamento do infrator para a realidade demonstrando a gravidade de sua conduta ou possível ação na busca de reparação dos danos causados a vítima, com coordenação de pessoas treinadas e especializadas, familiares da vítima e do ofensor bem como pessoas da sociedade.

Nesta relação de conhecimento e aprendizado das atitudes e suas consequências conclui-se que a punição não acarreta uma real responsabilização visto o grande índice de reincidência nos pais como nota-se na matéria divulgada pelo "Jornal Extra" de julho de 2018, o qual descreve que no Rio de Janeiro ingressaram no sistema prisional aproximadamente 45 mil pessoas e retiram-se deste cerca de 42 mil no mesmo interstício de tempo.Verifica-se o exagero em aprisionar 2.800 pessoas a cada 30 dias e no mesmo período colocar em liberdade 2.600.

É visível a superlotação do sistema carcerário brasileiro, sendo equivocado o entendimento que o

encarceramento como meio de resolver problemas sociais e escolares e, ao mesmo tempo, fazer um discurso vazio do desencarceramento e misturar um problema administrativo com outro da execução penal.

É de extrema ousadia desejar mensurar e medir com uma régua sem equívocos o índice de reincidência criminal no Brasil. Nota-se que através de uma pesquisa no google os índices variam na porcentagem que vai de 24 a 90 de reincidência. Vale a pena destacar que a grande maioria de reclusos no Brasil foram jovens que deram problemas nas escolas, nas comunidade, tiveram famílias desestruturadas e não possuíam nenhum modelo de referência.

No artigo "Comportamento delinquente entrealunos expostos à violência familiar emescolas de Québec" (2015, p. 43 a 52) ressaltou que International Self-Reported Delinquency Study (ISRD), apresentou as taxas de delinquência juvenil que variam entre 13,8 até 40,1%, com maior índice para países de língua inglesa. Conforme este estudo, no Canadá a prevalência de delinquência juvenil é 201,1%, com maior número de meninos que meninas. É nítido os resultados que apontam que a delinquência juvenil continua sendo um problema atual, continuando atualizado e se reinventando em novas formas. Nota-se que cerca de 60% dos jovens que tiveram comportamentos delinquentes no passado vieram a delinquir durante a sua vida. Conforme estudo nacional epidemiológico sobre delinquência a taxa de reincidência aproximasse de 80% em alguns estados americanos. Um estudo no Canada demonstrou que cerca da metade dos condenados teve comportamentos delinquentes antes dos 16 anos que motivaram a sua prisão.

A escola é, sobretudo, um local destinado a educação de jovens e adolescentes. Entretanto, está tem se tornado um local de violência, intolerância e insegurança. Este sempre foi um problema social que foi diagnosticado como uma questão disciplinar e que nada mais é que delinquência juvenil que anda paralelamente a criminalidade e o que as diferencia é uma linha tênue. A grande maioria de adultos presos no Brasil quando jovens apresentaram problemas escolares.

O livro, A Arte da Guerra escrito por Sun Tzu ressalta que é mais válido vencer a guerra antes mesmo de empunhar a espada; destaca ainda, que utilizar-sedo inimigo sem precisar tomar nenhuma atitude. Para o escritor, a vitória conquistada com sangue e dificuldade sempre vem acompanhada com um gosto amargo de derrota, até mesmo para os próprios vencedores. Adverte-se Sun Tzu uma grande lição: que a primeira luta deve ser travada contra nós mesmos.

Neste sentido, é visível a realidade das escolas da cidade de São João del rei/MG sempre foram espaços para os alunos delinquirem e estes nunca tiveram uma reprimenda a altura das suas condutas. Segundo Sun Tzu temos que mudar a estratégia para podermos vencer está batalha.

Diante disso, surgiu a Justiça Restaurativa, sob um novo prisma de solucionar de conflitos e evita-los, voltada para a ética e para o diálogo, na responsabilidade e nas inclusões sociais, de forma que a vítima e a comunidade têm um papel único na resolução do conflito. Destaca-se que a Justiça Restaurativa é uma maneira complementar na Justiça Tradicional porque seu funcionamento se dá em conformidade com o Estado Democrático de Direito (BRANCHER 2013), nunca em contrário.

A peça primordialda Justiça Restaurativa é a "efetividade da pacificação das relações sociais", na busca da democracia ativa. Assim, todos os afetados na relação social bem como os seus familiares e a sociedade participarão caso tenham interesse das reuniões para sanar os possíveis conflitos, reparar os danos e amparar a vítima (BRANCHER 2013).

Para melhor entendermos a Justiça restaurativa devemos compreender as suas propostas e noções básicas de resolução de conflito.

Nota-se que é uma vantagem o fator de colocar frente a frente o agente e a vítima estando mutuamente em situação de igualdade, sendo de extrema importância a voluntariedade de todos os participantes, pois somente assim serão atingidas as finalidades desejadas. Leva-se em consideração não só o cometimento de um ato infracional, mas também qualquer ofensa aos valores comunitários e escolareslevando-se em conta os prejuízos a comunidade.

Neste sentido, verifica-se a exposição das necessidades e sofrimentos de cada membro da relação restaurativa e o diálogo sobre os motivos daquela conduta bem como a reparação do dano, seja ele o agente desculpar-se, aceitando as responsabilidades e obrigações dos seus atos bem como as consequências. Assim, a Justiça Restaurativa incentiva a colaboração e a reintegração, mais do que a coerção, o isolamento e o sofrimento. Pretende-se restabelecer ou estabelecer, a igualdade social e resolução da situação inicial com o conforto e amparo da vítima, reconhecimento da gravidade da conduta pelo infrator e a recomposição da relação de todos os envolvidos (BRASIL, 2015).

Neste caminho, Robalo (2012, p. 82-83) destaca maior rapidez na resposta da conduta do aluno/infrator e instrucional para os demais alunos. Sendo assim, será mais ágil a solução e a resolução doproblema, ao contrário, do sistema judicial comum bem como a redução de custos e despesas processuais.

Neste sentido, para Pinto (2005, p. 33), ressalta quedeve-serespeitar todos os direitos e garantias constitucionais de todas as partes envolvidas no processo, respeitando-se o princípio da adequação, da dignidade humana,da razoabilidade, da proporcionalidade, e do interesse público escolar bem como os princípios do direito penal formal, como o da legalidade, da humanidade, da culpabilidade, da intervenção mínima, da lesividade, entre outros, também devem ser levados em consideração.

O princípio constitucional da eficiência estabelecido no artigo 37 da Carta Magna vigente que determina a implantação da Justiça restaurativa como meio de prestação de serviço eficiente enquanto facilitador capacitado e responsável com sensibilidade para conduzir seu trabalho, com respaldo nos procedimentos, nos princípios, e nos valores do processo restaurativo, pois é uma garantia implícita dos participantes a um devida processo legal (BRASIL, 2015).

Com fulcro em Oxhorn; Slakmon (2005, p. 196 e 200) defende-se que a aplicação dos programas de Justiça Restaurativa tem um imenso potencial para reduzir asdesigualdades estruturais e sociais, transformando a justiça em uma alternativa mais democrática em termos de acessibilidade, de justiça, de legalidade, universalidade, e, principalmente, de efetividade. Vale ressaltar que não é o

objetivo da Justiça Restaurativa substituir o sistema judiciário tradicional brasileiro, mas sim acrescentar as instituições legais e otimizar a finalidade do resultado do processo de justiça aplicando-se razoavelmente uma solução para todas as partes envolvidas.

A Administração Pública orienta e delega os processos para a Justiça Restaurativa com fulcro em cada caso em especifico em conformidade com as diretrizespreviamente estabelecidas conforme a gravidade de cada caso. Assim, se beneficiam com a descentralização, o Estado, os alunos/delinquentes envolvidos, a sociedade, a escola, as famílias, a solução e finalização do problema. Ainda, a tomada de decisão acontece pelos membros do conflito inicial, tais como agente, vítima, e sociedade orientados pela comissão organizadora restaurativa. Ainda, ao ser encaminhadasdeterminadas demandas para a Justiça Restaurativa liberta-se o sistema judiciário de diversas processos que irão travar as vias judiciais que, consequentemente, causarão um caus na demora e na ineficiência.

Neste desabrochar, Sócrates (2006) defende que, a Justiça Restaurativa possibilita um linear para o diálogo, para a expressão deemoções vivenciadas e sentimento, asquais serão reutilizadas para a estruturação de umaconciliação restaurativo, contemplando, a seu turno, a restauração dos prejuízos causados e das relações sociais (BRASIL, 2015).

O objetivo principal da justiça é a satisfação das partes e a resolução do conflito, sanando as necessidades que foram violadas no ato infracional/ofensa. É notório que as vítimas têm sede de empoderamento, de segurança, de reparação, de

justificativa, bem como a sociedade (escola), para enfim, reestabelecer a ofensa vindicada, restauração da ordem, da confiança e da reparação (GIMENEZ, 2012, p. 6068-6069).

Assim, a Justiça Restaurativa incentiva a transformação positiva dosalunos e a responsabilização por meio do entendimento das ações e assumindo as consequências de seus atos infracionais. A aplicação da pena deixa de ser vista como compensação do dano. Dessa feita, a prática restaurativa passa pela capacidade do aluno infrator entender o ocorrido, tomar consciência dos seus atos e dos danos praticados assumindo a responsabilidade pela sua conduta. Não é só garantir a reparação do dano causado a vítima, mas também a recomposição da comunidade (escola) em que ambos estão inseridos (BRASIL, 2015).

Contudo, a prática restaurativa busca reduzir o procedimento de exclusão do aluno infrator ao dar oportunidade de humanização e a pacificação das relações envolvidas em uma demanda, oferecendo uma maneira de entendimento entre os envolvidos no ato infracional/ofensa, acarretando a solução do problema, a desconstrução da reação em cadeia daquela violência ato infrator, e o processo de criminalização, eis em contrapartida do judiciário brasileiro,que não deseja entender os motivos e razões daquele ato e suas consequências, o que incentivou (COSTA; COLET, 2011, p. 97-98).

3 A CRISE ESCOLAR:

Em pleno século XXI muitas mudanças são necessárias na educação e como a ressalta o renomado escritor Sun Tzu, em

seu livro A Arte da Guerra, se não está dando certo, deve-se mudar a estratégia e ganhar a batalha sem empunhar a espada.

A evolução e facilidade de acesso a educadores com novos ideais e a teorias desenvolvidas por escritores e pesquisadores podem contribuir para o desenvolvimento da qualidade da educação no Brasil e também para a solução de conflitos escolares e, ao mesmo tempo, prevenir que estes aconteçam.

A Escola Estadual Professor Iago Pimentel na cidade de São João del rei/MG vive sofrendo ataques como furto, quebra de carteiras, vidros, portas, e crises de indisciplina e intolerância entre alunos e entre aluno e professor. Tal atitude não se justifica pelo fator de que os alunos estão na escola para apreender a viver em grupo e lidar com isso, da melhor forma possível.

No dia 02 de março de 2018, aconteceu uma atrocidade dentro da Escola Estadual Professor Iago Pimentel quando um aluno de 16 anos sacou uma arma de fogo e efetuou um disparo em desfavor de outro aluno de 17 anos atingindo-o na cabeça. A direção da escola acionou o SAMU (Emergência) que compareceram ao local e conduziu a vítima para o Pronto Socorro sendo atendido, medicado ficando internado para observação bem como convocou a Policia Militar que compareceu ao local. Até então, não se sabe o que motivou a atitude do menor infrator de 16 anos.

Nota-se que a citada escola deve-se desenvolver junto com a família, pois parece perder o poder e o espaço que antigamente era exercido na formação dos indivíduos. Atualmente, as crianças entram cada vez mais cedo na escola este fator favorece as crianças quando os pais são presentes e

acompanham a sua evolução do contrário pode vir a prejudica-las, pois as crianças sentem a falta, o descaso e desleixo por motivos familiares, trabalho, compromissos, que não veem ao caso, mas que influenciam na disciplina e na falta de limites da criança (Tiba, 1996, p. 58).

É nítido que é preciso buscar novos caminhos para a comunidade, a escola, a família, assumirem os seus papeis neste processo de aprendizado antes de acontecer algum ato infracional, antes que aconteça a agressividade e/ou qualquer ato que ultrapassem os limites do aluno, como aconteceu na referida escola.

Neste sentido, Içami Tiba e Julio Aquino (1996), defendem que a falta de limites na educação familiar por pais demasiadamente tolerantes, permite consequências catastróficas, produzindo jovens indisciplinadas, insolentes, agressivos, e que possuem conflitos internos com inseguranças em tudo o que fazem. A agressividade e a indisciplina constituem um desafio para a escola, para os docentes e para o convívio do mesmo. Logo, acarretaum dos principais obstáculos ao trabalho pedagógico demonstrando a ausência delimites e de regras por parte da criança. Necessita-se de uma conduta compartilhada em relação à disciplina, investindo sempre na prevenção.

A instituição escolar já traz implícito um conceito de ordem e a necessidade de disciplina, utilizando-se de certas punições a fim de manter a ordem e a disciplina já estabelecidas, utilizando-se destas para tornar o aluno obediente e passivo como forma de superioridade da escola, nesse sentido, a escola tenta reduzir a indisciplina e a agressividade dos alunos.

Partindo do pressuposto de que ninguém nasce agressivo, muito menos uma criança, logo como é de conhecimento notório e irrestrito o meio influencia no desenvolvimento de qualquer criança, pois a disciplina e o limite transitam no caminho da liberdade e do afeto e isso se reflete nos locais onde ela se insere. Segundo Içami Tiba (1996, p.173) o maior estímulo para ter disciplina é o desejo de atingir um objetivo.

Conforme ressalta Tiba (1996, p. 205) em termos operacionais e sociais o comportamento de qualquer cidadão tem como base pelo menos em cinco princípios: Ética, Disciplina, Gratidão, Cidadania e Religiosidade devendo estes princípios serem aplicados nos processos educativosescolares e familiares.

O crescimento e o desenvolvimento da indisciplina obedecem ao surgimento de um controle interno, um respeito às regras que não depende mais exclusivamente do controle dos pais ou de outras pessoas. Isso implica a assimilação racional das regras, o que faz surgir a reciprocidade, o respeito mútuo que vem a ser a capacidade de respeitar o outro e por ele ser respeitado (Tiba, 1996, p. 50).

Conforme Içami Tiba (1996, p. 43) A falha do grande controlador que é a família, representada na figura dos pais, os abusos começam a acontecer. E, quando estes são bem sucedidos ele se estende para o meio social, na delinquência, na compulsão por furtos e pelas drogas. Quando a família deixa o filho exercer sempre as suas vontades, este com certezacriará problemas futuros. A forma de educar filhos baseado no amor incondicional sem estabelecer as devidas restrições, tendo firmeza na hora certa de repreender e na hora de parabenizar

tendo atitudes moderadas e objetivas estão levando as crianças a se tornarem jovens automaticamente dependentes, inseguros, incapazes de solucionar problemas que aparecem na dinâmica de sua própria vida, sem perspectiva de uma vida futura progressiva, sem autocontrole e sem realizações enriquecedoras e positivas. Tendo em vista que o ser humano é por excelência insaciável, seus instintos de necessidades infinitas não são trabalhados e contidos por regras e pulso firme de seus pais, quando adultos, estarão sempre insatisfeitos com o mundo e com a sua própria vida.

A inexistência de limites, criada na educação familiar por pais absolutamente tolerantes, traz consequências desastrosas, produzindo crianças indisciplinadas, rebeldes, insolentes,agressivas, em consequência disso vivem sempre em conflitos internos, com muita insegurança em todos as ações da vida, crescem com egoísmo, intolerância e insatisfação, pois estão sempre convictos de que seus familiares ou as pessoas que os rodeiam, que mantem contato independentemente de que seja da sua família estarão a sua disposição para satisfazer suas necessidades (TIBA, 1996, p. 46).

Pretende-se estudar para que a escola funcione a partir da Justiça Restaurativa através de espaços e tempos, criados com critérios adequados à participação e ao diálogo entre os alunos e destes com os professores para prevenir qualquer ato e fazer com que os alunos compreendam a finalidade da escola na sua criação, oportunidade na qual será exposta diversas situações contextualizadas e analisadas quais as suas causas e favorecendo a mobilização de ações alternativas de todos os envolvidos.

Vale ressaltar que o método apresentado por Pranis (2010, p. 15) estabelece a metodologia chamada de "círculos" que consiste na modalidade de juntar as pessoas e chegar ao entendimento comum, estruturar relacionamentos em grupos e fortificar soluções de problemas do grupo. Sua origem é antiga e incentivada na tradição norte-americana indígena utilizada através do "bastão de fala", que é passado de pessoa para pessoa dentro do grupo, e que concede ao seu possuidor o direito de relatar o seu ponto de vista enquanto os outros o ouvem. Essa tradição arcaica democrática dissolve problemas desde os tempos antigos até a atualidade (BRASIL, 2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Contudo, é fundamentalanalisar a Justiça Restaurativa como um conjunto de princípios, que formam uma filosofia, uma forma alternativa de perguntas que levam a estruturação de um ponto de vista comum que trata consigo a resolução do ato infracional seja ele uma pequena ofensa ou grande fazendo com que o infrator tome consciência do seu erro e repare a ofensa produzida, não voltando a delinquir. A vítima terá uma resposta do estado bem como toda a escola tomará conhecimento da atitude e quais os atos anteriores e posteriores a este.

O termo "Justiça Restaurativa" é um conjunto de princípios, uma filosofia, uma forma alternativa de perguntas paradigmáticas. Oferece uma estrutura alternativa para pensar nas ofensas (BRASIL, 2017). Para Prudente (2011, p. 62), o ordenamento jurídico brasileiro não possui norma que ampare de maneira expressa a Justiça Restaurativa. Nota-se que existe

resoluções normativas que podem ser utilizadas bem como leis esparsas que podem ser utilizadas por analogia como por exemplo a conciliação e a mediação.

E, com a crise escolar atingiu a Escola Estadual Professor Iago Pimentel na cidade de São João del rei/MG, o que desencadeou diversas ondas de depredação da escola, quebra de carteiras, portas, vidros, bombas em banheiros o que necessita de uma resposta a todos os alunos.

Como se não bastasse, no dia 02 de março de 2018, um menor infrator de 16 anos efetuou um disparoarma de fogo contra outro aluno de 17 anos atingindo-o na cabeça. A direção da escola acionou o SAMU (Emergência) que compareceram ao local e conduziu a vítima para o Pronto Socorro sendo atendido, medicado ficando internado em observação bem como convocou a Policia Militar que compareceu ao local. Até então, não se sabe o que motivou a atitude do menor infrator de 16 anos.

A direção da escola prestou auxilio a família da vítima bem como convocou os familiares do infrator para um diálogo. A Secretaria Estadual de Ensino se prontificou a auxiliar a escola no que for preciso. A Secretaria Regional de Ensino compareceu na escola citada e conversou com professores e funcionários no intuito de tranquilizar a todos e orientou a estes que tranquilizarem os alunos.

Enfim, a Justiça Restaurativa como meio inovador de prevenir ataques para que os alunos ao iniciarem o ano letivo tenham conhecimento das atitudes tomadas anteriormente pelos alunos e sejam trazidos para a realidade tenham eles participado ou não daqueles atos anteriormente praticados. Sendo uma forma de cativar, envolver, orientar e prevenir para

que os alunos destruam a escola bem comoque estes ajudem a mantê-la em ordem.

Conforme Carvalho, (2010, p.252) os procedimentos da Justiça restaurativa podem ser utilizados para promoção ativa e orientação dos alunos visando potencializar as normas e dar conhecimento aos membros e seus beneficiários com interferência direta dos envolvidos para formulação coletiva das decisões e buscando o objetivo de construção do conhecimento.

Portanto, existe a possibilidade de se reduzir os índices de atos infracionais na Escola Estadual Professor Iago Pimentel aplicando-se a Justiça Restaurativa com a finalidade de informar, orientar, construir caminhos de debates, enfrentamento de posicionamentos, desfazimentos de paradigmas de impunidade, e construção e estruturação de caminhos de alternativos salvo os da criminalidade.

