

COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

EDUCAÇÃO E ENSINO JURÍDICO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

FABRÍCIO VEIGA COSTA
IVAN DIAS DA MOTTA
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS

Fomento à pesquisa



FABRÍCIO VEIGA COSTA
IVAN DIAS DA MOTTA
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS

Organização

**COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO
DIREITO**

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

PRIMEIRA EDIÇÃO

IDM
E D I T O R A

Maringá – PR

2017

Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E24 Educação e ensino jurídico no estado democrático de direito. / organizadores, Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta, Sérgio Henriques Zandona Freitas. – 1. ed. – e-book - Maringá, Pr: IDDM, 2017. 494 p.; (Coleção caminhos metodológicos do direito)

Modo de Acesso: World Wide Web:
<<http://www.uit.br/mestrado/>
ISBN: 978-85-66789-54-6

1. Educação. 2. Bullying. 3. Inclusão social.
4. Educação a distância.
5. Direito educacional.

CDD 22.ed. 344.07

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi – Bibliotecária CRB/9-1610

Todos os Direitos Reservados à

IDDM
E D I T O R A

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

AGRADECIMENTOS

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

Copyright 2017 by IDDM Editora Educacional Ltda.

CONSELHO EDITORIAL:

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

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

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

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

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

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

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

Lattes: lattes.cnpq.br/0910185283511592

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

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

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

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

APRESENTAÇÃO

A pesquisa científica apresenta-se como método legítimo e democrático para despertar a curiosidade epistemológica, testificar o conhecimento, apontar aporias, ressignificar conceitos, ressemantizar institutos e evidenciar a falibilidade decorrente da crítica racional-discursiva.

A presente obra traz uma coletânea de artigos científicos produzidos e orientados por pesquisadores de três programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, quais sejam, professor Fabrício Veiga Costa da Universidade de Itaúna; Sérgio Henriques Zandona Freitas da Universidade Fumec e Ivan Dias Motta, da Unicesumar, ressaltando-se o apoio da Fapemig (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais) pontualmente nos estudos orientados e conduzidos pelo pesquisador e professor Sérgio Zandona. A edição contou ainda com o apoio financeiro das três Universidades, bem como institucional à pesquisa pela parceria com a FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais) e ICETI (Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação). Destaca-se, ainda, a publicação de artigos científicos de pesquisadores que investigam temáticas

atinentes ao Direito Educacional e o Ensino Jurídico em outros programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil, estreitando-se, assim, a interlocução científica na perspectiva transdisciplinar e multidisciplinar.

O estudo do adoecimento mental do docente no ensino superior e seus efeitos jurídicos; a liberdade de cátedra na perspectiva do direito constitucional brasileiro; a compreensão do *bullying* como violação dos direitos da personalidade da criança e do adolescente na relação educacional; a análise do projeto de lei escola sem partido; a educação vista sob a ótica de Paulo Freire; a universalização do conhecimento por meio da educação a distância; o papel da escola na inclusão social dos homossexuais; os aspectos trabalhistas da docência virtual; as questões que permeiam a sala de aula invertida e os desafios da educação em direito humanos são os temas que permeiam o debate acadêmico proposto como referencial à reflexão científica no presente livro.

A partir de temas atuais e ousados, de relevância prática e teórica, apresentamos essa obra como reflexo de aprimorados estudos acadêmicos desenvolvidos por pesquisadores que anseiam pela produção do conhecimento na perspectiva crítica e para além da

dogmática analítica, a busca por técnicas de aprendizado e
ensinagem inclusivas e democráticas.

Fabício Veiga Costa

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

Ivan Dias da Motta

Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em
Direito da UNICESUMAR - CV:
<http://lattes.cnpq.br/1508111127815799>

Sérgio Henriques Zandoná Freitas

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

PREFÁCIO

O Direito Educacional é um dos ramos mais novos do conhecimento jurídico e sua autonomia científica é desenhada de forma evolutiva por pesquisadores que se debruçam no estudo de temáticas pontuais e que permeiam o universo da Ensino Fundamental, Médio e Superior no Brasil. Trata-se de área do conhecimento voltada à investigação de temáticas relacionados direta ou indiretamente com a educação, estimulando o debate científico de novos fenômenos que surgem nas escolas e nas instituições de ensino superior.

Inumeras demandas eclodem com a atual política pública educacional pautada em metodologia quantitativa, o que culminou com a expansão do numero de vagas no ensino superior (público e privado), médio e fundamental. A população brasileira passou a enxergar na formação educacional-gradualística um importante meio de buscar a mobilidade social, aprimorar a profissionalização e a prestação de serviços para a sociedade. Através da educação os indivíduos passaram a vislumbrar melhores condições de ultrapassar a exclusão e a marginalidade

social, superar a invisibilidade perante as instituições, além de buscar maior reconhecimento e valorização no mercado do trabalho.

O Prouni, Reuni, Fies e o Enem são estratégias utilizadas pelo Estado para selecionar candidatos e ampliar as vias de acesso à Educação Superior no Brasil. A universidade que antes era um espaço restrito a uma pequena parcela da população brasileira, genuinamente branca e de classe média, passou a ser gradativamente caracterizada pela diversidade e pluralismo de identidades, classes sociais e raças. A democratização do acesso à educação superior tem significativa importância na forma de enxergar e conduzir as reflexões decorrentes de outras tantas demandas advindas desse novo universo educacional.

A busca por uma educação mais inclusiva e voltada para a formação de cidadãos, a profissionalização de pessoas e novas metodologias utilizadas na condução do processo ensino-aprendizagem passaram a ser vistas como critérios regentes à implementação de políticas públicas educacionais voltadas à ampliação do acesso ao ensino médio e superior.

E o uso da tecnologia passa a ser mais uma ferramenta na condução do processo de aprendizagem. A regulamentação legal da Educação à Distância e a expansão dessa modalidade de ensino no Brasil democratizou ainda mais o acesso a educação superior, permitindo-se que as pessoas ultrapassassem as barreiras geográficas e pudessem alcançar uma formação de qualidade. O ambiente virtual de aprendizagem ou interação passou a ser visto como *locus* de ampla discursividade e participação reflexiva por um numero maior de pessoas que vivem e convivem em realidades bastante diferentes. Novas relações trabalhistas foram construídas com os docentes e demais profissionais que atuam na educação à distância, ou seja, a ressignificação do processo de aprendizagem por meio da utilização do espaço virtual passou a ser nossa realidade, e não mais um futuro próximo para os estudantes e professores brasileiros.

É nesse cenário que apresentamos aos leitores, estudiosos e pesquisadores a coletânea de artigos científicos intitulada “EDUCAÇÃO E ENSINO JURÍDICO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO”, com proposições crítico-reflexivas que privilegiam o modelo

educacional inclusivo e participativo democrático à comunidade acadêmica.

Fabício Veiga Costa

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

Ivan Dias da Motta

Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV: <http://lattes.cnpq.br/1508111127815799>

Sérgio Henriques Zandona Freitas

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

O conhecimento é uma aventura em aberto. O que significa que aquilo que saberemos amanhã é algo que

*desconhecemos hoje; e esse algo pode mudar as verdades
de ontem.*

Karl Popper

SUMÁRIO

1. Horácio Wanderlei Rodrigues. **O DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A LIBERDADE INSTITUCIONAL DE ENSINAR.....16**
2. Bruno Barbosa de Oliveira - **ADOCIMENTO MENTAL DO PROFESSOR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E SEUS EFEITOS JURÍDICOS.....61**
3. Angélica Papote de Oliveira. Ivan Dias Motta - **O *BULLYING* COMO VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA RELAÇÃO EDUCACIONAL.....96**
4. Dalmo Vieira Pedrosa - **O DIREITO E A INTERVENÇÃO NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – PROJETO ESCOLA**