Ainda, vale destacar que é interesse do aluno estudar em um local limpo e bem cuidado só que eles esquecem que quem limpa a escola é a mãe de um aluno, de um colega de classe, de um amigo do time de futebol e o mais importante que poderia ser a mãe de um deles que poderia estar ali limpando a escola, pois este é um trabalho digno como qualquer outro.

Enfim, o objetivo desta pesquisa é demonstrar como a Justiça Restaurativa pode ajudar a reduzir as ondas de ataques as Escola Estadual Professor Iago Pimentel na cidade de São João del Rei/MG fazendo com que os alunos entendam e respeitem as regras e normas brasileiras para que os futuros adultos não venham a contribuir para o aumento do índice de criminalidade bem como tomem ciência das penalidades que estão sujeitos.

5. REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio. Groppa. (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** 3.ed. São Paulo, Editora Summus, 1996.

AZEVEDO, André Gomma de. Justiça Restaurativa. In: Slakmon, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes [Org.] **O componente de mediação vítima-ofensor na Justiça Restaurativa: uma breve apresentação de uma inovação epistemológica na autocomposição penal.** Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

BARROSO, Juliana Rocha. **Práticas comunitárias tradicionais de resolução de conflitos complementam os sistemas atuais de justiça.** Disponível em: <http://www.setor3.com.br/jsp/default.jsp?tab=00002⊂Tab=00000≠wsID=a899.htm&template=58.dwt&testeira=33§id=186≤iamais=4340>. Acesso em: 05 set. 2018.

BESTER, Gisela Maria. Cultura de paz, justiça restaurativa e humanismo com vistas ao resgate psíquico da vítima e ao não encarceramento: ainda uma ode à busca da paz social com dignidade - cuidando do antes para evitar o durante e o depois tradicionais. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, Lisboa/Portugal, ano 2, nº 7, páginas 6375-6433, março de 2013.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal:** parte geral, v.1. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. 807 f.

BRANCHER, Leoberto; AGUINSKY, Beatriz. **Histórico de Implementação do Projeto Justiça para o Século 21.**

Disponível em: <http://www.justica21.org.br/j21.php?id=244&pg=0#.Ug_fwNK1G-E>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRANCHER, Leoberto; KONSEN, Afonso; AGUINSKY, Beatriz. **Curso de Capacitação para Operadores do SINASE** (UnB e SDH). Disponível em: <http://www.tjmg.jus.br/data/files/EA/A5/8F/40/904B8310D9451883180808FF/MODULO_IX.pdf>. Acesso em 17 set. 2018.

BRASIL. Disponível em file:///C:/Users/55329/Downloads/v12n3a05.pdf acesso dia 05 jan. 2019.

BRASIL. Disponível em http://oaji.net/articles/2017/4826-1510889042.pdf acesso dia 08 jan.2019.

BRASIL. Disponível em http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/1363 Acesso em 06 jan. 2019.

BRASIL. Disponível em http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acesso em 09 jan. 2019.

BRASIL. Disponível em https://descomplica.com.br/blog/redacao/modelo-de-redacao-a-violencia-na-escola-em-questao-no-brasil/ Acesso em 07 jan.2019.

BRASIL. Disponível em https://epoca.globo.com/solucao-da-reincidencia-criminal-no-brasil-nao-passa-pelo-prende-solta-

nas-prisoes-23145554#ixzz5c9xkwi5N Acesso em 05 jan. 2019.

BRASIL. Disponível em https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/indisciplina-agressividade-prevencao-intervencao-no-.htm Acesso em 06 jan. 2019.

BRASIL. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46016339 Acesso em 04 jan.2019.

BRASIL. Disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/03/01/interna_gerais,941205/estuante-e-baleado-no-rosto-por-colega-em-escola-em-sao-joao-del-rei.shtml Acesso em 12 jan. 2019.

BRASIL. Disponível em https://www.pensador.com/lutar_pela_vida/ Acesso dia 08 jan. 2019.

BRASIL. Disponível em https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/medicina/prevencao-e-o-melhor-remedio/68882 Acesso em 08 jan.2019.

BRASIL. Disponível em https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/medicina/prevencao-e-o-melhor-remedio/68882 Acesso em 08 jan. 2019.

BRASIL. Disponível em: https://laparola.com.br/65-ensinamentos-de-sun-tzu-no-livro-a-arte-da-guerra. Acesso em 08 jan.2019.

CARVALHO, Luíza Maria S. dos Santos. Justiça Restaurativa. In: Slakmon, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes [Org.] **Notas sobre a promoção da equidade no acesso e intervenção da justiça brasileira. Brasília** – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

CARVALHO, Salo de. **O papel dos atores do sistema penal na era do punitivismo** (o exemplo privilegiado da aplicação da pena). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

COSTA, Marli Marlene M. da; COLET, Charlise Paula. Justiça restaurativa e experiências brasileiras. In: SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Doglas Cesar (Org.). **A aplicabilidade dos mecanismos restaurativos como forma de participação popular e efetivação da cidadania: a solidificação das redes de cooperação e do capital social**. Ijuí: Editora Ijuí, 2011.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet. A justiça restaurativa como instrumento de paz social e tratamento de conflitos. In: **Instituto do Direito Brasileiro**, ano I, nº 10, 2012.

ISOLDI, Ana Luiza Godoy; PENIDO, Egberto. Justiça restaurativa: a construção de uma nova maneira de se fazer Justiça. In: **MPMG Jurídico**. dez.05/jan.06, ano I, nº 3, 2006. org/10fulltext/scuro2. Acesso em 21 mar. 2015.

OXHORN, Philip; SLAKMON, Catherine.Justiça Restaurativa.In: Slakmon, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes [Org.] **Micro- justiça, desigualdade e cidadania democrática: a construção da sociedade civil através da justiça restaurativa no Brasil**. Brasília – DF:

Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

PAZ, Silvana Sandra; PAZ, Silvina Marcela. Justiça Restaurativa. In: Slakmon, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes [Org.] **Justiça restaurativa: processos possíveis. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD**, 2005.

PEDROSO, João; TRINCÃO, Catarina; DIAS, João Paulo. **Por caminhos da(s) reforma(s) da Justiça.** Coimbra: Coimbra Editora, 2003.

PINTO, Renato Sócrates Gomes Pinto. **Justiça Restaurativa**. In: Slakmon, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes [Org.] Justiça restaurativa é possível no Brasil? Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

PORTUGAL. Ministério da Justiça. **Algumas notas sobre a justiça restaurativa: perspectiva comparada.** 2004. Disponível em: <http://www.dgpj.mj.pt/sections/política-legislativa/anexos/mediacao-penal/mediacao-vitima-agressor/downloadFile/attachedFile_1_f0/perspectiva_comparada_25-06-2004.pdf?nocache=1170956404.66>. Acesso em: 31 jan. 2019.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRUDENTE, Neemias Moretti. **Justiça restaurativa e experiências brasileiras**. In: SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Doglas Cesar (Org.). Justiça restaurativa e mediação:

políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. Ijuí: Editora Ijuí, 2011.

PRUDENTE, Neemias Moretti. **Justiça restaurativa: mudança de paradigma na justiça criminal.** In: GONZALES, Everaldo Tadeu Quilici; VELÁZQUEZ, Victor Hugo Tejerina (Org.). O direito no Brasil: passado, presente e futuro. Rio Claro/São Paulo: Biblioética, 2008.

PRUDENTE, Neemias Moretti; SABADELL, Ana Lucia. Mudança de paradigma: justiça restaurativa. In: **Revista Jurídica Cesumar** [Mestrado]. Maringá/PR, jan./jul., v. 8, nº 01, 2008.

SCURO NETO, Pedro; PEREIRA, Renato Tardelli. **A justiça como fator de transformação de conflitos: princípios e implementação?** 2000. Disponível em http://www.restorativejustice. Acesso em 10 jan. 2019.

SICA, Leonardo. **Justiça restaurativa e mediação penal: o novo modelo de justiça criminal e gestão do crime**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

SÓCRATES, Adriana. **Práticas restaurativas como diferentes formas de lidar com o que comparece à Justiça**. 2006. Disponível em http://www.justiciarestaurativa.org/news/adriana. Acesso 21 mar. 2019.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo, Editora Gente, 1996.

ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa: teoria e prática**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2012.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athenas, 2012.

A EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE À LUZ DOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NOS COLÉGIOS MILITARES.

THE EFFECTIVENESS OF THE FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATION:AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF THE PEDAGOGICAL PROCESSES IN THE MILITARY COLLEGES.

José Arthur Figueiras Deolino[109]

RESUMO: A educação militar baseia-se em fundamentos e valores, individuais e sociais como a ética, a estética militar, a legalidade, a moralidade, a liberdade, a lealdade, o patriotismo, a hierarquia, a disciplina, o espírito de justiça, o civismo, a solidariedade, dentre outros. A proposta da pesquisa foi analisar os processos pedagógicos dos colégios militares, com a finalidade de efetivação do Direito Fundamental a Educação no Estado Democrático de Direito. A relevância do tema se justifica na medida que se faz um comparativo do rendimento dos colégios públicos com instituições privadas, sendo que aquelas estão bem aquém destas. Ademais as políticas públicas atuais na área educacional não estão sendo capazes de prover qualidade nos educandários públicos. Nesse contexto, propõe-se como com alternativa para assegurar ao aluno de maneira plena o direito fundamental a educação, a metodologia aplicadano Colégio Tiradentes da Polícia Militar. A pesquisa será realizada por meio da metodologia teórico bibliográfica, através do procedimento metodológico dedutivo, que irá se pautar nas investigações de autores, obras e pesquisa

[109]Mestrando em Direito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG, Brasil. Pós-Graduado em Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade de Direito Damásio de Jesus – FDDJ. Graduado em Direito pela Faculdade de Estácio de Sá de Belo Horizonte. E-mail:arthurfigueiras@yahoo.com.br.

documental, legislação comentada, e análise de indicadores governamentais, serão estes, os meios pelos quais se chegará há um profundo estudo acerca da problemática de onde será discutido e analisado todos aspectos pedagógicos debatidos, afim de atender o objetivo da pesquisa.ou seja, se no Estado Democrático de Direito a Educação Militar é uma alternativa para a efetivação do Direito Fundamental a Educação.

Palavras-Chave: Colégio Tiradentes; Educação Militar; Direito à Educação.

ABSTRACT: Military education is based on individual and social foundations and values such as ethics, military aesthetics, legality, morality, freedom, loyalty, patriotism, hierarchy, discipline, the spirit of justice, civics, solidarity, among others. The research proposal was to analyze the pedagogical processes of the military schools, with the purpose of effecting the Fundamental Right to Education in the Democratic State of Law. The relevance of the theme is justified insofar as a comparison is made of the income of public colleges with private institutions, and these are well below these. In addition the current public policies in the educational area are not being able to provide quality in public schools. In this context, it is proposed as an alternative to assure the student fully the fundamental right to education, the methodology applied in the College Tiradentes Military Police. The research will be carried out through the theoretical bibliographical methodology, through the deductive methodological procedure, which will be based on the investigations of authors, works and documentary research, commented legislation, and analysis of governmental indicators, these will be the means by which they will arrive there a deep study about the problematic of where all pedagogical aspects debated will be discussed and analyzed, in order to meet the objective of the

research.that is, whether in the Democratic State of Law Military Education is an alternative for the implementation of.

Keywords: Tiradentes College; Military Education; Right to Education.

1 INTRODUÇÃO:

O presente estudo busca demostrar a importância do resgate de princípios e valores no seio educacional para a formação do cidadão na sociedade atual. O foco principal da pesquisa está na metodologia dos colégios militares frente educação tradicional nas escolas públicas, com a finalidade de promover o direito fundamental a educação no Estado Democrático, vez que a efetivação deste direito se consolida com uma educação de qualidade.

A proposta pedagógica do colégio militar tem sustentáculo em princípios e valores sociais, institucionais e individuais, os quais orientam o trabalho educativo, destacam-se a ética, a política, a estética militar, a legalidade, a moralidade, a liberdade, a lealdade, o patriotismo, a hierarquia, a disciplina, o espírito de justiça, o civismo, a solidariedade, o respeito, a atenção à família, o acatamento às normas, o respeito aos costumes e tradições da PMMG.

O tema escolhido se justifica na medida se faz uma análise dos educandários públicos frente as instituições privadas.Constata-se um grande descompasso em diversos aspectos. Outrossim, as políticas públicas atuais na área educacional não estão sendo capazes de prover qualidade nos educandários públicos. Nesse contexto, para assegurar ao aluno de maneira plena o direito fundamental a educação, se

propõe em analisar os processos pedagógicos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar do município de Divinópolis/MG.

No primeiro capítulo serão trazidos a conceituação de Direito Fundamental, Direito a Educação, bem como será ilustrado sua previsão Constitucional e o arcabouço de previsões do Direito a Educação nas legislações infraconstitucionais. No mesmo capítulo também será apontado no conteúdo legislativo, as primeiras linhas sobre processos formativos educacionais para a socialização do aluno.

No segundo capítulo, o foco será os processos pedagógicos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar, serão trabalhados temas como a origem, implantação e legislações do colégio militar. Neste tópico serão aprofundados os conceitos pedagogos, bem como serão tratadas as etapas da socialização e a transferência destas.

Já o terceiro capítulo será trabalhado o desempenho do Colégio Tiradentes no município de Divinópolis, frente as Escolas Estaduais em nível Nacional, Estadual e Municipal, nesses 3 anos de implantação. O Educandário será analisado por meio de dois processos avaliativos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa).

Por fim, a pesquisa será realizada por meio da metodologia teórico bibliográfica, que irá se pautar nas investigações de autores, obras e pesquisa documental, através de legislação comentada e análise de indicadores, serão estes, os meios pelos quais se chegará há um profundo estudo acerca da problemática de onde será discutido e analisado todos

aspectos legais debatidos, afim de atender o objetivo da pesquisa.

2 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO:

Neste tópico a pesquisa trabalhará acerca do direito fundamental a educação, discutirá seus pormenores, sua previsão constitucional e demais legislações infraconstitucionais.

Direitos fundamentais são os direitos essenciais, individuais e sociais, inatos do cidadão previstos no texto constitucional de um País. Abarcado no capítulo dos Direitos Sociais, a Carta Republicana de 1988 em seu art. 6º[110] trouxe de forma expressa a Educação como um Direito Fundamental.

José Afonso da Silva define o conceito de direitos fundamentais:

> [...] no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas. No qualificativo fundamentais acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e

[110]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.

> materialmente efetivados (SILVA, 2005, p. 178).

Nas linhas de Mazzuoli, Direitos Fundamentais:

> trata-se de expressão afeta à proteção interna dos direitos dos cidadãos, ligada aos aspectos ou matizes constitucionais de proteção, no sentido de já se encontrarem positivados nas Cartas Constitucionais contemporâneas. São direitos garantidos e limitados no tempo e no espaço, objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta. Tais direitos devem constar de todos os textos constitucionais, sob pena de o instrumento chamado Constituição perder totalmente o sentido de sua existência, […] (MAZZUOLI, 2014, p.20).

Antes de discorrer sobre o Direito a Educação, Joaquim expõe o conceito de educação como "um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária a existência e funcionamento de todas as sociedades, embora com diferentes concepções nos diferentes ramos do conhecimento". (JOAQUIM, 2009, p. 35).No mesmo contexto o autor expressa que educação:

> [...] é o processo que visa capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas de vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso social, segundo a realidade de cada um, para serem atendidas as necessidades individuais e coletivas. (JOAQUIM, 2009, p.36)

Na seara protetiva de direitos fundamentais a educação pode ser considerada como um dos indicadores do conteúdo normativo eficaz da dignidade da pessoa humana". *(*Silva, 2005). Assim pode-se afirmar que a educação vai além do direito:

> A educação não é apenas um direito, é a riqueza de um país, uma ferramenta indispensável à inclusão social e ao desenvolvimento da nação. Sendo assim, a educação precisa ser moldada de forma a atingir sua configuração ideal para que sirva sua função e realize seu valor. Caso contrário pode ser inútil ou até perniciosa ao Estado. (DELEVATTI, 2006, p. 10).

A Constituição Federal dispõe de maneira pormenorizada sobre as formas que a educação será desenvolvida em âmbito nacional, consagrando o Estado e a Família como os provedores e responsáveis por tal direito fundamental nos moldes do art. 205[111] da CR/88. Ademais, o art. 206[112] do mesmo diploma expõe em seu arcabouço um

---

[111]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.

[112]I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais 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
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.

emaranhado de princípios basilares para o exercício da pedagogia.

Já o Texto Constitucional de Minas Gerais, esmiuçou e expos de forma cristalina a abrangência do Direito Fundamental a Educação, na medida que estratificou maneiras e métodos para aferir a qualidade educacional nos moldes do art. 196[113].

No mesmo contexto da Carta Maior, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu artigo 4º[114], caput, dispõe acerca da efetivação prioritária do direito à educação.

Já a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe em seu art. 1º[115] sobre os processos formativos educacionais, seja no ambiente familiar, no trabalho, nas instituições ou na sociedade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

[113]Art. 196 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...)
X – garantia do padrão de qualidade, mediante:
a) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos;
b) condições para reciclagem periódica pelos profissionais de ensino.

[114]Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, 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.

[115]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.

No próximo tópico será discutido sobre a origem, implantação e legislações do Colégio Militar, serão tratados seus processos pedagógicos em conformidade com as diretrizes da LDBEN.

3 O COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR:

Na sociedade atual as etapas clássicas da socialização têm-se perdido, uma das motivações são que as famílias não estão cumprindo o seu papel de socialização elementar e familiar, as quais estão transferindo para a socialização comunitária, a qual inicia-se com a vida escolar o ensinamento de princípios e hábitos básicos (TIBA, 2002).

Nos dizeres Vasconcellos:

> Percebemos muitas famílias desestruturadas, desorientadas, com hierarquia de valores invertida em relação à escola, transferindo responsabilidades suas para a escola [...], a família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos (VASCONCELLOS, 2000, p. 22)

No mesmo diapasão disserta Gikovate:

> [...] as famílias têm transferido tanto para as escolas a responsabilidade pela formação de seus filhos. Os pais não sabem como se portar. E quando surge alguma dificuldade preferem a confortável atitude de buscar os "responsáveis", em vez de apontar os dedos na direção de si mesmos (GIKOVATE, 2002, p.69).

Nesse cenário atual, onde o Direito à Educação não está sendo assegurado em sua plenitude, famílias transferindo etapas de socialização para a escola, políticas públicas ineficazes, sobreveio os Colégios Militares como alternativa para a formação do cidadão. O Colégio Tiradentes emprega um método pedagógico baseados nos pilares da ética, moral, cidadania, disciplina e respeito às normas, este vem trazendo resultados positivos no ambiente educacional, o art. 7º[116] do Regimento do CTPM exprime os valores, costumes e tradições nos quais são pautadas as ações educacionais desenvolvidas no educandário militar.

O Colégio Tiradentes é a entidade pública, mantida pela Polícia Militar de Minas Gerais,criada pela Lei Estadual nº 480/49, primeiramente, denominado como Ginásio Tiradentes e, posteriormente, com em 1968 por meio da Lei nº 4.941, passou a ser Colégio Tiradentes da Polícia Militar. Tem por competência para a execução dos ensinos fundamental e médio, tendo como público-alvo dependentes de Policiais Militares e Bombeiros Militares Estaduais, funcionários civis efetivos e os diversos segmentos da sociedade. (MINAS GERAIS, 2019a).

---

[116]Art. 7º. A ação educacional desenvolvida no CTPM é pautada por valores, costumes e tradições da PMMG, a fim de permitir aos alunos desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos, que lhes assegurem um futuro de cidadão, cônscio de seus deveres, direitos e responsabilidades, capacitando - os para atuar em qualquer campo profissional, estimulando uma visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os e preparando-os para refletir e compreender os fenômenos da sociedade e não, meramente, memorizá-los, consequentemente, tendo como resultado final, o desenvolvimento dos diversos níveis de conhecimento e a absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos.

Em consonância com os princípios contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente e as normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e com as normas do Conselho Estadual de Educação (CEE), sustenta sua filosofia no Regimento Escolar do Colégio Tirantes, o qual estabelece normas para o funcionamento dos Colégio Tiradentes da Polícia Militar.