**SEM PARTIDO VERSUS LIBERDADE DE
CÁTEDRA.....152**

5. Dalvaney Araújo. Fabrício Veiga Costa - **A
EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE
CIDADANIA: UMA ANÁLISE NA CONCEPÇÃO DE
PAULO FREIRE.....178**
6. Érica Patrícia Moreira de Freitas Andrade. Deilton
Ribeiro Brasil. - **O PAPEL DA EDUCAÇÃO À
DISTÂNCIA NA PROMOÇÃO DA
UNIVERSALIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE
QUALIDADE:** desmistificando o preconceito e o
desconhecimento.....**232**
7. Junio César Doroteu. Fabrício Veiga Costa.
PEDAGOGIA DA DIFERENÇA: o papel da escola
na inclusão social dos
homossexuais.....**265**
8. Karoliny de Cássia Faria. Fabrício Veiga Costa.
**ASPECTOS TRABALHISTAS DA DOCÊNCIA
VIRTUAL:** a quantificação da jornada
extraordinária.....**299**
9. Laís Orlandi Rosa - **METÓDO SALA DE AULA
INVERTIDA:** A aplicação da Sala de Aula Invertida

no nível técnico de
ensino.....328

10. Paulo Henrique Brant Vieira - **OS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA
SEGURANÇA PÚBLICA.....371**

11. Mariane Azevedo Esteves. Sérgio Henriques
Zandona Freitas. **ENSINO JURÍDICO COMO
DISCIPLINA FUNDAMENTAL DOS
CIDADÃOS.....405**

O DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A LIBERDADE INSTITUCIONAL DE ENSINAR*

THE BRAZILIAN EDUCATIONAL LAW AND THE INSTITUTIONAL FREEDOM OF TEACHING

Horácio Wanderlei Rodrigues **

* Este texto possui versões anteriores. A versão ora publicada foi atualizada, em especial em relação à legislação vigente, revisada e corrigida. Também houve a inclusão completa das referências utilizadas, nos termos da ABNT, e que não constavam das versões anteriores, que podem ser encontradas em:

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

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Liberdade de ensinar no Direito Educacional brasileiro: limites legais à manifestação da OAB. *Anuário da ABEDI*, a. 2, n. 2, p. 181-197, 2004.

** Doutor em Direito (Filosofia do Direito e da Política) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Direito (Instituições Jurídico-Políticas) pela UFSC. Realizou Estágios de Pós-Doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPG Direito) da Faculdade Meridional (IMED/RS).

Resumo

O objeto deste trabalho é a análise, no âmbito constitucional e infraconstitucional, do princípio da liberdade institucional de ensinar, indicando as possibilidades e os limites do controle público da educação. Para isso são analisadas a legislação infraconstitucional, a competência legislativa na matéria, os limites que podem ser opostos à liberdade de ensinar, em especial às universidades, e a liberdade de ensinar das IES privadas. Ao final é realizada a análise da exigência de manifestação da OAB para a criação de Cursos e aumento de vagas.

Professor Titular de Teoria do Processo do Departamento de Direito e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Direito da UFSC, de 1991 a 2016. Coordenador do Mestrado Profissional em Direito em Direito da UFSC, de 2015 a 2016. Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Meridional. Presidente da Comissão de Educação Jurídica da OAB/SC. Publicou diversos livros e uma centena de artigos em coletâneas e revistas especializadas, em especial sobre *Ensino e Pesquisa em Direito*, *Direitos Humanos* e *Teoria do Processo*.

Palavras-chave: Liberdade institucional de ensinar; Liberdade de ensinar; Autonomia universitária; Controle público da educação; OAB.

Abstract

The objective of this work is the analysis, in the constitutional and infraconstitutional scope, of the principle of institutional freedom to teach, indicating the possibilities and the limits of the public control of education. In order to do so, we analyze the infraconstitutional legislation, the legislative competence in the matter, the limits that may be opposed to the freedom to teach, especially to universities, and the freedom to teach private HEIs. At the end, it is carried out the analysis of the requirement of manifestation of the OAB for the creation of Courses and increase of vacancies.

Keywords: Institutional freedom to teach; Freedom to teach; University autonomy; Public control of education; OAB.

1. Considerações iniciais

Este artigo possui por finalidade realizar uma análise jurídica, centrada em especial na Constituição Federal, de uma dicotomia (ou falsa dicotomia) presente no Direito Educacional brasileiro, qual seja, a presença, de um lado, da liberdade institucional de ensinar, garantida à iniciativa privada, e de outro, a existência de controle público.

Para atingir o objetivo buscado, o artigo foi dividido em cinco partes, procurando, em cada uma delas, analisar um aspecto do objeto estudado.

Na primeira realiza-se uma análise global da legislação vigente, à luz da Constituição Federal.

Na segunda, aprecia-se, a luz das normas gerais da educação nacional, a competência do Poder Executivo para baixar normas em matéria educacional.

Em um terceiro momento busca-se examinar quais os limites que podem ser impostos às Instituições de Educação Superior (IES) em geral e às Universidades em especial, relativamente aos Cursos oferecidos ou a serem oferecidos em sua sede, tendo

em vista os princípios constitucionais aplicáveis, e que asseguram a liberdade de ensinar e a autonomia universitária.

A quarta parte está dirigida especificamente ao estudo da liberdade de ensinar nas IES privadas.

Finalmente examina-se a legalidade das determinações que exigem a manifestação do Conselho Nacional de Saúde, para a criação, respectivamente, dos Cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia, e, especial, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), para a criação dos Cursos de Direito.

2. A liberdade de ensinar como princípio constitucional

Para que se possa efetivar uma adequada leitura da legislação educacional brasileira, no que se refere à autonomia das Instituições de Ensino Superior, necessário se faz ressaltar três dentre os princípios gerais do sistema educacional brasileiro, assim estabelecidos pela Constituição Federal de 1998:

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

[...];

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

[...];

VII - garantia de padrão de qualidade;

[...].

Esses três princípios, normas orientadoras fundamentais do Direito Educacional brasileiro, estabelecem, no que interessa ao tema em estudo:

a) nos incisos II e III, de forma geral, as ideias de liberdade e pluralismo, como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e, portanto, à sua organização por parte das IES – ou seja, o respeito à ordem constitucional implica em um processo de ensino-aprendizagem baseado na flexibilidade; e

b) a necessidade de que as IES, no exercício de sua autonomia e tendo por base a flexibilidade para a organização de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos,

mantenham um determinado padrão de qualidade.

Cabe ressaltar, ainda em nível constitucional, no que se refere especificamente às IES privadas, o texto do artigo 209 da Constituição Federal, que estabelece:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

A ordem constitucional brasileira garante a liberdade e o pluralismo, mas exige a preservação da qualidade. Para garantir que essa qualidade seja mantida, estabelece a necessidade da avaliação, por parte do Poder Público.

Isso significa que o Poder Público tem de garantir, de um lado, flexibilidade suficiente para que as IES possam, nas suas propostas pedagógicas, realizar os mandamentos constitucionais e, de outro, que o exercício da liberdade de ensinar possui como limites, também fixados pelo Poder Público, os padrões de

qualidade a serem exigidos mediante processos avaliativos oficiais.

Ou seja, a Constituição Federal coloca como princípio a liberdade de ensino pelas IES (a ser garantida, em nível pedagógico, pela definição de diretrizes curriculares que assegurem, pela sua flexibilidade, o exercício dessa autonomia, e, nível administrativo, pela possibilidade de criação e manutenção de cursos, nas mais diversas áreas), condicionada ao controle da qualidade (a ser exercido pelo poder público¹ através dos mecanismos de autorização e de avaliação periódica²).