No CTPM os processos pedagógicos solidificam por meio do conjunto de fundamentos[117] e valores[118] individuais, sociais e institucionais que orientam o trabalho educativo, como: a ética, a política, a estética militar, a legalidade, a

---

[117] Art. 9º. A educação básica no CTPM é pautada nos fundamentos educacionais evidenciados na Lei nº 9.394/96, aos quais acrescentam os fundamentos:
I - Desenvolvimento da formação humana integral do aluno.
II - Estética policial militar pautada nas relações humanas com ênfase no respeito ao Corpo docente, ao Corpo de alunos e aos funcionários militares e civis do CTPM.
III - Qualificação dos profissionais do CTPM.
IV - Valorização do Sistema de Ensino da Educação Básica da PMMG.
V - Desenvolvimento do conhecimento.
VI - Oferta interdisciplinar de conteúdos.
VII - Respeito à condição humana, às desigualdades, às diferenças, às necessidades específicas e/ou especiais.
VIII - Exercício da cidadania.
IX - Prioridade de acesso aos dependentes de Policiais Militares e Bombeiros Militares, funcionários civis efetivos e os diversos segmentos da sociedade, nos termos da Lei Estadual nº 20.010 de 05 de janeiro de 2012.

[118] Art. 10. De acordo com os fundamentos que norteiam a proposta pedagógica e a base institucional da PMMG, o CTPM tem como valores:
I - A Disciplina.
II -A Ética.
III -A Hierarquia.
IV -A Justiça.
V -A Lealdade.
VI -A Representatividade.
VII -A Responsabilidade.
VIII - O Respeito.

moralidade, a liberdade, a lealdade, o patriotismo, a hierarquia, a disciplina, o espírito de justiça, o civismo, a solidariedade, o respeito, a atenção à família, o autodomínio, o acatamento às normas, o respeito aos costumes e tradições da PMMG. (MINAS GERAIS, 2019a).Tiba discorre em consonância com a metodologia nos colégios militares:

> Educar não é deixar a criança fazer só o que quer (buscar saciedade). Isso dá mais trabalho do que simplesmente cuidar porque equivale a incutir na criança critérios de valor. Construir uma casa é muito mais fácil do que reformá-la. Reformar, no caso de um filho, seria o mesmo que sempre dizer "não" para algo que ele já fez muitas vezes. Melhor ensinar aos poucos (TIBA, 2002, p. 131).

Além da disciplina rígida os processos pedagógicos do Colégio Tiradentes, possuem como escopo a formação de um cidadão crítico capaz de superar as adversidades vindouras da sociedade atual. Nesse aspecto Piletti, Piletti explanam sobre as qualidades do bom estudante:

> [...] continua reforçando entre os alunos, os professores e a comunidade em geral que o bom estudante é o que tira boas notas, decorando e reproduzindo o que foi ensinado em sala de aula. Ser bom aluno, no entanto, ultrapassa a prática da memorização, pois o objetivo maior da educação é formar cidadãos éticos e críticos e não apenas preparar vestibulandos ou mão de obra para o mercado de trabalho. (PILETTI; PILETTI, 2016, p. 257).

Assim, destacam como objetivos dos Colégio Tiradentes da Polícia Militar, a compreensão do ambiente natural e social, e os valores quefundamentam a sociedade; o fortalecimento de vínculos sociais de respeito dentro da família e da sociedade; a disciplina e a hierarquia militar como elementos condutores do protagonismo juvenil e o desenvolvimento humano, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia e a capacidade do pensamento crítico-construtivo.

Para contribuir para a formação de um cidadão ético, probo e com visão crítica, o Colégio Tiradentes possui toda uma ritualística e estética militares. As vestimentas são padronizadas e refletem valores e a tradição da Instituição Bicentenária, Policia Militar. Esta padronização solidifica a disciplina e a hierárquica, promove a autoestima e demonstra um sentimento de equidade entre todos os alunos.

Nesse contexto, para aprimorar relações interpessoais e alicerçar princípios e valores considerados no ambiente escolar, bem como exaltar o respeito ao próximo e a formação de cidadãos capazes de contribuir com o desenvolvimento social, os alunos do Colégio Militar estão sob a égide de um Código de Ética.

O Código de Ética do Aluno do Colégio Tiradentes da Polícia Militar, estabelece aos discentes conceitos comportamentais referentes a disciplina escolar, dispõem de forma expressa condutas, as quais amoldam-se em faltas disciplinares, prevê um rol de medidas disciplinares aplicadas aos alunos, do mesmo modo o citado código elenca um rol de recompensas, tudo com a finalidade de promover o desenvolvimento do aluno, de forma equânime e transparente.

No próximo item será analisado o desempenho da implantação do Colégio Tiradentes no município de Divinópolis, frente as Escolas Estaduais do Município, nesses 3 anos de funcionamento.

4 ANÁLISE DO DESEMPENHO DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR – UNIDADE DIVINÓPOLIS:

A unidade do Colégio Tiradentes de Divinópolis foi inaugurada em 21 de dezembro de 2015, com o corpo de 150 alunos do ensino fundamental I, distribuídos em 6 turmas do primeiro ao quarto ano. Apesar do curto período de instalação o educandário já está colhendo frutos, provenientes do trabalho e dedicação do seu corpo discente e funcionários.

Para fins de análise do desempenho a Colégio Militar da Divinópolis foram utilizados dois indicadores, um a nível federal, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O índice é calculado para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. Para a aludida análise serão utilizados os dados referentes apenas aos anos iniciais do ensino fundamental.

O segundo indicador a ser analisado, a nível Estadual é o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), cujo objetivo é avaliar a capacidade de leitura, escrita, interpretação e síntese dos estudantes ao fim do ciclo de alfabetização que acontece anualmente. O Proalfa é, portanto, direcionado a todos os estudantes da rede pública do 3º ano do ensino fundamental.

Tabela 1: IDEB – Nacional

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e Projeções para o **BRASIL**

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa															
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Tabela 2: IDEB – Estado de Minas Gerais

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Estado	**UF:**	MG
Rede de ensino:	Estadual	**Série / Ano:**	4ª série / 5º ano

4ª série / 5º ano

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Minas Gerais	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2	6.3	6.5	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8

Obs:
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Tabela 3: IDEB – Município de Divinópolis

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Município	**UF:**	MG
Município:	DIVINÓPOLIS	**Rede de ensino:**	Estadual
Série / Ano:	4ª série / 5º ano		

4ª série / 5º ano

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Divinópolis	5.1	5.4	6.3	6.8	7.0	7.0	7.3	5.2	5.5	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Tabela 4: IDEB – Colégio Tiradentes PMMG – Unidade Divinópolis

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Escola	**UF:**	MG
Município:	DIVINÓPOLIS	**Nome da Escola:**	COLEGIO TIRADENTES PMMG - UNIDADE DIVINOPOLIS
Rede de ensino:	Estadual	**Série / Ano:**	4ª série / 5º ano

4ª série / 5º ano

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
COLEGIO TIRADENTES PMMG - UNIDADE DIVINOPOLIS							8.5							8.6	8.7

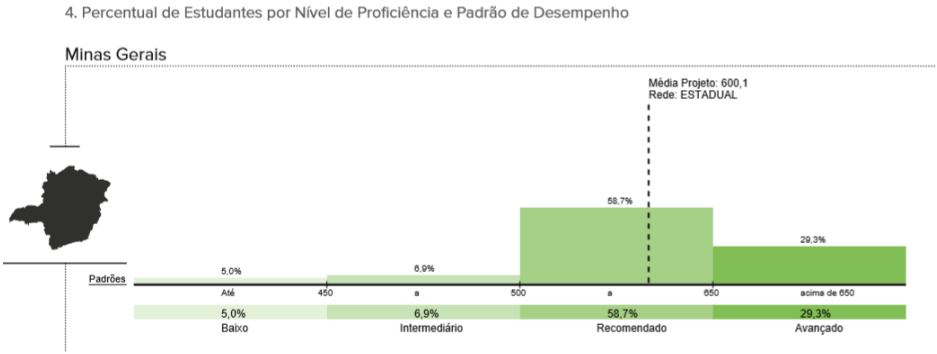
Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

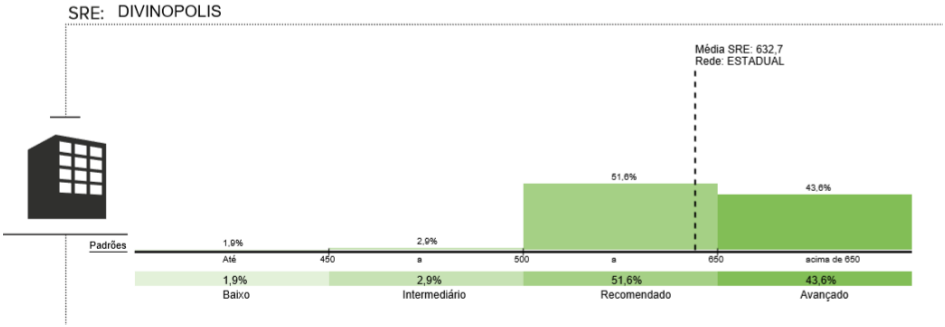
Neste tópico buscou-se analisar se as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas, no Colégio Tiradentes, proporcionam um ensino de qualidade aos alunos. Constata-se por meio do comparativo entre as escolas públicas, nas Tabelas de 1 a 4, que o resultado obtido no IDEB 2017 pelo Colégio Tiradentes da Polícia Militar – Unidade Divinópolis, fora 8.5 (tabela 4), nota que está acima da média nacional 5,8 (tabela 1); nota acima da média do Estado de Minas Gerais 6.5 (tabela 2) e acima média do município de Divinópolis nota 7.3 (tabela 3).

Gráfico1: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) 2017 - Português



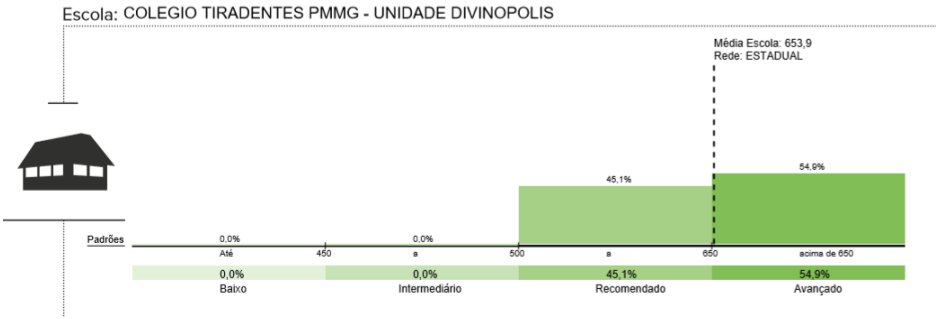
Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Gráfico 2: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) 2017– Português



Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Gráfico 3: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) 2017– Português



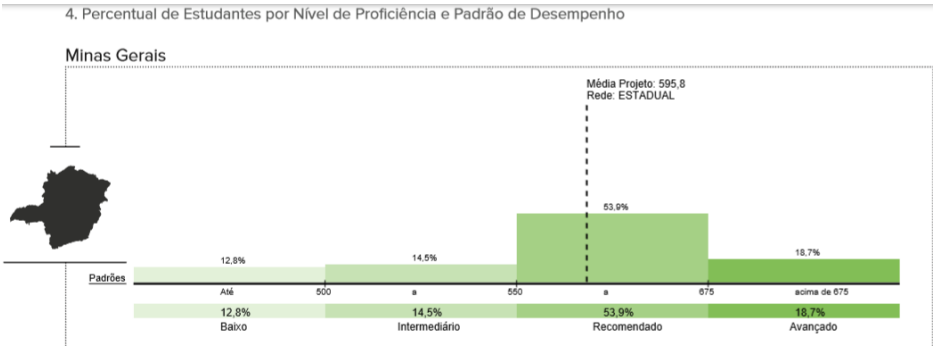
Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal deJuiz de Fora (UFJF).

Extrai-se dos gráficos 1, 2 e 3 o resultado do programa de avaliação e alfabetização (Proalfa), da disciplina Português,

ano 2017. O gráfico 1 traz informações a nível estadual, demonstra o percentual de estudantes por nível de proficiência e padrão de desempenho do Estado de Minas Gerais, a média obtida pela rede pública estadual foi de 600,1.

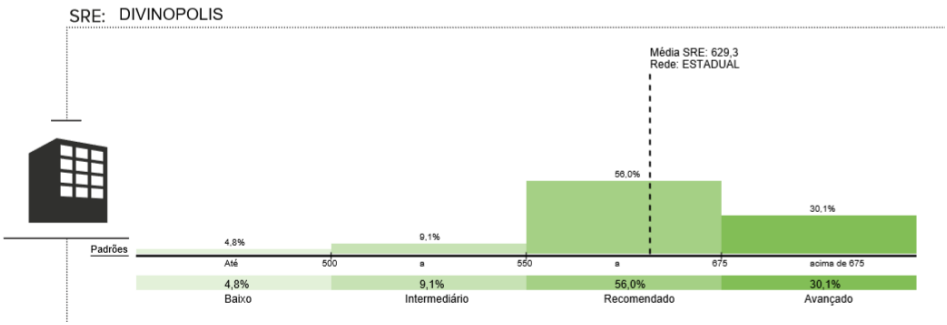
Já o gráfico 2 demonstra a proficiência e o padrão de desempenho no município de Divinópolis, no quesito Português, a rede pública obteve uma pontuação de 632,7. O gráfico 3 refere-se especificamente ao Colégio Tiradentes – Unidade Divinópolis, constata-se que a nota obtida pela a Escola 653,9 foi superior à média Estadual e do Município de Divinópolis. Outro dado relevante a ser observado é o percentual de mais de 54% dos alunos do Tiradentes que estão no nível avançado, bem como não há nenhum aluno no nível intermediário.

Gráfico 4: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) 2017 – Matemática



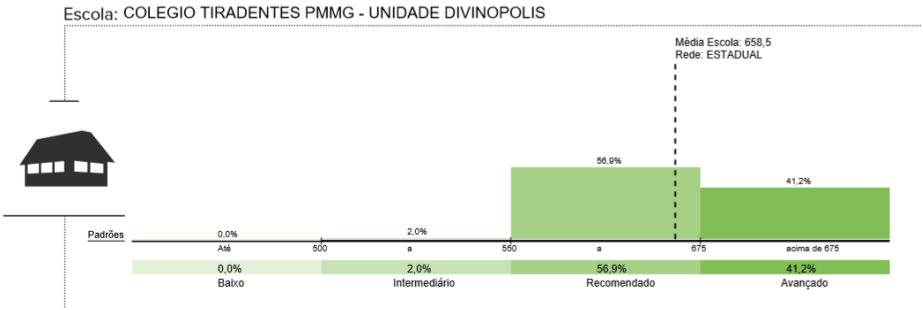
Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Gráfico 5: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) 2017 – Matemática



Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Gráfico 6: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) 2017 – Matemática



Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Os gráficos 4, 5 e 6 revelam o resultado do programa de avaliação e alfabetização (Proalfa), da disciplina Matemática, ano 2017. O gráfico 4 traz informações a nível estadual, demonstra o percentual de estudantes por nível de proficiência e padrão de desempenho do Estado de Minas Gerais, a média obtida pela rede pública estadual foi de 595,8.

Já o gráfico 5 demonstra a proficiência e o padrão de desempenho no município de Divinópolis, no quesito Matemática, a rede pública obteve uma pontuação de 629,3. O gráfico 6 refere-se especificamente ao Colégio Tiradentes – Unidade Divinópolis, constata-se que a nota obtida pela a Escola 658,5, nota esta superior à média Estadual e do Município de Divinópolis.

Os resultados analisados permitem inferir que o Colégio Tiradentes apresenta, práticas pedagógicas, de maneira geral, que trazem resultados significativos no comparativo as demais escolas, tanto na avaliação do Proalfa quanto do IDEB, o Colégio Militar obteve resultados significativos. Fato este que nos fazem refletir se uma escola consubstanciada na filosofia cívica, com foco na educação disciplinar poderia ser uma alternativa para a efetivação do Direito Fundamental a Educação, nos educandários públicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se no decorrer do artigo que o direito a educação em sua plenitude, ou seja, uma educação de qualidade não é garantida a todos. Buscou-se demonstrar através do estudo que os processos pedagógicos aplicados nos

colégios militares pode ser uma alternativa para efetivação do referido direito fundamental.

Nota-se durante a pesquisa que a utilização de princípio e valores militares na educação fundamental pode ser um facilitador da condução das ações dos alunos. Tal filosofia miliar permitir aos alunos desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos, que lhes assegurem um futuro cidadão, ético e crítico.

Da análise do estudo pode-se perceber que em apenas três anos após sua criação, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar – Unidade Divinópolis já se destaca entre as instituições do município de Divinópolis. O referido educandário obteve um resultado excelente em 2017, com nota superiores à média do município, do Estado de Minas Gerais e Nacional nos indicadores do Proalfa e do IDEB.

Desta forma, conforme os resultados apresentados, verifica-se que os processos pedagógicos nos colégios militares, caracterizados por uma ritualística e estética militares, vestimentas padronizadas, valorização da disciplina e a hierárquica, possibilita aosdiscentesna sua efetividade o Direito à Educação e a preparação para exercício do civismo e da cidadania.

6 REFERÊNCIAS.

AQUINO, J.G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000a.

AQUINO, J. G. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000b.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BESTER, Gisela Maria. **Direito constitucional: fundamentos teóricos**. São Paulo: Manole, 2005. v.1.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, D.O.U. 1988.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Institui o **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília. D.O.U.1990

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. D.O.U.1996.

CERQUEIRA NETO, Edgard Pedreira de,**Gestão de qualidade: princípios e métodos**. 2ed. São Paulo:Pioneira, 1992.

CONTIN, Marcelo Rocha. Disciplina Escolar: **Caminhos para a compreensão da indisciplina**. Campinas, 1998.

DELEVATTI, Alex Faturi. **A Educação Básica como Direito Fundamental na Constituição Brasileira**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Programa de Mestrado Acadêmico em Ciência Jurídica, Orientação Prof. Dr. Marcos Leite Garcia, Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais, 2006.

GIKOVATE, Flávio**. A Arte de Educar**. 4 ed. São Paulo: MG Editores, 2002.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro – história, teoria e prática**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

MACHADO, Gilmar. **Paradigmas escolares: Processos conceituais da educação**. 1 ed. Ariquemes: [s. n.], 2013.

MINAS GERAIS. Constituição, 1989. **Constituição do Estado de Minas Gerais**, de 21 de setembro de 1989. Belo Horizonte, MG, 1989.

MINAS GERAIS.**Lei n. 20.010,** de 05 de janeiro de 2012. Institui o Sistema de Ensino da Polícia Militar de Minas Gerais. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2012.

MINAS GERAIS, Polícia Militar. **Regimento Escolar do Colégio Tiradentes da PMMG**. Belo Horizonte, MG: Comando-Geral, DEEAS, 2019a.

MINAS GERAIS, Polícia Militar. **Código de Ética do Aluno do Colégio Tiradentes da PMMG**. Belo Horizonte, MG: Comando-Geral, DEEAS, 2019b.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio e Paulo Freire**. 1 ed. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

SIQUEIRA NETO, Armando Correa de. **A educação sob o olhar docente**. São Paulo: [s. n.], 2016.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2005.

TIBA, Içami. **Quem Ama Educa**. São Paulo: Gente, 2002.

TOLEDO, Syene Maria Coelho de. **Repensando a gestão escolar para a construção de uma escola pública de**

qualidade. Belo Horizonte: DDGA/SRH – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2004.

VASCONCELLOS, C. **(In)disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA / ESPECIAL

PERSPECTIVES OF INCLUSIVE / SPECIAL EDUCATION

Silvano Lopes[119]

Resumo: A evolução da Educação Inclusiva/Especial trouxe novos rumos para a comunidade escolar, que passou a compreender que o processo de inclusão está além da deficiência palpável, pois considera quer em algum momento da vida qualquer um pode necessitar de atenção especial, e se a escola não acolhe gerará o processo de evasão escolar no qual toda a sociedade perde, considerando que a educação escolar é vital na evolução social. Assi, mas perspectivas da Educação Inclusiva/Especial insere um novo olhar para as definições de aluno, escola, sistematização e outros parâmetros que compõem as metas educadoras. O objetivo do presente estudo é discutir e refletir sobre as posturas educacionais, no que tange a inclusão frente à realidade da incorporada educação no século XXI, que agrega uma diversidade de público.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Inovação escolar. Deficiência. Escola e aluno.

Abstract: The evolution of Inclusive / Special Education has brought new directions for the school community, which has come to understand that the process of inclusion is beyond palpable disability, considering that at some point in life

---

[119]Graduado em Direito pela Faculdade do Oeste de Minas – FADOM em 2006. Pós-graduado (em Estudos de Criminalidade e Segurança Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2013. Especialização (em andamento) em Pós Graduação em Direito Tributário. Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis - Divinópolis, FACED em 2017. Mestrado em Direito (em andamento) (Conceito CAPES 4), pela Fundação Universidade de Itaúna, FUIT, (2019).

anyone may need special attention, and if the non-welcoming school will generate the dropout process in which the whole society loses, considering that school education is vital in social evolution. Thus, but perspectives of Inclusive / Special Education inserts a new look at the definitions of student, school, systematization and other parameters that make up the educational goals. The aim of this study is to discuss and reflect on educational attitudes regarding inclusion in the face of the reality of incorporated education in the 21st century, which adds a diversity of public.

Keywords: Inclusive Special Education. School innovation. Deficiency. School and student.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a valorização do ser e a concessão de direitos são marcos legislativo para todas as leis no Brasil, entende-se que a escola, sinônimo de universo para todos, enquanto proposta de inclusão e sabendo que a sociabilidade é vital na humanidade, deve preparar-se não só para receber alunos deficientes, mas também para ser espaço de inclusão social, com didática para a formação do cidadão.

A Educação Inclusiva/Especial no contexto da Educação no Brasil tem como meta a inserção de todos os alunos portadores de necessidades especiais na escola regular. Apesar da obrigatoriedade, previsto na Legislação Brasileira, ainda se tem um percurso de convencionalidade a ser percorrido.

Sabe-se que quando o assunto é inclusão escolar o preconceito da sociedade, a despreparação dos docentes e as ações governamentais serão as barreiras a ser vencidas.

Conforme Moreira (2016), no Brasil, registra-se a escola para cegos e surdos-mudos, criada no império de D. Pedro II, em 1854 e 1891, como a primeira ação concreta para a alfabetização do deficiente. Formou-se a escola para cegos baseando na experiência positiva com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC.Em 1857, D. Pedro II fundou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Porém, somente em 1957 esta escola estendeu, com relevância, denominando-se a Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Outro grande avanço, ainda se deu no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia, na atualidade, o Hospital Juliano Moreira.

Portanto, pouco se discutiu sobre a Educação Especial No Brasil, até a década de 50, contudo, na Europa a discussão progrediu, e a partir da década de 1970, acompanhando as tendências internacionais, o Brasil teve a preocupação de se atualizar no referente à educação especial, que se tornou uma questão política. Os acordos e discussões internacionais ditaram que a educação especial deveria estender às instituições públicas e privadas, protegidas órgãos normativos federais eestaduais.

O evento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que se deu em 1948 foi o que impulsionou o Brasil na mudança de postura frente à educação Especial, pois em comum acordo com os países participantes da ONU (Organização das Nações Unidas), ficou decidido que universalmente entende-se como bem comum para todos

> Direitos Civis: direito à liberdade e segurança pessoal; à igualdade perante lei; à livre crença religiosa; à propriedade individual ou em sociedade; e o direito de opinião (Art. 3° aos 19) [...]. Direitos Políticos: liberdade de associação para fins políticos; direito de participar do governo; direito de votar e ser votado (Arts. 20 e 21)[...]. Direitos Econômicos: direito ao trabalho; à proteção contra o desemprego; à remuneração que assegure uma vida digna, à organização sindical; e direito à jornada de trabalho limitada (Arts. 23 e 24)[...]. Direitos Sociais: direito à alimentação; à moradia; à saúde; à previdência e assistência; à educação; à cultura; e direito à participação nos frutos do progresso científico (Art.25 aos 28). (DUDH,ONU, 1948, p.250 a 256)

Uma vez acordada, a Educação Especial, enquadrou-se aos princípios da inclusão social, determinando que os direitos específicos das pessoas com deficiência são essenciais ao reconhecimento do que se têm como direitos humanos fundamentais. Portanto, deve haver um tratamento diferenciado (na época assim entendido) no suporte às pessoas portadoras de algum tipo de deficiência.

Todavia, esta discussão tornou possível direcionar alunos com deficiências nos âmbitos especiais para o cuidado desses. Vários encontros a nível mundial provocaram o avanço do que se espera da questão da inclusão.

Entre esses se deu a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994. Cita-se aqui, este evento por serem os textos deste que geraram a maioria das propostas, vigentes até na atualidade, sobre a

Educação Especial no Brasil. Assim a Declaração de Salamanca, como é formalmente reconhecida, objetivou fornecer diretrizes básicas para a formulação e introspecção de políticas e ações educacionais, em concordância com o movimento de inclusão social.

> [...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; _ os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenha em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades; _ os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentam necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudo diferente; _ os administradores e os orientadores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar recursos pedagógicos, diversificar as ações educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade; _ o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado à criança com necessidades especiais [...] (ONU -DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s/ pag.)

O presente artigo tem como objetivo principal discutir sobre os parâmetros que sucedem a Educação Especial no Brasil. Para tal, possui, também, os objetivos específicos de conceituar os termos que envolvem o tema; estudar as

denominações dessa relacionando-as com os fatos e demonstrar o percurso legislatório que protegem a inclusão social a nível escolar. Tais objetos determinam-se na forma de aperfeiçoamento da luta pela inclusão.

É sabido que, na realidade, a Educação Inclusiva visa manter dentro da Escola todos os jovens e demais que estão em fase e/ou necessidade escolar. Como estará disposta ao longo deste trabalho a Educação inclusiva, em seu cerne, abriga todos os estudantes quando se dispõe a criar uma escola para todos, considerando que em algum grau, todas as pessoas têm alguma dificuldade de aprendizado de um determinado assunto. Na fase escolar, esta reticência transforma-se em exclusão, pois o aluno que se sente inferiorizado devido a algum tipo de deficiência de aprendizado, nem sempre clinicamente detectada ou existente, tende a deixar a escola, o que para um país que ambicionada o desenvolvimento integral consiste em uma falha irreparável ter um alto nível de exclusão escolar (MOATAN, 2005).

A justificativa para a composição deste artigo consiste no que se observa na realidade: a Educação Inclusiva como meta numa sociedade de cultura preconceituosa; dinheiro público mal administrado, principalmente nos investimentos educacionais; escolas sem preparo infraestrutural e intelectual para participar, com precisão dos conceitos da inclusão social escolar. Diante do quadro observado, o que se espera é que trabalhos como este seja mais um degrau na escala positiva para que a Escola Inclusiva/Especial seja verdade do Norte ao Sul do Brasil.

É perceptível que ainda há no ambiente escolar, e em outros setores da sociedade também, alguma resistência,

reflexo da despreparação, para o convívio com os alunos portadores de deficiências, principalmente as mais severas, com respaldos neurológicos irreversíveis, pois estes requerem um conhecimento didático dos professores, consequentemente uma escola bem preparada para que esses avancem e tenham suas capacidades desenvolvidas dentro de suas possibilidades e restrições.

A metodologia do artigo que aqui se segue é uma investigação bibliográfica, para a composição descritiva, com abordagem qualitativa, pois se considerou o nível sociológico da temática, então o método mais apropriado foi o escolhido, uma vez que não se pretende através de dados quantitativos comprovarem a temática. A intenção é discutir e demonstrar aos leitores a importância do estudo.

> A finalidade da pesquisa descritiva é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos.Nesse tipo de pesquisa não pode haver interferência do pesquisador, que deverá apenas descobrir a frequência com que o fenômeno acontece ou como se estrutura e funciona um sistema, método, processo ou realidade operacional (BARROS E LEHFELD, 2007, p, 17).

A pesquisa bibliográfica trouxe à tona os conhecimentos de Mantoan (2005); Ferreira (2005), Boto (2005), Estudos do Ministério da Educação e Cultura – MEC, A Constituição de 1988 e muitos outros de igual teor científico apropriado para este estudo.

Os deficientes e/ou pessoas com algum tipo de dificuldade indisfarçável sempre foram vítimas da ignorância ao longo da história mundi. O que motiva a composição do presente artigo é o fato que o autor em situação de mestrando contribui para que os leitores e interessados na temática, avancem socialmente corrigindo este pecado social.

A Educação Inclusiva, sabe-se hoje, atinge toda uma sociedade, assim não importa o nível de deficiência, e sim, incluir e formar cidadãos aptos para conviver socialmente.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TODOS SÃO ESPECIAIS

O portador de deficiência física, mental e até social sempre fora visto, ou melhor invisível como pessoa, na sociedade. Nos primórdios tempo, preservado, ainda, em algumas culturas, o deficiência era segregado do convívio social. As limitações, aparência e trejeitos já foram classificados como castigo no ponto de vista religioso. As família dos deficientes escondia-os. A própria igreja católica, que antes discriminava, foi uma das responsáveis pelas mudanças de atitudes, inserindo parâmetros assistencialistas, com a manutenção de hospitais para deficientes, primeiramente, como local onde se acolhia os 'rejeitados' por ser deficiente e concomitantemente, com a evolução da ciência através de hospitais – hospícios, sustentados pela caridade da sociedade e por alguns órgãos governamentais (BOTO, 2005).

Contudo, o homem evoluiu e a visão deste em relação deficiente acompanhou a evolução, e o termo inclusão referiu-se enfim a esses.

A historicidade da Educação Inclusiva inicia pelo estudo da escola em relação ao deficiente e iniciou no século XVI, quando pedagogos contrariando o que se tinha como verdade conceitos da época perceberam que as pessoas deficientes não poderiam ser consideradas incapazes totalmente.

No século XIX, com o advento da Revolução Industrial, iniciou a preocupação com a educação, pois o trabalho necessitava de algum conhecimento, principalmente o alfabetizado, escasso no mercado e pouco vivido pelos trabalhadores braçais, relata Januzzi (2004). A Educação passou a ser vista como elemento de nutrição para o desenvolvimento do país (JANUZZI, 2004).

Mas, ainda, não era comum a todos, isto é, não havia o pensamento crítico que direcionasse a educação para suprir as necessidades de produção. Assim, os alunos, que na atualidade são diagnosticados como imperativos, devido suas dificuldades de aprendizado, disciplinas e outros eram encaminhados para as classes especiais, sob a margem dos pensamentos que a dicotomia desses, dos demais, era uma boa ação, portanto a escola continuou a educar, mas com 'classes especiais' (Muitos talentos perderam-se!). É evidente que a educação para o deficiente passou a ser um paralelo da educação. Somente, a partir de 1960, com as lutas constantes, sempre com a presença de professores, fortalecidas pelas tendências de inclusão avançadas na Europa, despontou-se e sensibilizou a sociedade, mostrando os prejuízos da marginalização e da separação de pessoas referentes aos status das sociedades minoritários (JANUZZI, 2004).

2.1 A contribuição fundamental da Legislação para a Educação especial

No que tange a legislação da Educação especial, o Brasil, é legalmente amparado, apesar de por vezes, parecer uma ação mais burocrática do que prática, contudo essas abrangem a educação, no currículo escolar, no tratamento e acolhimento, direitos de mobilidade e estudar em escolas regulares. A Constituição de 1988 refere-se à educação assim:

> Artigo 208: O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

O documento oficial voltado ao plano especificamente educacional do país traz nas recomendações da Lei de Diretrizes e bases – LDB 9394/96 em seu art. 4º que:

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de": ... III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 1988 s/ p.)

E no Artigo 13

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
>
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
>
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;(BRASIL, MEC 1996 s/p.)

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente em seu capitule taxativo quando determina o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, como obrigação:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:
>
> [...]
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, ECA, 2006 s/ p.).

Pode-se perceber que a Educação, em seus parâmetros legais visa à inclusão. Porém, entre o que está escrito e o que se pratica no Brasil existe um abismo, pois falta é organizar a qualificação docente, que até então não é obrigatória, sendo o principal meio para que todos sejam incluídos no plano educacional, principalmente os de ordem neurológica, modifiquem o fazer pedagógico, uma vez que a inclusão começa

na escola (MASTIDKI, 2004). Contudo, é evidente que tais lei, uma vez cumpridas, sejam suficientes para ancorar a Educação Especial no Brasil.

2.2 A Educação Inclusiva/Especial contemporânea

Estatisticamente, tem-se como realidade os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em seu levantamento, para fins de censo escolar. Neste, a pesquisa realizada 2015, que revelou um aumento de alunos com deficiência na educação básica, matriculados em escola regular. Foram "[...] 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns [...]" (BRASIL, CENSO ESCOLAR, 2014 p.1).

O fato é animador, comparando a outra de igual valia realizada em 1988, "[...] em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns [...]. (BRASIL, CENSO ESCOLAR, 2014 p.1).

O levantamento demonstra o nível de confiabilidade da população em relação à escola, pois a significativa evolução registrada nas quase 900 mil matrículas, sendo 79% em escolas comuns.

Mas, conforme demonstra os estudos de Mantoan (2010), na escola o tom animador das pesquisas, destoa da realidade e a exclusão é uma possibilidade que acompanha a inclusão no dia-a-dia.

As articulações governamentais direcionadas a evolução educacional estão contidas no PNE - Plano Nacional de Educação (2001) que luta por suas metas de uma sociedade inclusiva baseando-se numa filosofia que reconhece a

diversidade ea valoriza, como predomínio legítimo a constituição de qualquer sociedade. Assim, partindo deste princípio e tendo como caminho traçado a realidade ética dos direitos humanos, com objetivo de garantir o acesso e a participação de todos, independentemente das necessidades de cada indivíduo.

A escola justifica sua existência e conceito quando se volta para todos, sem preconceitos de nenhuma ordem. O PNE expõe ainda que a "integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional" (BRASIL, 1988 art. 208, III), e na atualidade o que se persegue é a da plena integração de indivíduos com deficiências em todas as áreas da sociedade. "Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares"". (MAZZOTTA, 1998, p. 6)

O ambiente escolar, sem dúvida, tem que se adaptar, sensibilizar para a integração como um todo, apesar da realidade ainda ser perceptível a precariedade, talvez pela historicidade da Educação com quesitos próprios de especial.

> O modelo integrador era, por sua excelência, segregacionista e preconceituoso, pois não permitia que as pessoas com e sem deficiência se conhecessem e que se apoiassem com as suas trocas de experiências e com as vivências cotidianas, ao estudarem juntas. E as que não atingiam essa "normatização", continuavam isolados e frequentando escolas especiais sem nenhuma ou raras trocas com as pessoas consideradas normais (ROCHA, 2004, p.40).

Mantoan (2004), em seus estudos, revela que a educação inclusiva apresenta um crescimento considerável, principalmente nos parâmetros burocráticos, mas não se pode abandonar o fato que toda criança tem direito a educação de qualidade, com acompanhamento de profissionais totalmente capacitados, que realmente façam a diferença na vida dos estudantes, inteirando-os, com realidade na sociedade do trabalho e social.

Vários caminhos direcionam aponta para a não concretização da educação para todos, mas as divergências governamentais persistem são as mais evidentes, e de acordo, com o que se vive. Salas de aulas cheias, que não permitem um bom desempenho do professor, impedido de dedicar aos alunos que merecem uma atenção individualizada, ou de maior tempo.

Quanto à qualificação dos docentes, acredita-se que seja um dos grandes empecilhos para a efetivação da inclusão escolar, a falta de investimento no professor, que é o caminho para este processo, são itens que formam o abismo da inclusão escolar para a realidade. O Estado permite contratações constantes, e assim se forma a todo o momento o processo de descontinuidade no trabalho com determinadas comunidades escolares, que precisariam da constância pessoal, para dar sequência progressiva aos trabalhos começados. No caso, até mesmo uma fiscalização supervisionada ajudaria. Há, também, a limitação máxima ao número de educadores, sem estudo prévio das necessidades escolares.

A questão da qualificação do professor é a mais urgente das necessidades de inclusão escolar. Nem tudo são críticas, os professores têm quebrado barreiras e superado, por

profissionalismo, muitas dificuldades e conseguido alfabetizar e inserir o deficiente no contexto de sociabilidade.

> [...] uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes [...]. [...] A educação deve contribuir, não somente para a tomada de consciência de nossa Terra Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena [...] (MORIN, 2004, p.11 e 18)

Moura (2003), descreve que o processo inclusivo para acontecer dependerá de todos os envolvidos: pais, escolas, e sociedade, promovendo a integração numa causa comum. Professores de escolas inclusivas devem ter em seu perfil o desejo de transformação, motivando os alunos o desejo de aprender, respeitando-os em suas diversidade e limitações.

> [...] que caberá a escola encontrar respostas educativas para as necessidades especificas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão não admite diversificação pela segregação, ou seja, o ensino é para todos (WERNECK, 2007, p.53)

As escolas que se proponham ao trabalho inclusivo devem integrar qualquer criança, ou adolescente, mantendo programas e currículos adaptados, criando novos recursos, preocupando-se em conhecer a história dos alunos, formando um processo contínuo de estudo e integração.

> Portanto a escola que queremos é uma escola cidadã, que respeita o direito e deveres de todos. A educação para a

> diferença utiliza-se de diversas maneiras para que as crianças portadoras de necessidades especiais possam crescer e conviver com a sua geração, conviver com a diversidade, o que indica que a cidadania deve ser promovida amplamente pela combinação de diferentes atitudes e ações, pela sensibilização e por comportamentos éticos, para garantir uma escola para todos. A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos (...). (SANCHES, 2005 *apud* DINIZ 2010, p.12).

Referente à educação inclusiva, as mudanças têm que priorizar, o que rege as recomendações oficiais, como as adaptações ambientais e humanas. A escola deve portar-se como um ambiente de construção do conhecimento e receber estas novas mudanças demonstra o comprometimento e ajuda contínua da sociedade política com a percepção da realidade escolar "Para tal, a educação deve ter uma postura complexa, que favoreça a construção ao longo da vida na qual todos desfrutar dos programas educacionais na formação de cidadãos comprometidos com o social" (LEITÃO, 2007, p.12).

Ao se estudar os termos Educação Inclusiva e Educação Especial conclui-se o que

> A Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar (ALONSO, 2013 s/p.)

Portanto, conforme indica Alonso (2013)a Educação Inclusiva,destina-se a todas as crianças em fase escolar, sem distinção de conhecimento, classe social, raça, credo e principalmente o que se refere à aquisição dos conhecimentos cognitivos. O processo de Inclusão é reconhecido como diversidade de pessoal e cabe à escola em conjunto com os demais setores de a sociedade adaptar-se a realidade, e não, esperar que esta se adapte a escola.

Carvalho e Maciel (2003) em seus estudos ditam que há os casos neurológicos de DI – Deficiência Intelectual que se dividem em dois grupo: Deficiência intelectual sindrômica, estes são os défices intelectuais clínicos evidentes e afetam de 2% a 3% da população geral. Inclui-se nesta patologia a Síndrome de Down e a síndrome do X frágil.

O outro grupo são os não-sindrômicos os quais são reservados a 30% da população geral, aproximadamente. Apresentam limitações cognitivas e este grupo pode já ter tido um nível considerado normal de QI, e esta capacidade foi se perdendo ao longo da vivência por diversos motivos, desde contusões cerebrais, a traumas psicológicos. Este grande grupo, verdadeiramente, é a diversidade escolar, pois em algum ponto da vida todos podem apresentar um distúrbio. Se a escola não souber lidar , com este fato, têm-se a exclusão escolar. O que ainda não se tem são estudos que demonstrem que este segundo grupo possa ser o responsável pela exclusão e descontinuidade com os estudos (CARVALHO E MACIEL, 2003). Portanto, só cabe a Educação ser inclusiva pois,

> Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não

> homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos. (MENDES, 2012 p. 1).

Conclui-se que para atender a toda a diversidade, dá-se a necessidade de formar uma escola para todos, e o currículo que deve ser proposto nos parâmetros da escola inclusiva, com igualdade de oportunidades para todos.