A essa condição – controle de qualidade pelo Poder Público – adiciona a condição de que haja o cumprimento das normas gerais da educação nacional. Deve-se entender, relativamente a esse dispositivo, a necessidade de cumprimento das Leis que

¹ Segundo o artigo 6º da Lei n.º 4.024/1961, com a redação que lhe deu a Lei n.º 9.131/1995, é o Ministério da Educação quem exerce, em matéria de educação, as atribuições do poder público federal.

² Atualmente as normas gerais do sistema de avaliação encontram-se definidos pela Lei n.º 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 46, e pela Lei n.º 10.861/2004, que institui o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Isso não significa que não seja necessário cumprir as demais normas de Direito Educacional, mas sim que a leitura constitucional impõe um critério hierárquico: primeiramente os princípios contidos no próprio texto da Lei Maior; posteriormente as normas gerais da educação nacional; na sequência se colocam os demais textos normativos – leis especiais, leis gerais, decretos, resoluções, portarias.

E, nesse sentido, as Leis que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação não podem se sobrepor à Constituição; e nem as demais normas de Direito Educacional podem se sobrepor a elas.

Essa observação guarda grande importância, tendo em vista que o emaranhado de Portarias, Resoluções e Decretos existentes nessa área nem sempre respeita o conteúdo material do texto constitucional e das Leis que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

E quando isso ocorre, a condição para o exercício da liberdade de ensino se encontra no cumprimento das normas hierarquicamente superiores,

e não no cumprimento das disposições definidas pelo CNE ou pelo Ministério da Educação, através de seus diversos órgãos, quando contrariarem os princípios constitucionais e as normas gerais da educação brasileira.

As demais normas, em especial Decretos, Resoluções e Portarias, apenas podem regulamentar essas normas gerais, jamais lhes negar aplicação, não possuindo, quando o fizerem, validade material, devendo ser questionadas administrativa e judicialmente.

De forma resumida pode-se afirmar que o princípio fundamental, inserido no texto constitucional, é o da liberdade de ensinar, o que implica no reconhecimento da autonomia das IES e, consequentemente:

- a) na necessidade de que as diretrizes curriculares sejam suficientemente flexíveis para permitirem o seu exercício em nível pedagógico; e
- b) que as exigências para a criação de novos cursos e aumento de vagas dos já

existentes se coloquem exclusivamente no plano qualitativo.

Para o exercício dessa liberdade duas condições são colocadas:

- a) manutenção de padrão de qualidade, ficando a cargo do Poder Público, através do Ministério da Educação, o papel de exercer o acompanhamento e a verificação através de mecanismos de avaliação; e
- b) cumprimento das normas gerais da educação brasileira estabelecidas expressamente na própria Constituição Federal e nas Leis que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Preenchidas essas condições, a liberdade de ensinar das IES não pode ser cerceada.

3. A competência do Ministério da Educação para editar normas em matéria educacional

No que se refere às Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a competência legislativa é privativa da União, tendo em vista o que determina o artigo 22, inciso XXIV da Constituição Federal.

Já no que se refere a legislar com a finalidade de proporcionar os meios de acesso à educação e sobre a educação e o ensino em geral (ou seja, com exceção daqueles casos em que a competência é privativa) essa competência é concorrente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, segundo o que dispõe o artigo 23, incisos V e IX, respectivamente, também da Carta Maior.

Quando se tratar de competência concorrente, visando assegurar o princípio federativo, a União deve definir as normas gerais, cabendo aos demais entes federados, a elaboração das normas específicas.

Nesse sentido, o artigo 211 do texto constitucional estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração.

Já, segundo o artigo 8º, parágrafo 1º, da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), é da União a função normativa,

quando se tratar da organização da educação nacional (entenda-se aqui a competência para a elaboração das normas gerais da educação nacional).