2.3 Adaptações curriculares para uma Escola diversificada

A junção de alunos em diferentes níveis cognitivos é uma situação de alta complexidade, necessitando mais de boa vontade do que Leis para impô-la. Escola para Todos deve aumentar seu poder de Educação, assim a adaptação do currículo não pode prejudicar os alunos regulares, pois propiciar um valor moral acadêmico a todos os frequentadores, também é meta ser perseguida pela escola e quando não se consegue os dois instantes, a exclusão torna-se o passo mais cruel da escola.

> O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de

> aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12).

Repensar o currículo com os ideais da escola é o que se tem como meta na Educação que inclui.

> [...] modificações ou provisão de recursos espaciais, temporais, materiais ou de comunicação que favoreçam o aluno com necessidades educacionais especiais no desenvolvimento do currículo regular, ou, se for o caso, do currículo adaptado [...] (GUIJARRO, 1992, p.134).

O que se persegue na adaptação curricular é gerir qualidade de ensino para todos os alunos mantendo o respeito às adversidades e necessidades, trabalhando com o pensamento que de algum modo todos possam aprender, usando os conhecimentos adquiridos e/ou motivando novos aprendizado, e pensar assim é criar uma independência curricular, fazer adaptações e perseguir metas.

> Temos direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos direitos a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza,

> alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.56).

Portanto, o termo currículos flexíveis constitui-se como o grande desafio, pois deve ser proposto numa comunidade escolar que é bastante diversificada e tem como compromisso o ensino de qualidade para todos.

As políticas curriculares do MEC englobam no Documento de Referência da CONAE (2010) e no eixo referente e denominado: Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação, preconizam estudos prévios discutidos na escola no que se refere ao currículo, como:

> A construção de uma educação de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos diferentes sujeitos social), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, que repercutem e também se fazem presentes nas instituições educativas; devem, assim, ser considerado, problematizado no processo de construção do PPP, PDI e nos currículos (BRASIL, 2009, 32).

Sabe-se que um currículo pronto é mito, pois por mais que os alunos estejam a mais de uma série da escola, os acontecimentos externos exercem influência sobre estes, o que vai descontextualiza a necessidade dantes estipulada na forma de ensinar e o que ensinar. Desfaz-se assim, o mito de currículo pronto, com conteúdo significativo às séries, pois quem dita o currículo é a necessidade dos alunos, que vão se apresentando

ao longo do ano escolar. Este parâmetro é viável e protegido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. (BRASIL, 2001).

> De acordo com essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis: • Adaptações relativas a projeto pedagógico (currículo escolar), que devem focalizar, principalmente, organização escolar e serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer em nível de sala de aula e em nível individual. • Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem principalmente à programação de atividades elaboradas para sala de aula. • Adaptações individualizadas de currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e atendimento a cada aluno (MEC/ SEESP/SEB, 1998 *apud* DF, SEEDF, p. 23)

O Projeto Político Pedagógico – PPP, deve prever as possibilidade de mudanças devendo ser discutido e ser inserido nas próximas edições.

2.4 As contribuições da neurociência para a Educação Especial inclusiva

Em 2016 aconteceu no Brasil, Estado do Rio de Janeiro as Paraolimpíadas. O evento das paraolimpíadas de 2016 mostrou ao mundo que a deficiência é apenas uma variação do normal. Assistiu-se pessoas, diagnosticadas com paralisia cerebral jogando ping-pong, jogo que exige uma capacidade

neural, que a maioria das pessoas, consideradas normais, não despertaram. Umas variedades de próteses, cadeiras e outras adaptações que capacitam o deficiente a ter uma vida comum.

Quando se diz que a escola deve acompanhar a realidade, compara-se esta a evolução tecnológica e científica e percebe-se a introspecção médico científica evolui muito além dos progressos escolares. Sabe-se que o fato da escola não produzir lucro direto, os investimentos nestas são limitados. Em um país como o Brasil que se restringe a alfabetização como cerne da educação, ignorando o que os países avançados comprovaram: a educação é o caminho para a produtividade e o crescimento de uma nação.

O cérebro, por século, foi objeto de estudo. Desde os tempos mais remotos da humanidade, as habilidades do saber foram dadas ao cérebro. Explorar tais capacidades sempre foi alvo de estudo, incumbido à ramificação científica da neurociência (LIMA,2013).

O desenvolvimento cerebral é um fenômeno biológico, o que não significa que há uma dicotomia entre o poder cognitivo e a evolução cultural. Os contextos da vida de uma pessoa unem o biológico e a aquisição, tornando o cérebro uma rede neural capaz de surpreender as expectativas humanas. Daí, a importância da Educação Inclusiva: desvendar talentos e impulsionar o desconhecido.

> [...] avalia que temos duas premissas a considerar na educação escolar: primeiramente que a escola é um dos contextos de desenvolvimento da espécie humana, contexto no qual a dimensão cultural está fortemente presente. A escola é uma invenção da cultura, assim como os

> conhecimentos que ela deve universalizar para as novas gerações são, todos, produtos da cultura. (LIMA, 2013, p, 11.106)

Conclui-se assim, que a ciência foi à responsável pela mudança de postura da sociedade em relação à apresentação do ser humano socialmente descrito, quando em seus estudos, demonstrou e provou que a capacidade humana é desconhecida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No passado, os portadores de deficiência intelectual eram conhecidos como retardados, termo que na atualidade, é ofensivo e incube como palavra preconceituosa, cabível de punição legal. Fatos assim, demonstram que a vida mudou, novos tempos vieram, e a sociedade, em comum acordo com a cientificidade reconhece que ser diferente não justifica a exclusão social.

Historicamente, excluído da sociedade, os deficientes eram para o trato social associados a sua disfunção e capacidade, sendo considerados doentes.

A evolução da ciência, em conjunto com a evolução humana trouxe novas expectativas para os portadores de necessidades especiais e, é claro, a escola como centro de formação humana adaptou-se a realidade. Assim, a Educação Inclusiva/Especial avançou em seus conceitos e tornou viável a percepção de que os seres humanos são diversificados, mas todos capazes de contribuir para o bem estar da humanidade.

O presente trabalho demonstra que a inclusão é um processo irreversível, protegida por leis e aconselhamentos políticos no âmbito nacional e internacional. Portanto, a escola

e seus docentes devem adaptar-se cumprindo seu papel formador de cidadãos sociais.

Têm-se como realidade, escolas cumprindo as regras de inclusão, mas 'capengas', sem o apoio necessário do Estado e tendo que lutar com uma sociedade, muitas vezes preconceituosa.

O termo Educação Inclusiva/ Especial especifica que todos, em algum momento da vida, terão que ser amparados e apoiados por uma escola de segmento inclusivo, para que a exclusão escolar fique no passado, e o país evolua pelas vias educacionais que estruturam seus cidadãos.

As adaptações estruturais e didáticas mostram o quanto determinada sociedade dispõe-se a incluir.

Ainda há muito que fazer na evolução deste processo. É inegável que houve mais evoluções científicas e tecnológicas em prol da mobilidade e também houve avanços na educação, que contribuiu através de seu profissionalismo, pois o que infere às ações governamentais pouco se vê.

A legislação brasileira pontuou com maior participação através de leis e decretos criou uma condição legislável que possibilita a inclusão escolar e social no Brasil.

Contudo, são sustentadores da inclusão dos deficientes amenos e severos o sistema escolar, o estudo científico e mudança dos paradigmas que regem a cultura da sociedade em geral. Assim, a quebra de preconceitos, praticamente obrigatória, deve ser fiscalizada por todos, eliminando os processo de exclusão que são formados a partir destas desvalias sociais.

4 REFERÊNCIAS

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidade e universalismos. **Revista Educação e Sociedade**, v.26 n.92, Campinas, out: 2005.

BRASIL, **Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria da Educação Especial**- MEC.SEESP:2001.

BRASIL. PNE, Ministério **da Educação Especial** – SEESP/MEC: Brasília 2006; fl. 33.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília**: MEC/SEF, 2001.

CARVALHO, E.N.S.; MACIEL, D.M.M.A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR**: sistema 2002.Temas em Psicologia, v. 11, n. 2, 2003.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Brasil. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Inclusão – **Revista da Educação Especial**. Ano 1 – Nº 01 – outubro de 2000.

GUIJARRO, R.B. (Org.) Alunos com necessidades educativas especiais e adaptações curriculares. Espanha: Ministério de Educação e Ciência, 1992.

JANUZZI, G.de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LEITÃO, J.R.C.**A inclusão e exclusão na alfabetização de crianças e adolescentes na rede municipal de ensino da cidade de Floriano – Piauí.**Artigo publicado em 14/12/2007, Faculdade FAESF. Disponível e http://www.faesfpi.com.br/noticias.asp?ID=12883. Acesso em 10 jun.2019

MANTOAN, M.T. E.**Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**São Paulo: Moderna, 2004.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. Inclusão – **Revista da educação especial**. Brasília, 2005. Disponível em: https://institutoconsciencia.websiteseguro.com/pdf/aee/revistainclusao1.pdf#page=24. Acesso em 12 de jun. 2019.

MOREIRA, Camila**. Marcos histórico e legal da Educação Especial no Brasil.** Artigo publicado em Jus Brasil em fev 2016. Disponível em: https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil. Acesso em 01 jun. 2019.

MORIN, E.**Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOURA, S. M. de. **A Educação Especial e as produções acadêmicas da década de 1970: reflexos de um contexto. Comunicações (Piracicab**a), v. 10, p. 209-221, 2003.

ROCHA, M.S.**Educação Especial Inclusiva**. et al, Belo Horizonte: PUC Minas Virtual. 2004. Fl. 40 .

UNESCO, **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, Corde, 1994.

IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS REGULARES DA CRIANÇA COM AUTISMO, COM A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E PROFESSORES.

IMPORTANCE OF INCLUSION IN THE CHILDREN'S REGULAR SCHOOLS WITH AUTISM, WITH THE PARTICIPATION OF THE PARENTS AND TEACHERS.

Silvério Pereira da Silva Júnior[120]

RESUMO: O presente artigo, tem o objetivo demonstrar como a integração, através do envolvimento entre pais, família e escola, pode através da inclusão das crianças, que são portadoras de deficiências intelectuais, principalmente o autismo, pode melhorar o seu desenvolvimento intelectual. Os envolvidos defendem que é de suma importância a participação da família neste processo de ensino-aprendizagem e também para o desenvolvimento de crianças com deficiências intelectuais. Quando se faz um trabalho no lar das crianças, isso auxilia muito para que haja a inclusão da criança deficiente, ajuda sua interação com os colegas e também com os professores. Portanto a família que está sempre próxima das atividades que a escola trabalha, com certeza ajudará muito no desenvolvimento das crianças, podendo chagar ao ponto que a deficiência fique até mesmo despercebidas.

Palavras-chave: Autismo; Deficiência; Família; Inclusão; Desenvolvimento da aprendizagem.

---

[120] Mestrando em Direito pela Universidade de Itaúna. Bacharel em Direito pela Unifor/MG. Pós graduado lato sensu em Personal Treinner e Treinamento Desportivo. Graduação em Educação Física pela Unifor, Escrevente Cartório de Registro Civil com Atribuições Notariais.e-mail: spsjunior2000@yahoo.com.br.

ABSTRACT: This article aims to demonstrate how integration through the involvement of parents, family and school, can through the inclusion of children, who are carriers of intellectual disabilities, especially autism, can improve their intellectual development. Those involved argue that the participation of the family in this teaching-learning process and the development of children with intellectual disabilities is of paramount importance. When doing work in the children's home, this helps a lot to include the disabled child, helps their interaction with colleagues and also with teachers. Therefore the family that is always close to the activities that the school works, will certainly help a lot in the development of children, being able to reach the point that the deficiency is even unnoticed.

Keywords: Autism; Disability; Family; Inclusion; Development of learning.

1 INTRODUÇÃO

Nos anos 70, houve a retomada dos estudiosos, pelo interesse no estudo das relações sociais, no qual gerou a construção de vários trabalhos e propostas para seus desenvolvimentos.

Mas com certeza há um consenso de que o sucesso do desenvolvimento psíquico do indivíduo depende principalmente do processo de socialização. Porque é neste meio das relações sociais que desenvolve a linguagem, o sistema cognitivo, também o autoconhecimento e também o ato de conhecer o outro. Além é claro de adquirir novos conhecimentos, sobre o mundo de forma geral.

Pois bem, hoje em dia estamos em uma época que em todos os lugares, fala-se sobre a inclusão, e não podia ser diferente é claro nos ambientes escolares, porque é neste ambiente que o indivíduo se torna preparado para viver em sociedade.

Para o autismo que é considerado como um transtorno, devido o mesmo englobar a síndrome de asperger, que ficou abreviado com as letras TEA que significa Transtorno do Espectro Autista, no qual faz com o indivíduo tenha diversas dificuldades no desenvolvimento humano, a inclusão é muito importante, porque um dos principais problemas que o autista possui é a falta de interação, com o mundoexterno, que ele considera estranho. Que para isso aconteça, é preciso que haja sem sombra de dúvida a preparação da escola, do professor, juntamente com a família, porque assim todos somarão forças para o melhor desenvolvimento da criança autista.

Vemos que essa interação entre escola, professores e família está longe de acontecer. Isso aconteceporque a escola não se atenta para a verdadeira situação das crianças e familiares, no qual ficará muito difícil a participação dos alunos nas atividades escolares.

> A Lei também é fundamental à preparação e à capacitação do professor em plano nacional, pra o trabalho heterogêneo e includente da pessoa com necessidades especiais no ensino regular, medida essa que colabora com a educação nacional, exigindo melhor qualificação do professor para ministrar aulas (ORRU, p.49, 2009).

Sem dúvida tem grande relevância, porque a inclusão do aluno autista, principalmente na escola regular na rede

pública, é um direito que já foi conquistado e é uma obrigação de toda população aceitar as diferenças.

Para a realização deste artigo, foi através de levantamento bibliográfico, direcionado para a inclusão dos autistas, pois esta sua inclusão ainda gera grandes lacunas para sua concretização.

Considerando sempre a importância da relação família e a escola como fator necessário para a inclusão dos alunos autistas que de fato muito importante abordar pontos referentes ao autismo, que tenha a inclusão do autismo nas escolas regulares, reconhecendo o autista, tal como ele se apresenta.

2 O AUTISMO

Autismo é um termo genérico usado para descrever um grupo de transtornos complexoscaracterizados pelo atraso no desenvolvimento de funções básicas conhecido por Transtorno global do Desenvolvimento [TDG]. Outros transtornos são os TDG,sem outra especificação, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e os TranstornosDesintegrativos da Infância [Síndrome de Heller]. Muitos pais e profissionais se referem aeste grupo como Transtornos do Espectro Autista.

De acordo com Gómez e Terán (2014, p. 447) a respeito do termo Autismo, asseguram que:

> O termo "Autismo" foi nomeado pelo psiquiatra Leo Kanner tendo como base a terminologia originalmente concebida por seu colega suíço Eugene Bleuler em 1911. Bleuler utilizou o termo "autismo" para descrever o afastamento do mundo

> exterior observado em adultos com esquizofrenia, que tendem a mergulhar em suas próprias fantasias e pensamentos.

Nos Estados Unidos, atualmente, uma em cada 110 crianças sejadiagnosticada como autista, o que torna o transtorno mais comum do que o câncer infantil, o*diabetes mellitus* e o AIDS infantil juntos. Aproximadamente, há 1,5 milhões de indivíduosautistas nos Estados Unidos e dezenas de milhões no mundo. As estatísticas oficiais dogoverno sugerem que a taxa de **prevalência** do autismo está em ascensão, em média de 10 a17%, anualmente. Não há explicação oficial para o aumento na prevalência, muito embora osmétodos aperfeiçoados de diagnóstico e as influências ambientais sejam fatoresfrequentemente considerados. Os estudos sugerem que há probabilidade, de três a quatrovezes, maior de ocorrência de autismo nos meninos do que nas meninas. Somente nosEstados Unidos, atualmente, estimamos que um dentre cada 70 meninos receba o diagnóstico de autista. (Dados retirados da cartilha: AUTISM SPEAKS- Um Kit de 100 dias).

Foi a partir dos estudos e pesquisas de Kanner que obteve-se a primeira definição do autismo. A palavra vem do grego "*autos*", que significa "próprio", alguém retraído a si mesmo.

Segundo ORRÚ (2007), em 1949, KANNER referiu o quadro do autismo como "Autismo Infantil Precoce", devido à dificuldade da relação com o contato com os outros indivíduos e seu desejo acentuado por determinados objetos e coisas, suas alterações na fala, impedindo a comunicação interpessoal.

Suas características eram apresentadas desde o nascimento, considerando as particularidades do seu comportamento, levando em consideração que a síndrome

poderia ocorrer em comunhão com outras patologias específicas, considerando que, o autismo seria a derivação de uma patologia cuja exclusividade era do Sistema Nervoso Central, abandonando assim a ideia de que tratava-se de uma psicose.

As crianças em desenvolvimento são seres sociais, todas elas no início das suas vidas elas olham para as pessoas, se viram na direção de barulho, agarram dedos e sorriem. Porém as crianças com autismo têm dificuldade de envolvimento e de aprendizado de interações rotineiras. Mesmo no primeiro ano dassuas vidas, brincam com objetos mas não interagem socialmente, ou não faz comunicação, com jogos de imitação. A maior parte delas tem dificuldade para fazer gestos, tais como apontar, agitar as mãos dizendo adeus e mostrar objetos aos outros. As pesquisas sugeriram que muito embora as crianças autistas mostram carinho aos pais, o modo como expressam o carinho é incomum e difícil de "entender". Para os pais parece que os filhos não estão atentos.

As crianças autistas, também, demoram a aprender a interpretar o pensamento e os sentimentos dos outros, tal como um sorriso, um gesto, fazem pouco sentido para o autista. Para uma criança que tem esse tipo de dificuldade de interpretação, a frase "Venha cá" tem, sempre, o mesmo significado, independente de se o pai por exemplo está sorrindo e abrindo os braços para um abraço, ou se está querendo corrigi-lo com as mãos na cintura, assim o mundo externo ao seus pensamentos, se torna um enigma. Para aumentar o problema, as pessoas autistas têm dificuldade de ver as coisas sob o ponto de vista do outro. A maior parte das

crianças com cinco anos de idade compreende que os outros pensam, sentem e têm objetivos diferentes.

Uma criança autista pode não ser capaz de desenvolver este tipo de entendimento. Essa incapacidade impede a antecipação e a compreensão das ações dos outros. Muito embora não seja regra, pode ser que as crianças autistas tenham dificuldade para regular as suas emoções. Isso pode se traduzir em comportamentos "imaturos", tais como o choro durante uma aula, ou em explosões verbais que não parecem adequadas aos outros.

As vezes as crianças, podem ser que sejam fisicamente agressivas, o que dificulta, ainda mais, as relações sociais. Elas tendem a "perder o controle", principalmente em ambientes desconhecidos e estressantes, ou se estão com raiva ou frustradas. Algumas vezes, podem quebrar objetos, atacar aos outros, ou a si próprias. Frustradas, pode ser que batam com a cabeça, puxem o próprio cabelo, ou mordam os próprios braços.

Mas felizmente, podemos ensinar as crianças autistas a interagirem socialmente, a usar gestos e a reconhecerem as expressões faciais.

3. DESENVOLVIMENTO SOCIAL E INTECTUAL DO AUTISTA.

Foi a partir dos anos sessenta que a Educação foi vista como principal tratamento do autismo, incluindo dois fatores principais: a criação de procedimentos modificadores de comportamento e a elaboração de centros educacionais dedicados totalmente ao autismo, tendo como apoio principal de pais e familiares de indivíduos autistas.

> O TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication hadicapped Children) – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficits relacionados à comunicação surgiu em 1966, como uma prática psicopedagógica, a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, pelo Dr. Eric Schopler que questionava a prática clínica de sua época – a mesma que concebia a origem do autismo segundo uma causa emocional, devendo ser tratado pela concepção da psicanálise (ORRÚ, 2007, p. 60).

Segundo Deusina Lopes da Cruz, foi em 1986, que um grupo de pais e profissionais inspirados com os movimentos de associações de pais e amigos de autistas emvários estados do Brasil, criaram a ASTECA em Brasília/DF, uma ONG em parceria com a Fundação Educacional do Distrito Federal/Departamento de Ensino Especial para um projeto, em que propunham o atendimento educacional especializado integrado nas escolas públicas (CRUZ, 2008).

> A metodologia dos trabalhos em sala de aula recomendava a atuação simultânea de um professor e de um profissional auxiliar para cada grupo de quatro ou cinco alunos, no máximo. Os profissionais auxiliares deveriam ter nível de escolaridade correspondente ao ensino médio, no mínimo, e serem capacitados para esta função. A ASTECA também se responsabilizou pela contratação destes profissionais [...] (CRUZ, 2008, p. 40).

A educação inclusiva trata-se de uma educação em que a escola adapta-se ao indivíduo que se busca incluir e não o contrário. Isso deve ficar bem claro para a sociedade em que a escola esteja inserida.

> O gênero humano, historicamente discrimina pessoas com deficiência, como desiguais, insistindo expulsá-los do convívio, pois não os considera semelhantes, em nome da normalidade padronizada que referencia a conduta da espécie. Na verdade, por detrás desse preconceito clássico estão estipulados os requisitos estatísticos para qualificação do normal- ou do anormal por exclusão – escondendo uma das mais antigas mazelas da humanidade: o temor da limitação humana (SALVADOR, 2015, p. 20).

De fato fica claro que a sociedade deixa transparecer a exclusão com o diferente, ao novo, as limitações que o outro traz consigo. No qual como já mencionado acima, os indivíduos devem ficar isolados dentro de suas casas, inclusive, conheço um caso real, em minha cidade Formiga-MG, que só ficou sabendo que a vizinha tinha um filho, já mais velho no dia do seu falecimento, porque se tratava de uma pessoa muito deficiente que ninguém nunca tinha visto ou sabia de sua existência. Mas com a disseminação da necessidade da inclusão, com a demonstração da importância da participação da sociedade, esse pensamento de discriminação e de rotulação de incapacidade, está sendo deixada de lado. Como afirma Priscila Augusta Lima:

> A forma como a sociedade interage com as pessoas com deficiência se modificou e vem

> se transformando ao longo da história. Muitos foram considerados incapazes, inválidos, inferiores, antes que fossem vistos como cidadãos de direitos e deveres [...]. Somente com a modificação da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa (LIMA, 2006, p. 27)

Então, deve-se abandonar a ideia de que os indivíduos com necessidades educativas especiais devem ficar à margem da sociedade, pois estes tem os mesmos direitos e também deveres, dentro de suas possibilidades, como qualquer cidadão. Fazendo com que a sociedade passa refletir para que juntos possam trabalhar em conjunto para a interação social.

Dando o direito das crianças conviver com outras, consideradas "normais", principalmente na escola, estimulando ainda mais a interação com o meio onde vive, podendo aumentar sua capacidade de aprendizagem, garantido no art. 58 da Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.

Existe uma grande demora em diagnosticar o problema da criança, devido a baixa renda da família; ou pela grande procura pelo serviço público, que ao final faz com as crianças perdem seu precioso tempo para com o seu desenvolvimento. Porque quanto mais cedo for diagnosticado o problema, melhor será a ação dos profissionais na evolução dessa criança. Para isso, a família pode receber as instruções necessárias para que aja de forma mais correta, e essas crianças não cheguem a terem prejuízos que dificultem todo o processo educacional e a convivência em sociedade.

Para todo esse processo acontecer além da participação de toda a sociedade, tornou-se necessário obviamente o

amparo legal, para garantir ainda mais os direitos das crianças que precisam de acompanhamentos especiais, no qual trata-se de decretos, leis, declarações e diretrizes que fundamentam sobre as políticas públicas para educação inclusiva principalmente na rede regular de ensino, visto que, tais fundamentações legais proporcionam o respaldo legal para o exercício da inclusão na rede pública de ensino.

> O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil ganhou fôlego durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos. A principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e jovens com deficiência serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Na redação final da meta, essa opção foi mantida. Organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil (BRASIL, 2001)

Temos, portanto, diversos documentos que respaldam tal legalidade em que é assegurada a educação inclusiva preferencialmente na escola regular, desde leis que tratam da inclusão dos indivíduos com necessidades educativas especiais como todo na educação, até a inclusão com apoio legal específico do autista na sala regular.

> O sucesso do processo de inclusão escolar depende de fatores de diferentes ordens (estruturais, ideológicos, políticos, técnicos) [...]. No trabalho pedagógico, essa necessidade faz-se mais evidente por ser o

> espaço onde a inclusão se efetiva (MARTÍNEZ, 1997, p. 74).

Com relação da necessidade se o indivíduo autista deve ter acompanhante ou não no ambiente escolar, a Lei Berenice Piana 12.764/12 – Institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno com Transtorno do Espectro Autismo, sancionada pela presidente da república Dilma Rousseff em 2012, com a colaboração de José Henrique Paim Fernandes e Miriam Belchior, publicada no site do planalto, altera o § 3º do Art.98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, em seu parágrafo único sobre o acesso ao ensino regular. (BRASIL, 2012).

Nos termos do inciso IV do artigo 2º diz que a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista tem direito a um acompanhante especializado se assim for comprovada a necessidade. Ainda na lei 12.764/12 em seu artigo 7º diz que haverá punição de uma multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos ao gestor da escola que negar a matrícula do aluno com Transtorno do Espectro Autista, bem como, também a qualquer outra deficiência (BRASIL, 2012).

Assim com esse amparo legal, vem confirmar que é um direito do indivíduo autista o acesso da educação em escolas regulares de ensino, e também terá direito a um profissional para apoiá-lo quando necessário.

Para tanto existe Leis que ampara esses direitos a criança com Autismo, tais como a Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente no Artigo 54 menciona os deveres do Estado frente à educação das crianças e adolescentes, especificando em seu inciso III, o “atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 2012).

Tem também o Decreto de nº 6.571 de 17 de setembro, em seu Artigo 1º fala sobre o apoio técnico e financeiro que a União deve prestar aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e da sua oferta da ampliação do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as demais necessidades educacionais especiais na rede pública do ensino regular e explica o que é o atendimento educacional especializado em seu § 1º que "considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008).

E é claro a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), no Cap.III, Artigo 208 assim determina: "o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Não podemos deixar de citar também o artigo 60 da Lei 9.394/96 em seu parágrafo único, fala sobre a importânciado atendimento educacional especializado em parceria com o ensino regular:

> Art.60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial,

> para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Assim podemos ver que a diversidade e o apoio para a inclusão, está definitivamente ligado aos trabalhos pedagógicos, com a junção da escola com seus professores, para uma inclusão mais proveitosa ao desenvolvimento dos alunos.

4 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA

Como já mencionado no decorrer deste artigo, as crianças com deficiência devem ser estimuladas como as crianças que não possuem deficiência, lógico dentro de suas possibilidades, de suas limitações, mas em muitos casos isso não ocorre, porque os pais as superprotegem não deixando que as crianças desenvolvam suas habilidades.

Com relação a Educação Especial, existem problemas na efetivação da participação da família e da escola no desenvolvimento da criança. Na prática, ainda não temos uma cooperação efetiva das famílias no processo de educação dos filhos, muitas famílias não comparecem as reuniões escolares por estarem em horário de trabalho, não procuram saber se o filho tem atividades para serem feitas em casa, importante salientar que essas tarefas são utilizadas para dar continuidade no processo de aprendizagem em casa, o que é fundamental.

Énotório que é de extrema importância a inclusão nas escolas de ensino regular das crianças com necessidades educacionais especiais e também para os alunos considerados "normais", porque desde cedo os alunos, o corpo docente e o administrativo da escola, aprende os valores e o respeito asdiferenças. Como relata Rosilda Elder Carvalho (1999) quando afirma que, a inclusão traz benefício a todos, pois podem desenvolver solidariedade, respeito às diferenças e cooperação uns para com os outros.

Logo, a inclusão dos autistas nas escolas públicas é necessária, pois desperta nos educandos atitudes de solidariedade, onde o indivíduo é orientado a trabalhar suas atitudes diante da sociedade.

> Incluir não é só integrar [...] Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (CAVACO, 2014, p. 31).

Portanto o ato de incluir, envolve todo um processo, desde aceitar a matrícula pela escola até o desenvolvimento da consciência da importância da inclusão, colocando como de grande importância para todos. Para que ocorra uma inclusão eficaz e não o simples inserir, todos devem estar preparado para receber e trabalhar com os autistas, para que não haja desrespeito no ambiente em que está inserido. Como afirma Rosilda Elder Carvalho:

> [...] para que, em nossas escolas, o ideal da integração de todos, ou da não exclusão de alguns, torne-se realidade, é preciso trabalhar todo contexto em que o processo deve ocorrer. Do contrário, corre-se o risco de contribuir para maiores preconceitos em torno dos deficientes. (CARVALHO 1999, p. 37.)

Assim o ambiente escolar que irá receber esses alunos, antes deverá passar por uma preparação adequada dos profissionais e também da estrutura escolar, para que os alunos sejam atendidos conforme o processo inclusivo propõe, rechaçando todos os atos que excluem de alguma forma os indivíduos autistas, para não prejudicar seu desenvolvimento.

"A separação dos indivíduos com autismo de um ambiente normal contribui para agravar os seus sintomas. As crianças com autismo têm necessidades especiais, mas devem ser educadas com as mínimas restrições possíveis" (GÓMEZ, 2014, p. 543).

Por isso é de grande importância de incluir crianças autistas ao meio social, porque quanto menos restringi-las ao contato com os outros, seu desenvolvimento será cada vez melhor, perante a sociedade em que vive, pois é através dessa interação que os mesmos evoluem, com apoio de todos. De acordo com Eugênio Cunha “não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas” (CUNHA 2014, p. 100).

Não adianta ter espaço adequado, recursos pedagógicos especiais e não saber como e quando utiliza-los, porque o ambiente inclusivo é aquele que possibilita o desenvolvimento por completo, trabalhando as necessidades educativas de cada

aluno, conforme ele se apresenta, juntamente com toda a comunidade escolar que está inserido, que é a escola, a sociedade e a família. Faz necessário lembrar que, a importância das especiais, porque elas complementam, e não substituem a escola comum.

Para se ter uma inclusão adequada é preciso ter a estrutura e a boa vontade dos profissionais da educação, "incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral. Isto é inclusão" (CAVACO, 2014, p. 36).

Portanto, incluir, envolve todos os integrantes das escolas, mas também tem de estar evolvida toda a sociedade, inclusive a família que é de extrema importância, que deve é claro ser considerada para a tomada de decisões.

Nora Cavaco, defende que o momento mais produtivo começa a partir do contexto familiar, logo depois poderá dar continuidade em seguida nos demais ambientes onde a criança encontra-se inserida.(CAVACO, 2014, p. 38).

Os autistas são pessoas que estão sempre muito atentos, principalmente na mudança de comportamento das pessoas que convivem, tal como expressões faciais, um toque com mais força, ou o tom de voz, mas que na maioria dos casos esses indivíduos não sabem interpretar tais sinais, só os identificam.

Assim todos os conviventes ou que tenham alguma ligação com o autista, devem ficar atentos em suas expressões, porque afeta diretamente em seu comportamento, e consequentemente em seu desenvolvimento.

Sem dúvida que é necessário a cooperação de todas as pessoas envolvidas com a criança autista para assim conseguir

obter os melhores resultados possíveis, pois do contrário pode-se acabar prejudicando todo o processo de desenvolvimento. Como afirma Christian Gauderer**:**

> O profissional maduro, consciente e seguro de si aprendem com a vida, o tempo e a experiência a valorizar o próximo, colega, o outro profissional, apesar de ocasionais divergências técnicos-teóricas, práticas ou pessoais. A formação de grupos chamados "panelinhas" denotam insegurança, inadequacidade e imaturidade e culminam prejudicando a pessoa comprometida, a família e a equipe que atende. É dever de todos transcenderem desta postura tão comum no nosso meio em respeito aquele que nos propusemos ajudar (GAUDERER, 1997, p. 245).

Conforme explica Christian Gauderer, é de extrema importância que haja uma união dos profissionais, dos familiares e a escola no qual esse entrosamento, abrirá uma discussão dos assuntos que rodeiam o autista, com intuito de melhorar sua qualidade de vida, com troca de informações sobre o assunto, porque caso contrário a falta de comunicação tende só a prejudicar o autista. E é claro que o diálogo entre família e escola é muito importante para que aconteça intervenções conjuntamente na aprendizagem e em seu desenvolvimento pessoal.

No mesmo sentido Eugênio Cunha, alerta a importância da relação família versos escola para o desenvolvimento do autista, senão vejamos:

> [...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há

> grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes manuseiam os objetos os demais estímulos que recebe para seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes. CUNHA (2014, p.89)

Os pensamentos do autor estão ligados da forma que o trabalho para o desenvolvimento do autista não é individual, pois se trata da criança que seu aprendizado e seu desenvolvimento só acontecerá se houver um trabalho em grupo. E esse grupo de Cunha trata é a escola e a família que juntas, terão mais condições de chegar da melhor maneira possível em um desenvolvimento propulsor etambéma melhora do convívio com o autismo.

Comungando ainda das ideias de Eugênio Cunha, "professores dedicados, que não negam a ter desafios, são inspiradores para os pais. Da mesma forma que, pais afetuosos e esperançosos estimulam o professor". CUNHA (2014, p. 118). Sem sombra de dúvidas é importantíssimo a dedicação de ambas as partes para um trabalho de qualidade, que no qual as trocas, as convivências harmoniosas darão um grande resultado positivo para o indivíduo autista.

É claro que ambos os evolvidos tem que estar de "mangas arregaçadas", que neste caso é a família e a escola, para com os desafios de oferecerem apoio de um para com o outro e juntos conseguir um desenvolvimento satisfatório, dos indivíduos.

> O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio

> da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Reuniões periódicas com os pais, relatórios, trocam de informações e observação constante dos exames médicos laboratoriais fornece substancial ajuda (CUNHA, 2014 p. 90).

E é neste sentido que o diálogo permanente entre a escola e a família é de extremamente necessário, porque assim fica possível analisar os aspectos positivos e negativos de ações realizadas nos dois ambientes, posto que, um deve contribuir com o outro.

> Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimentos especializados e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (CUNHA, 2014, p. 88).

Existe uma questão muito importante também que a família de uma criança autista impões limites para a escola diversas vezes, dificultando o trabalho da escola para com desenvolvimento inclusivo escolar. Por isso é necessário que, a

escola busque o entendimento com a família, de tais limites e estes devam ser mantidos, observando é claro até quando esses limites contribuem para agravar e até mesmo de alguma forma segregar o indivíduo, porque tanto a família quanto a escola deverá ter em “mente”, que a atenção não deverá estar voltada para as limitações dos indivíduos mas sim para suas capacidades, suas potencialidades, para conseguirem chegar ao melhor e mais alto desenvolvimento, intelectual e social do indivíduo autista.

Assim é importante destacar que todas amudança de pensamentos e práticas é necessária para atingir um conhecimento completo, onde os objetivos dos pais e profissionais possam ser concretizados, pois sonhar é necessário, considerando a realidade como ponto de partida para as possibilidades para tal mudança almejada e não parar em detrimento a realidade encontrada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações aqui expostas, os principais pontos que devemos destacarmos é que o indivíduo autista, possui algumas limitações, porém essas limitações não devem ser consideradas por completo e sim suas potencialidades, porque senão poderá tratar o diferente com mais diferença.

É de extrema importância que a escola e família consiga identificar estratégias e suas finalidades em sala de aula por exemplo, como também os desafios enfrentados e também observar se algum profissional não esteja preparado ou engajado para com as atividades junto ao indivíduo autista, para que este profissional possa ser ajudado em suas

atividades, para que consiga da melhor maneira um bom resultado, uma vez que se tratará de uma situação nova dentro de determinada escola. Porque o despreparo dos profissionais quanto à informações sobre o autismo, pode ser um ponto negativo ao seu desenvolvimento, portanto a comunidade escolar deverá ser preparada para receber o indivíduo autista. Tendo em vista que os professores geralmente possuem um conhecimento superficial em relação ao Transtorno do Espectro Autista, por consequência dessa ausência de preparo profissional adequado, eles apresentam receio em receber alunos autistas em classe regular, devido os mesmos terem dificuldades na aprendizagem, na linguagem oral, não mantém o contato visual e em determinadas situações há agressividade. Logicamente temos exceções daqueles profissionais que dedicam sua vida profissional em estudar e trabalhar com pessoas com deficiências. Importante destacar que o professor deve desenvolver na criança autista a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade.

É claro que, o professor deverá trabalhar com atividades, de acordo com as possibilidades da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta forçando um pouco para que possa surgir para o indivíduo novos aprendizados e haja um desenvolvimento em suas atividades escolares. Devemos tem em mente que a escola deve estabelecer uma aprendizagem significativa aos seus alunos, como também o apoio ao professor juntamente com participação a família, tendo em vista que é na família que se inicia-se o aprendizado do criança com autismo, é na família

que esta criança tem os primeiros contatos sociais, que é de extrema importância.

Consequentemente quando a criança começa frequentar a escola, a família tem que participar calorosamente junto ao projeto que a escola tem para determinado indivíduo, visto que cada indivíduo possui suas características próprias, ainda mais com relação aos autistas que as possuem mais acentuadas e devem ser trabalhadas para que consigam desenvolver suas potencialidades, deixando de ladosuas limitações. Porque é em casa em seu ambiente costumeiro que o indivíduo autista se sente mais seguro, assim se for trabalhado tudo que os profissionais da educação proporem, a possibilidade de conseguir grandes e ótimos resultados, na desenvolvimento intelectual e pessoal do indivíduo é extremamente grande. Por isso que a família e escola devem sempre ligadas uma na outra, participando, trocando ideias, porque cada indivíduo tem possui suas características próprias, com relação ao indivíduo autista, isso é bem mais acentuado e não tem pessoas que possui mais conhecimento do autista de sua personalidade, de suas limitações do que sua família.

Portanto como vimos neste artigo, é preciso o envolvimento e empenho da escola e da família, para juntos proporcionar melhores meios do para que o indivíduo autista consiga o mais alto nível de desenvolvimento, seja intelectual ou social.

6 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. **Autismo – família – escola : uma relação que inclui**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_15_02_29_idinscrito_360_4934514a350cebe280d4e3d6a5ed0260.pdfacesso em: 18 nov. 2018

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN (Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: . Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados, **Legislação Informatizada** – Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/ 2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html/. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: . Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1990. 3. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3odo art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. **Um kit com informações críticas, necessárias para os primeiros 100 dias após o diagnósticos de autismo**. Disponível em: <https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/100-day-kit-portugese.pdf> Acesso em: 16 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília**: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação**. Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-sala-de-recursos-multifuncionais-novo/. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Parecer 17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: . Acesso em: 8 out. 2018.

BRASIL. **Todos pela Educação**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/. Acesso em: 18 de set de 2018.

CARVALHO, Rosita Elder. **Salto para o futuro. Educação especial: Tendências atuais. Brasília**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Brasil em ação, 1999.

CAVACO, Nora. **Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUMINALE, Natalia. **Olhos nos Olhos**. Veja. São Paulo, v. 45, n. 12, 2012, p. 108-111.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**.5.ed. RJ: Wak Ed., 2014.

CUNHA, Eugenio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre os Princípios, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 10 junho, 1994. Disponível em:.http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

GAUDERER, Christian . **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia Prático para profissionais e pais**. 2.ed. Revista e ampliada, RJ: Ed. Revinter, 1997.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Cultural, S.A, 2014.

LOUREIRO, Gabriela. **Um mundo a parte**. Galileu. São Paulo, n. 288, jul. 2015, p. 57-60.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E & PRIETO, R.G, ARANTES, V. A (org). Inclusão escolar:**

Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus,2006. Capítulo I, 15 – 29.

MONTE, Francisca Rosineide Furtado, **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

ORRÚ, Silvia Ester, **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar** / Silvia Ester Orrú. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

ORRÚ, Silvia Ester.**Relações entre família, escola e a inclusão de pessoas com autismo**. Disponível em: http://w3.ufsm.br/edea/images/ARTIGOS/RELA%C3%87%C3%95ES_ENTRE_FAM%C3%8DLIA_ESCOLA_E_A_INCLUS%C3%83O_DE_PESSOAS_COM_AUTISMO.pdf, acesso em: 11 jan. 2019.

SANTOS, Maria do Carmo dos; HILÁRIO, Rosangela Aparecida**.** Prática docente e autismo. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 16, n. 93, maio/jun.2010, p. 44-51

DIREITO FUNDAMENTAL À SAÚDE DOS PORTADORES DO TEA-TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO

FUNDAMENTAL RIGHT TO HEALTH OF SPECIAL AUTISM TEA-TRANSTORN CARRIERS

Vanessa Torquato de Mello[121]

RESUMO:O presente trabalho tem por objetivo analisar o Transtorno do Espectro Autista e a real efetividade do direito à saúde dos indivíduos, crianças e adultos, acometidos por esta patologia. Foi abordada, criticamente, a proteção jurídica que o autista recebe, já que a rede pública não lhe fornece tratamento adequado, os planos de saúde se isentam das despesas, e a solução encontrada é buscar o Judiciário que passa a atuar como garantidor das demandas que caberia ao Poder Executivo atender.

Palavras chave: Autismo; Saúde;Direito Fundamental.

ABSTRACT:The present study aims to analyze Autism Spectrum Disorder and the real effectiveness of the right to health of the individuals affected by this pathology. The legal protection that the autistic person receives is critically approached, since the public network does not provide him with adequate treatment, health plans are exempt of expenses, and the solution is to seek the Judiciary, which happens to act as guarantor of the demands which would be up to the executive branch.

Keywords: Autism; Cheers; Fundamental Right.

---

[121]Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa o TEA-Transtorno do Espectro Autista e a efetividade das normas que garantem o seu direito à saúde. Esclarecendo os pontos de maior relevância sobre o assunto, de modo a contribuir com o estudo da disseminação do direito de todos os autistas no ordenamento jurídico brasileiro, auxiliar na evolução de uma sociedade mais inclusiva e solidária com os portadores de autismo e seus familiares, bem comoestimular os estudiosos do direito a expandirem o debate sobre a saúde das pessoas autistas, e a necessidade de maior ativismo do Poder Público.

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por um desenvolvimento anormal, que afeta o funcionamento da capacidade social, cognitiva, linguística e comportamentos repetitivos, manifestados na criança antes dos três anos de idade. Contudo, uma pessoa que apresenta este transtorno, é acima de tudo, "uma pessoa" e não "um transtorno" em si. Elas possuem os mesmos direitos previstos por nossa Constituição Cidadã, além de outros direitos de legislações específicas que garantem atenção e bem-estar.

E dentre os direitos assegurados aos portadores de TEA está o direito à saúde que foi elevado à classe dos direitos fundamentais, uma vez que se apresentam interligados ao direito à vida representando, portanto, um dos fundamentos de nossa república, e ao mesmo tempo considerado pela doutrina e legislação pátria como obrigação do Estado e garantia de todo cidadão. E para que a garantia desse direito seja efetivada é necessário que haja um compromisso imprescindível das políticas públicas.

A escolha deste assunto se deu por entender que a família é o maior vetor da dignidade do autista, já que tem a missão e o privilégio de cuidar deles, sempre lutando por seus direitos, buscando concretizar o respeito decorrente da condição de seres humanos que são, afastando preconceitos e discriminações. A importância do tema é devido a seu destaque no cenário jurídico, social e político do país, contextualizando legislação, apoio e inclusão social, direitos humanos e política pública de saúde.

No capítulo inicial, apresenta-se o autismo com uma breve evolução histórica, importância do diagnóstico e como se realiza o tratamento. O capítulo seguinte ocupou-se em apresentar os direitos fundamentais passando por conceitos ligados aos direitos sociais com exposição e análise de seus aspectos gerais, sobretudo o direito à saúde, evidenciando o dever de sua prestação pelo Poder Público.

Por fim, no capítulo derradeiro, discorre-se sobre a proteção jurídica que os portadores de autismo recebem no ordenamento brasileiro, as obrigações do Estado para com eles no que diz respeito ao tratamento de saúde. As leis de amparo e seus pontos controvertidos, e propostas do que pode ser modificado. O problema da pesquisa é analisar se o Estado na forma da lei disponibiliza e promove o acesso a tratamento de saúde adequado para pessoas autistas.

O recurso metodológico utilizado foi a pesquisa teórica descritiva, a técnica do método indutivo dedutivo através de pesquisa bibliográfica, jurisprudencial, *site* eletrônico do Tribunal de Justiça de Minas Gerais e Supremo Tribunal Federal, jornais, revistas, periódicos e artigos já publicados sobre o tema. Na abordagem teórica empregou-se o método

dedutivo, pelo qual se procurou compreender como acontece a efetividade do direito a saúde dos portadores do Transtorno do Espectro Autista.

2 AUTISMO: UM UNIVERSO PARTICULAR

2.1 Evolução Histórica

Em meados de 1940, os médicos Leo Kanner e Hans Asperger, apresentaram as primeiras descrições sobre os distúrbios autísticos de inserção social. No ano de 1964, Rimland's avança no estudo e observaa inteligência das crianças com autismo. A partir dos anos 80, nas concepções psicanalíticas sobre o autismo, foi incluída a síndrome de *Asperger*,que descreveu a tríade de características que auxiliavam no diagnóstico clínico. Em 1996, o conceito de autismo, passa a ser descrito como PEA - Perturbação do Espectro do Autismo. (HEWITT, 2010).

Embora as causas desta doença não sejam claramente identificadas, cientistas procuram desvendá-las, havendo estudos que apontam para prováveis fatores genéticos hereditários, complicações no período da gravidez ou durante o parto, alterações bioquímicas do organismo com excesso de serotonina no sangue e ainda anormalidade pelo desaparecimento ou duplicação do cromossomo 16. As pesquisas que o cientista brasileiro Alysson Muoutri realiza objetivam a criação de medicamentos capazes de curar os genes autistas. Mas, ainda existem ativistas que contestam a ideia de que o autismo seja uma doença, sustentando que se

trata de uma maneira diferente de ser. (GONÇALVES, 2012, *on-line*).

Com base nos estudos realizados até o presente momento, sabe-se que o Autismo advém de um desenvolvimento inadequado que se manifesta durante toda a vida,e existem no mundo todo cerca de setenta milhões de pessoas com algum tipo de autismo segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). Deste total, mais de dois milhões estão no Brasil. Atinge todos os sexos e etnias e ocorre 4,5 vezes mais no sexo masculino. Por ser uma perturbação complexa, sua etiologia ainda não está bem descrita e sua origem é multifatorial com base neurobiológica com possibilidade de outras perturbações associadas. (MARQUES, 2000).

2.2 Características Neurobiológicas

Para a Classificação Internacional de doenças, o (TEA) O Transtorno do Espectro Autismo: "passou a constar na nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11 (CID-11 na sigla em inglês para International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems)". Portanto, atualmente, esta nova classificação vincula todos os diagnósticos no "Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02 — em inglês: Autism Spectrum Disorder — ASD)". Deste modo, as subdivisões existentes serão tão-somente "relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde".[122]

[122] Disponível em: http://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-

As crianças menores tendem a isolar-se, mesmo estando em recinto cheio de familiares, dificilmente manifestam afeto, ausência de contato e não respondem ao chamado dos pais. E, estas diferenças levam a grandes dificuldades de adaptação. Permanecendo em desarmonia, pois, sua realidade é uma massa confusa de tudo o que existe, ou seja, eventos, pessoas, lugares, sons e imagens interagindo ao mesmo tempo, sem limites claros ou ordenados.(GONÇALVES, 2012, *on-line*).

Hewitt(2010, p. 56),observa nestas crianças, as seguintes características comportamentais: "Perturbação na interação social, na comunicação no jogo simbólico e repertório de interesses" por não se envolverem socialmente, e terem pouca imaginação e no comportamento social,elaspreferem o isolamento, a indiferença e falta de interessede aproximação ou de contato afetivo com os outros, demonstrandodificuldade em fazer amigos, pois parecem sentir mal-estar em meio aos outros.

É comum fazerem perguntas repetitivas, mas em monólogo sem variação e nem empatia, e sem compreensão real da ação por eles realizada. Têm pouco contato visual,padrões repetitivos de movimentos, grande interesse por algo específico como, por exemplo, a parte de um brinquedo. E também formas repetitivas e estereotipadas, muitas vezes percebidas no balanço das mãos, estalar os dedos, bater os pés, por exemplo.

Precisamos compreender que, ainda que seja complexa a convivência com a pessoa que possua este transtorno, ela tem o direito de poder e querer levar uma vida normal, e de ter seus

direitos efetivados dentro dos limites que sua própria enfermidade lhes impõe.

2.3 Diagnóstico

A Organização Mundial de Saúde, juntamente com a Associação Americana de Psiquiatria, elaborou um manual de diagnóstico, com o intuito de fornecer aos médicos, todas as orientações sobre o diagnóstico de diversas doenças. O manual é chamado de DSM, sendo composto por códigos que classificam as doenças. Nele, Transtorno do Espectro Autista possui o código CID 11 e é classificado pelo 6A02. Segundo o DSM-V[123] os afetados poderão ter sintomas diferentes e não específicos do TEA, e estas distinções podem proporcionar outros elementos capazes de identificar os graus do autismo, os quais veremos adiante. Além da tríade de sintomas ele trouxe os seguintes critérios de diagnósticos:

> DSM-V: Transtorno do Espectro do Autismo
>
> Deve preencher os critérios 1, 2 e 3 abaixo:
>
> 1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:
>
> 2. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
> b. Falta de reciprocidade social;
> c. Incapacidade para desenvolver e manter

[123] Disponível em: https://aempreendedora.com.br/. Acesso em 12 jun. 2019.

relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.

3. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:

4. Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
b. Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
c. Interesses restritos, fixos e intensos.

5. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

Além da avaliação destes critérios, poderá ser requerido exame físico e psicológico, a observação da criança poderá ser feita em diversos ambientes e instituições. Visto que os exames de imagens ou laboratoriais não confirmam este transtorno.

Alunos da Universidade de São Paulo (USP) descobriram que no autismo clássico (aquele que compromete a fala e a estereotipia), em suas células embrionárias, que sustentam os neurônios, há uma inflamação nos astócitos que pode ser uma das causas deste tipo de autismo. Na pesquisa usaram dentes de leite de crianças autistas e não autistas. Após este êxito, os cientistas testarão novas medicações para melhorar a qualidade de vida das pessoas com este tipo de autismo.

Quadro 1: Esquema de Combinações Feitas no Estudo

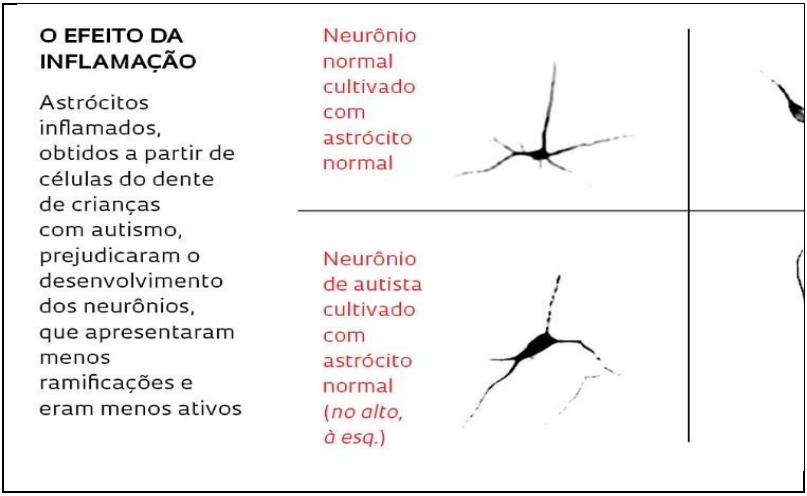


Foto: FAPESP. Fonte: Revista Galileu 03/2018. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com

2.4 Tratamento

Mesmo com as pesquisas realizadas referentes à doença, infelizmente, ainda não é conhecida à cura para o autismo, nem medicamento específico para seu tratamento, os remédios mais usados, geralmente, são para ansiedade, hiperatividade, surtos e dificuldade de sono. Deste modo, não existe regra exclusiva ou um tratamento padrão a ser admitido, devido às particularidades de cada caso concreto, na grande maioria dos casos, deverá haver acompanhamento com fonoaudiólogo, para desenvolver a fala e a comunicação. É necessária a terapia ocupacional e comportamental para se perceber os estímulos sensoriais, e terapia de grupo para melhorar a socialização da criança. (ANTONIO, 2018, *on-line*).

Outros tratamentos sugeridos são a musicoterapia, a psicoterapia, a psicomotricidade, a equoterapia. Através da música, o autista aprende a entender as emoções, e aumenta sua interação com o que acontece a sua volta. Com o psicólogo sozinho ou em grupo, a terapia comportamental ajudará o autista a se vestir sozinho. Na psicomotricidade, com o fisioterapeuta terá jogos e brincadeiras capazes de ajudar o autista a focar sua atenção em uma coisa por vez, podendo apreender a amarrar os sapatos. A equoterapia com seus exercícios altera a resposta do sistema nervoso central, permitindo melhora da postura e equilíbrio. Estes tratamentos quando corretamente realizados, poderá facilitar um pouco a vida dos pais. (ANTONIO, 2018, *on-line*).

3 DOSDIREITOS FUNDAMENTAIS

Os Direitos fundamentais são normas jurídicas capazes de aferir o grau de democracia numa determinada sociedade. São parâmetros utilizados para que o Estado Democrático de Direitos fundamente e legitime seu ordenamento jurídico. De tal sorte, que a tarefa primária do Estado seja: assegurar e fornecer subsídios que garantam as necessidades dos indivíduos, e efetivem o conjunto de direitos fundamentais de sua população.

João Mendes Neto (2012) destaca o valor do termo "fundamental" para ele, possui um significado de grande importância à condição de pessoa já que os direitos fundamentais são direitos supremos em relação a outros valores e interesses que não se consideram nesta primeira importância. Ferrajoli ensina que são direitos subjetivos "que

dizem respeito universalmente a 'todos' os seres humanos enquanto dotados do status de pessoa, ou de cidadão, ou de pessoa capaz de agir". (FERRAJOLI, 2011, p. 09).

Com efeito, são direitos que possuem uma supremacia hierárquica diferenciada que gera mais efeitos práticos, capazes de aspirar eficácia de um Estado Constitucional. A teoria clássica de *Jellineck*[124] apresenta quatro *status*, com direitos fundamentais correspondentes a cada um dos tipos, e ambos exercem funções distintas. E no sentido funcional, os direitos fundamentais refletem competências negativas para o Estado, impedindo-o de criar obstáculos aos titulares do direito fundamental, pois se assim o fizer, sua atuação será abusiva e violará os limites constitucionais.

Os direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição da República (BRASIL, 1988), estão subdivididos em três grupos principais, quais sejam: os direitos individuais e coletivos, os direitos sociais e da nacionalidade e os direitos políticos. Entretanto, os direitos e garantias fundamentais devem ser comuns a todas as pessoas da sociedade sem nenhum tipo de distinção e com aplicabilidade imediata conforme determina seu art. 5º, § 1º da Carta Maior. E se houver omissão legislativa nesse sentido, sua efetividade poderá ser buscada através do Mandado de Injunção e da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão.

---

[124]A teoria clássica de *Jellineck* é a teoria dos *status* que ajuda a identificar, de forma abstrata, as providências (comissivas ou omissivas) do Estado em relação ao indivíduo, classificando os direitos fundamentais de acordo com a relação ideal entre o Estado e o indivíduo em cada situação. Esta teoria é bem explicada na lição de Dimoulis e Martins, que identificam na garantia dos direitos fundamentais justamente o "*critério jurídico que disciplina a relação do indivíduo com as autoridades ou órgãos estatais*" (DIMOULIS, MARTINS, 2008, p. 20).

3.1 Direitos Fundamentais Sociais

Os direitos sociais são fruto dos movimentos sociais ocorridos no decorrer dos séculos. Foram internacionalmente reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. Na Constituição da República (BRASIL, 1988), eles foram consagrados como direitos fundamentais ligados ao princípio da solidariedade, e são considerados direitos humanos de segunda dimensão disciplinados sistematicamente no art. 6º, *in verbis*:

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

De fato, os direitos fundamentais sociais habilitam o indivíduo a exigir uma postura ativa do Estado para que este disponibilize prestações jurídicas ou materiais necessários ao efetivo exercício das liberdades fundamentais, proporcionando melhores condições de vida às pessoas desprovidas de recursos materiais. Estes direitos têm por objeto a tutela de interesses e bens direcionados à prática da justiça social.

Os direitos individuais visam proporcionar liberdade ao indivíduo e ao mesmo tempo limita a atividade coercitiva do Estado;enquanto os direitos sociais têm por finalidade resolver as questões de desigualdades na sociedade. Para que as pessoas possam ter o mínimo de dignidade e qualidade devida e "possuam prerrogativas que os façam reconhecer-se como

membros igualitários de uma mesma organização política". (AGRA, 2010, p. 516/517).

Para André Ramos Tavares (2012, p. 837), os direitos sociais exigem que o Estado opere de maneira positiva "na implementação da igualdade social dos hipossuficientes. São, por esse exato motivo, conhecidos também como direitos a prestação, ou direitos prestacionais". Uadi Lamego Bulos explica que, as prestações são qualificadas como positivas porque demonstra que, os atos de obrigação do Estado, por meio de seus órgãos públicos, sejam a concretização dos direitos sociais. Em suas palavras: "é beneficiar os hipossuficientes, assegurando-lhes situação de vantagem, direta ou indireta, a partir da realização da igualdade real". (BULOS, 2011, p. 789).

Para o Ministro Gilmar Ferreira Mendes, os direitos sociais fundamentais, assim como quaisquer outros direitos fundamentais, assumem condição inicial de direito de defesa contra interferências ou violação ilegítima do Estado em suas atividades no legislativo, executivo ou judiciário. Havendo violação deste direito o ato deverá ser revogado ou anulado. (MENDES, 2004).

3.1.1 A Saúde Como Direito Social Fundamental

O direito social à saúde é abordado pelaConstituição da República (BRASIL, 1988), em seu art. 196 como um direito de todos e dever de prestação por parte do Estado, assegurando sua efetivação através de políticas públicas sociais e econômicas, dentre as quais apontem para a redução do risco de doenças, assim como o acesso igualitário ao tratamento e

aos serviços disponibilizados para sua promoção e recuperação. Cabendo também ao Poder Público se abster de atos que venham a prejudicar a saúde dos brasileiros.

Cabe ressaltar que, é missão e responsabilidade do Estado Democrático de Direito se preocupar com o valor da vida humana, lado a lado com o direito à saúde e sua consecução, assegurando o exercício deste direito subjetivo do cidadão de exigir proteção da saúde, solidariamente, do município, dos estados e da União Federal, que forneçam determinado tratamento médico, cirurgia, medicamentos entre outros recursos necessários.

A saúde está entre os bens mais preciosos do ser humano, e sua conservação é questão de cidadania e justiça social. Negar eficácia plena a ela, que é norma constitucional, significa contrariar a evolução doutrinária e jurisprudencial no que tange a efetividade e positivação da Constituição Brasileira. A principal garantia constitucional do direito a saúde que temos é através do SUS - Sistema Único de Saúde, órgão este que responde pela saúde pública prestada no país pelo Poder Público.

Quando se fala em saúde pública e seus instrumentos de realização, primeiramente entende-se que o direito a saúde, enquanto direito fundamental constitucionalizado de dever do Estado, que a princípio é a todos garantido como direito subjetivo prima facie, que segundo Canotilho, não é imaginável resolver com balizas de sim ou não[125]. O que se procura é

[125] Vale aqui a advertência de Canotilho, sobre este direito: "A questão da reserva do possível (Vorbehalt des Möglichen), da ponderação necessária a efectuar pelos poderes públicos (Abwägung) relativamente ao modo como garantir, com efectividade, esse direito (optimização das capacidades existentes, alargamento da capacidade, subvenções a estabelecimentos alternativos) conduz-nos a um

buscar uma harmonia entre os bens tutelados constitucionalmente.

4 A PROTEÇÃO JURÍDICA DO AUTISMO

Em nosso país, a Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988) simbolizou um avanço na luta por melhor qualidade de vida e inclusão social das pessoas portadoras de deficiência. Com os princípios da Dignidade da Pessoa Humana[126] e da igualdade[127] como alicerces, sendo o primeiro a orientação para todo o ordenamento jurídico, enquanto o segundo consagra a igualdade de todas as pessoas perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

A Lei Federal nº 12.764/12 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estabelecendo regras específicas capazes de garantir e proteger estas pessoas. Uma de suas maiores conquistas está presente no art. 3º,conforme veremos adiante. ALei Federal nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), que ficou conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa mais uma grande conquista, na árdua caminhada rumo ao direito e reconhecimento da dignidade, além de novos direitos seu texto também determina responsabilidades. Dentre as novidades

---

tipo de direito prima facie a que corresponde, por parte dos poderes públicos, um dever prima facie" In: CANOTILHO, 2004, p. 66.

[126]A dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte demais pessoas. Moraes (2007, p. 16).

[127]Estado Social ativo, efetivador dos direitos humanos, imagina-se uma igualdade mais real perante os bens da vida, diversa daquela apenas formalizada perante a lei.

Lenza (2012, p. 973/975).

estão auxílio-inclusão, a moradia inclusiva e a possibilidade de utilização do FGTS para aquisição de órteses e próteses.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece em seu art. 1º que:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm ***impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.***

Os portadores de TEA são considerados deficientes e sujeitos de direitos como qualquer outro cidadão brasileiro, tais como; direitoà educação, à saúde, à alimentação, etc. Considerando, pois, a extensão que o tema desabrocha, serão expressos nesta pesquisa somente aquele direito que costuma ser mais violado que é o direito à saúde.

4.1 O Direito à Saúde das Pessoas Autistas

Como vimos, no cenário do direito fundamental à saúde, além da previsão constitucional, o direito à saúde do autista, criança ou adulto, também é previsto em legislação especial, cabendo ao Estado suprir tais necessidades por meio de políticas públicas de saúde desenvolvidas exclusivamente para as pessoas portadoras de autismo e pessoas com deficiência

mental ou física. A título de exemplo temos a Lei nº 10.216/01[128], a Lei nº 10.708/03[129], Lei nº 13.438/17[130].

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência(Decreto Federal n. 6.949/09) resguarda que os Estados- Partes devam reconhecer que os deficientes têm direito de gozar de sua saúde no maior nível possível e sem discriminação. A Lei Federal nº 12.764/12 (BRASIL, 2012), institui em seu art. 3º, III:

> Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:
>
> (...)
>
> III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
>
> a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
>
> b) o atendimento multiprofissional;
>
> c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
>
> d) os medicamentos;
>
> e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

---

[128] Prevê a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

[129] Instaura o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações.

[130] Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças

No Estado de Minas Gerais estão em andamento os Projetos de Lei nº 4.609/17[131] e nº 1.223/15, este, preceitua a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, sua justificativa é a necessidade de o Estado proporcionar terapias especificas para pessoas com autismo e tratamento multidisciplinar. O Projeto de Lei nº 1.223/15, também prevê que os portadores de autismo não sejam impedidos de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de deficiência[132].

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto-Lei nº 6949/09) dispõe que cabem aos Estados partes, tomar todas as medidas a fim de confirmarem que as pessoas com deficiência têm por direito desfrutarem do mais elevado estado de saúde. Medidas razoáveis e justas como a proibição da discriminação, contra pessoa com deficiência, na

---

[131] A justificação para este projeto se deu pelo fato de a lei federal nº 12.764/2012 em seu art. 1º, § 2º que a pessoa com transtorno espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Portanto se faz necessário inserir o portador de transtorno autista no rol elencado como atendimento prioritário, e colocar nas placas de atendimento prioritário o símbolo mundial do autismo, com a finalidade de garantia do direito ao atendimento prioritário dessas pessoas, assim como qualquer outra pessoa, considerada portadora de deficiência.

[132] Entre as diretrizes previstas no art. 5º deste projeto estão: "A participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista; O incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. Até a presente data, este projeto de lei 1223 2015 encontra-se em regime de tramitação, aguardando parecer em comissão. In.: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em:https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2015&n=1223&t=PL.

contratação dos seguros saúde e de vida, estabelecendo permissão na legislação nacional.

A Lei nº 7.853/89 (BRASIL/89) determina o apoio aos portadores de deficiência sua integração social, nos estabelecimentos públicos e privados. O atendimento as pessoas autistas, via de regra, ocorrem de maneira multiprofissional com equipes formadas por diversos profissionais na área de saúde, como médico, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo e assistente social.

4.2 A Efetivação dos Direitos dos Autistas

Equiparar as pessoas com Transtorno do Espectro Autista aos portadores de deficiências, concedendo-lhes atendimento prioritário nos estabelecimentos privados, promove sua inclusão social, e significa uma atitude notável e positiva do legislador, visto estar em consonância com a Constituição da Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Porém, ele foi silente em estabelecer o procedimento de aplicação deste atendimento prioritário, o que dificulta a aplicação da norma na prática, já que não apresenta critérios ou ordem de preferência entre os deficientes e as demais pessoas também com atendimento prioritário como idosos e gestantes.

O legislador também deixou de mostrar o seu aparato técnico ao não contemplar a necessidade da presença de familiar acompanhante para auxiliar o autista, e nem colaborador ciente de como se portar no caso de alguma adversidade, pois na lei também não há dosimetria do autismo e nem critério ou treinamento para lidar com os diferentes casos que eventualmente ocorram envolvendo os autistas.

Assim sendo, se a lei não trouxe estrutura e nem critérios para sua aplicação deste direito, não há como os estabelecimentos privados se adequarem a ela.

Como visto no tópico anterior, a saúde está presente em muitos documentos universais, e ela não pode ser prestada com os olhos fechados, principalmente porque o tratamento dos portadores de Transtorno do Espectro de Autismo envolve um atendimento em áreas diversas, para seu bem-estar. Com atendimentos terapêuticos geralmente acontecem de maneira multidisciplinar, com equipes formadas por profissionais diversos na área da saúde como médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e assistentes sociais.

O direito fundamental social à saúde encontra-se inserido num mínimo existencial, protegido especialmente no Texto Constitucional, como preceito de aplicabilidade imediata, sendo dotado de máxima efetividade, garantido pelo Estado, devendo ser concedido a todos os que dele vierem a precisar. Assim sendo, o Poder Público tem por obrigação fornecer meios, por onde os quais os cidadãos tenham saúde, além de fiscalizar e controlar as suas ações nesta esfera. (CAVALHO, 2018, *on-line*).

Sob este panorama, o direito a saúde, prestado pelo SUS (Sistema Único de Saúde), que, como é do conhecimento de todos, é um sistema que não funciona adequadamente na prática, os brasileiros suportam uma grande carga tributária sem retornos dos tributos pagos, ou seja, não existe compensação satisfatória nos aspectos básicos relativos à saúde. O que se nota é um serviço público de saúde sucateado, que enfrenta sérias dificuldades na sua efetividade, por ser

incapaz de oferecer existência digna aos portadores do transtorno, devido as grandes desvantagens que sobressaem as poucas vantagens, num sistema repleto de falhas e incapaz de oferecer tratamento adequado aos portadores de TEA. (CUNHA, 2013).

Renata Tibyriçá Flores e Maria Eloisa D'antino Famá, ao tratar do direito das pessoas com autismo, especificamente sobre o tratamento do autismo na rede pública, expõe que: "o diagnóstico continua caracterizado como a dificuldade inicial das famílias em nossas cidades. Médicos com conhecimento para a confirmação dos sinais de TEA são escassos, e os que existem estão, em sua maioria, fora do SUS". A rede pública, realmente, não fornece tratamento adequado às pessoas com o transtorno autista, estes recebem atendimento precário, em meio a outros tipos de deficiência, sem apresentar resultados efetivos. (TIBYRIÇÁ FLORES; D'ANTINO FAMÁ, 2018, p. 212).

Constata-se também, no que diz respeito ao tratamento de saúde oferecido aos portadores do transtorno, pelas operadoras de saúde particular, que de acordo com o art. 5º da Lei 12.764/12: "A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei 9.656, de 3 de junho de 1998". Ocorre que os planos de saúde privados costumam delimitar o número máximo de seções de terapias, outras vezes osprofissionais especializados os negam e alegam não constar na Agência Nacional de Saúde.

Na verdade, as redes privadas de saúde tentam se esquivar da responsabilidade de custear o tratamento visando apenas seus lucros, elas não atendem as necessidades daqueles

que precisam de várias sessões, pois geram a elas mais custos. Agindo assim elas discriminam, de maneira velada, os portadores de TEA. É importante mencionar que, nas hipóteses, de a operadora de saúde não oferecer profissional credenciado em sua rede, para atendimento do contratante que precisa do tratamento, "é de responsabilidade da mesma o custo pelo atendimento de maneira particular. O Contratante pode solicitar o pagamento direto ou então o seu reembolso". (CAVALHO, 2018, *on-line*).

É fato, que nada adianta um ordenamento jurídico abarrotado de direitos se na realidade estes direitos são violados, não são efetivados, outras vezes só obtidos quando questionados no Judiciário. E isto tem acontecido, através de diversas demandas envolvendo as políticas públicas e ausência de interesse governamental. Fazendo com que o Poder Judiciário assuma um papel, que a princípio não lhe compete.

Para que o direito à saúde dos portadores do TEA, realizado através de tratamento ou realização de exames, sejam de fato respeitados e consentidos, muitas vezes, não basta somente reivindicá-los na esfera administrativa, é necessário à intervenção do Poder Judiciário, para realizar o serviço que por lei, deveria ser efetivado. É o que vem acontecendo tanto na rede pública, quanto nas operadoras privadas de saúde. Os responsáveis pelos portadores do transtorno precisam travar batalha judicial para que o direito à saúde seja concretizado.

Após pesquisa no *site* do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, os casos julgados recentemente abrangendo o direito à saúde de crianças e adolescente com TEA, demonstram que os familiares não estão desamparados quando buscam por

inclusão social e melhor qualidade de vida para seus filhos. Os casos mais frequentes são os postulados de prestação de assistência à saúde são por medicamentos e tratamento especializado e multiprofissional evolvendo terapia ocupacional, comportamental e fonoaudióloga. São terapias que os gestores públicos não fornecem.

E com isso ocorre o fenômeno da "judicialização da saúde", isto é, quando não se é atendido pelo poder público, recorre-se ao Poder Judiciário para garantir os direitos à saúde dos autistas previstos em lei. Deste modo, o Poder Judiciário assume uma função que supostamente não lhe cabe, mas que acaba sendo seu encargo diante da omissão dos poderes competentes.

As legislações contêm avanços que precisam ser aplicados na prática; precisa haver também adequada fiscalização ao cumprimento das normas pelo Poder Executivo. É preciso um efetivo trabalho, gradativo, sem lacunas e com avanço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesta pesquisa, conclui-se que o direito à saúde das pessoas portadoras de Transtorno do Espectro Autista, integra os direitos fundamentais sociais previstos pela Carta Magna, a todos são cidadãos, cabendo ao Estado o dever de prestação. Pessoas com autismo podem ser crianças, jovens e adultos, homens e mulheres vulneráveis à discriminação, exclusão ficando impedidos de usufruírem do direito fundamental à saúde, sendo repetidas vezes alijados sem acesso à prestação de serviços que tanto necessitam como:

diagnóstico e apoio terapêutico, fisioterapia, fonoaudiologia, psiquiatria, terapia ocupacional, entre outros.

Ao Estado cabe o papel crucial de apoio e participação dos autistas, em todos os aspectos, na sociedade. O que se realiza através de políticas públicas práticas, que possam efetivamente, promover a inclusão social destas pessoas. Embora exista uma vasta gama de leis que os defendam, seu direito à saúde continua sendo um desafio constante, com barreiras difíceis de serem superadas. Pois, de nada adianta ter direitos protegidos em lei quando na prática os mesmos são violados, outras vezes não são efetivados.

Em virtude da deficiência do Estado em disponibilizar serviço público de saúde pleno a população autista que depende da rede pública, padece com o precário e ineficaz tratamento que lhes são fornecidos, e a alternativa por eles encontrada, é buscar no Poder Judiciário a forma de forçar a Administração Pública a cumprir o dever que lhe é imposto pela norma constitucional, para assim, os autistas terem seus direitos, de fato, reverenciados. Da mesma forma, aqueles que podem pagar por um plano privado de saúde, também precisam acionar a justiça, para terem o acesso ao que foi contratado, e somente após sofrerem as reprimendas impostas pelo Judiciário, que as operadoras cumprem adequadamente o disposto na legislação.

O Poder Judiciário no Estado de Minas Gerais vem atuando como o órgão responsável, por efetivar as demandas do direito social fundamental à saúde, das pessoas portadoras de Transtorno do Espectro Autista. Quando elas, através de seus responsáveis, se encontram diante da ineficiência do serviço público de saúde brasileiro. Razão pela qual elas veem

no Judiciário a única possibilidade de receber a prestação indispensável, à expectativa de uma vida digna, inclusiva e justa.

Diante deste quadro é possível concluir que, para modificar o atual cenário em que se depara a efetivação do direito à saúde das pessoas portadoras de Transtorno do Espectro Autista, uma boa solução seria haver previsão legal de sansões mais gravosas e mais onerosas, tornando mais prejudicial financeiramente, a negativa de tratamento ao autista, do que seria seu simples fornecimento.

6 REFERÊNCIAS

AGRA, Walber de Moura. **Tratado de Direito Constitucional**. v. 1. São Paulo: Saraiva, 2010.

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008.

ANTONIO. Rosa Maria Rodriguez. Entenda o que é Autismo e como identificar. In: **Tua Saúde**. Junho de 2018. Disponível em: www.tuasaude.com. Acesso em 05 set 2018.

APA.American Psychiatric Association.**DSM-IV-TR**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. In: Palácio do Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 05 set 2018.

BRASIL. **Lei n° 7.853/89**. In: Palácio do Planalto, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853compilado.htm>. Acesso em: 05 set2018.

BRASIL. **Lei n°10.216/01**. In: Palácio do Planalto, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/cciVil_03/LEIS/LEIS_2001/L10216.htm. Acesso em: 05 set2018.

BRASIL. **Lei n° 10.708/03**In: Palácio do Planalto,2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.708.htm>. Acesso em: 05 set2018.

BRASIL. **Lei n° 12.764/12**. In: Palácio do Planalto,2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 05 set2018.

BRASIL. **Lei n° 13.146/15**.In: Palácio do Planalto,2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 set2018.

BRASIL.**Lei n° 13.438/17**.In: Palácio do Planalto, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13438.htm. Acesso em: 05 set2018.

BRASIL. **Decreto Lei nº 6.949/09**. In: Palácio do Planalto, 2009. Disponível em: <http://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 05 set2018.

BRASIL.**Projeto de Leinº 1.223/15**. In.: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2015. Disponível em: https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2015&n=1223&t=PL. Acesso em: 05 set2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. In**.: Portal do Ministério da saúde**. Dape. Coordenação-Geral de Saúde Mental. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/. Acesso em: 05 set 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. In.: **Portal do Ministério da saúde**. Portaria GM nº 793/12. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/. Acesso em: 05 set2018.

BRASIL.Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. In.: **Portal do Ministério da saúde**. ISBN 978-85-334-2108-0il.Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/. Acesso em: 05 set2018.

BRUNETTA, Cíntia Menezes. **O Direito das Pessoas Portadoras de Transtornos Mentais**. *In:* PIOVESAN, Flávia; GARCIA, Maria (orgs.). Doutrinas Essenciais: DireitosHumanos. Coleção doutrinas essenciais, v.4. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. 6. ed. Rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estudos sobre Direitos Fundamentais**. Coimbra: Coimbra Editora, 2004

Cartilha - Direitos das pessoas com autismo. In.:**Revista autismo**. 02/04/2011. 1. ed, 2011. Disponível em :http://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf.Disp on. Acesso em:05 set2018

CARVALHO, Carla Montenegro M.O Direito à Saúde para Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. In.**: Brasil Escola**/m16387.06/2018. Disponível em: http://brasilesco.la/m. Acesso em: 18 out 2018.

Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil). **Cartilha Orientadora para Criação e Funcionamento dos Conselhos de Direito da Pessoa com Deficiência** / Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos / CONADE / 2012.

COSTAMarli Marlene Moraes da. FERNANDES, Paula Vanessa. Autismo, cidadania e políticas públicas: as contadições entre igualdade formal e igualdade material. In.:
Revista do Direito Público. Universidade Estadual de Londrina. ISSN 1980-511X. v. 3, n.2 (2018). Disponível em: http://dx.doi.org/10.5433/1980-511X.2018v13n2p195.
Acesso em: 05 set 2018.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da.**Curso de Direito Constitucional**. Salvador: Jus Podivm, 2010.

DIMOULIS, Dimitri, e MARTINS, Leonardo. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

FERRAJOLI, Luigi. **Por uma Teoria dos Direitos e dos Bens Fundamentais**. Porto Alegre:Livraria do Advogado, 2011.

FRANCISCO, José Carlos. **Dignidade Humana, Custos Estatais e Acesso à Saúde**. *In:* SOUZANETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Coords.). Direitos Sociais: Fundamentos,Judicialização e Direitos Sociais em Espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

GONÇALVES, Ana Sofia Ramos. Alunos com Perturbações do Espetro de Autismo: Intervenção Educativa. 2012**.** In**: ESEAG** - Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Disponível em: recil.ulusofona.pt/handle/10437/3055.Acesso em: 05 set 2018.

HEWITT, Sally. **Compreender o Autismo** – Estratégias para Alunos com Autismo nas escolas Regulares. Porto Editora. 2006 (2010 REIMPRESSÃO).

José Afonso da Silva.**Comentário Contextual à Constituição**. 8. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2012.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

LOPES, Larissa. Inflamação em células nervosas pode ser uma das causas do autismo. In.:**Revista Galileu**. 01/03/2018. 0 Disponível em: https://revistagalileu.globo.com.Acesso em: 05 set2018.

Manual Diagnósico e Estatístico de Transtornos Mentais - **DSM-5**. Disponível em: https://aempreendedora.com.br/. Acesso em:05 set2018.

MARTINS, I. de O. R. **Pedagogos, professores e a construção do trabalho coletivo**: busca por uma escola inclusivo/reflexivo/crítica. Dissertação. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

MARQUES, Carla Elsa Correia Castanheira. **Perturbações do espetro do Autismo**: Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães. Coimbra: Quarteto, 2000.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Direitos Fundamentais e Controle de Constitucionalidade**. São Paulo: Saraiva, 2004.

MENDES NETO, João Paulo. **Direitos fundamentais um pressuposto à soberania, democracia e o estado democrático de direito**. Revista de Direito Constitucional e Internacional, v. 80, jul. 2012.

MORAES, Alexandre. **Direito Constitucional**. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PEIXOTO, Geovane de Mori. **Direitos Fundamentais, Hermenêutica e Jurisdição Constitucional.** Salvador: Jus Podivm, 2013.

Redação Minuto Saudável. O que é Autismo, sintomas, tipos (infantil, leve) e mais. In. **Consulta Remédio**. 29/06/2017. Disponível em:https://minutosaudavel.com.br/**.** Acesso em: 05 set. 2018.

SAMPAIO, Marcos. **O Conteúdo Essencial dos Direitos Sociais**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. Porto Alegre: Livraria doadvogado. 2009.

SARMENTO, Daniel. **A Ponderação de Interesses na Constituição Federal**. Rio de Janeiro:Lumen Juris, 2003.

SIEGEL, B. **O Mundo da criança com autismo** – compreender e tratar perturbações do espetro do autismo. Lisboa,Porto Editora, Ltda. 2008.

SILVA, Alexandre José da.**Direito, Cidadania e Pessoas com Deficiência**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

TIBYRIÇÁ FLORES, Renata; D'ANTINO FAMÁ, Maria Eloisa. **Direito das Pessoas com Autismo**: comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. 1.ed. São Paulo: Memnon edições científicas, 2018.

TISMOO. **Nova classificação de doenças**, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: *6A02.* Atualizado em 21/09/2018 com a listagem de todos os códigos CID-10 e CID-11. Disponível em: http://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/. Acesso em: 05 set 2018.