O poder de legislar em matérias de competência da União, segundo o artigo 44 da Constituição Federal, é exercido pelo Congresso Nacional. As normas gerais da educação nacional estão, portanto, inseridas naqueles conjuntos normativos oriundos do parlamento³. Ou seja, elas devem ser buscadas na Constituição Federal e nas leis⁴, e não em decretos, resoluções e portarias.

³ Normas corporativas, como o Estatuto da OAB, mesmo que oriundas do parlamento, não são normas gerais da educação, devendo ter seu sentido necessariamente interpretado à luz dessas e, em especial, da Constituição Federal.

⁴ Fundamentalmente: Lei n.º 9.394/1996 (LDB), Lei n.º 10.861/2004 (SINAES) e Lei n.º 4.024/1961 (CNE), a última com a redação que lhe foi dada pelas Leis n.º 9.131/1995 e n.º 10.861/2004. Também podem ser consideradas nessa categoria outras legislações que regulamentam aspectos específicos da questão educacional, regra geral em cumprimento a uma determinação da própria Constituição Federal ou da LDB, dentre as quais cabe destacar: Lei n.º 9.795/1999, que trata da educação ambiental, tema previsto no art. 225, § 1º, inc. VI, da CF; Lei n.º 9.536/1997, que regulamenta as transferências coercitivas de servidores públicos, prevista no art. 49, parágrafo único da LDB; Lei n.º 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação, expressamente previsto no art. 214 da Constituição Federal; Lei n.º 10.861/2004, que institui o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Essas espécies normativas, que não se configuram em leis em sentido estrito, são apenas instrumentos da administração pública para regulamentar as normas gerais, mas não podem modificá-las ou lhes negar aplicação e efetividade, tendo em vista o princípio constitucional da separação dos poderes (artigo 2º da Constituição Federal) e a competência legislativa dele decorrente, bem como o respeito à hierarquia das normas (princípio maior para resolução de antinomias jurídicas).

No que diz respeito ao princípio da separação de poderes, significa ele que não havendo autorização constitucional expressa, a competência legislativa – criação e extinção de direitos – pertence ao Congresso Nacional, cabendo ao Poder Executivo, em nível normativo, apenas a criação dos mecanismos necessários à sua efetivação e ao Poder Judiciário a sua interpretação e aplicação, quando ocorrerem conflitos.

Já no que se refere à solução das antinomias jurídicas – conflitos entre normas – o princípio fundamental aplicável, no âmbito do direito brasileiro, é o da hierarquia, tendo em vista que a Constituição

Federal estabelece *quóruns* diferenciados para as aprovações de normas constitucionais, leis complementares e leis ordinárias, enquanto decretos, resoluções e portarias sequer passam pelo parlamento. Por esse critério, sempre que existirem duas normas em conflito, sendo elas hierarquicamente diferenciadas, a de hierarquia superior deve prevalecer sobre a de hierarquia inferior.

Por que essa digressão sobre a competência legislativa? O artigo 6º da Lei n.º 4.024/1961, com a redação que lhe deu a Lei n.º 9.131/1995, estabelece ser o Ministério da Educação quem exerce, em matéria de educação, as atribuições do poder público federal:

O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal, em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

Se quer, com as referências, em especial aos textos da Constituição Federal, demonstrar que o Poder Executivo, através do Ministério da Educação, exerce sim as atribuições do poder público federal, mas em nível executivo, cabendo-lhe zelar pelo

cumprimento das normas gerais da educação nacional, na forma definida pelo parlamento.

Suas atribuições, em nível normativo, se restringem à atividade necessária para a realização dos direitos e deveres definidos pela Assembleia Nacional Constituinte e pelo Congresso Nacional, o que deve ser efetivado através de Decretos (do Presidente da República), de Portarias (do Ministro) e de Resoluções (do Conselho Nacional de Educação). Tudo que exceder essas competências fere o sistema democrático presente no texto constitucional.

A Constituição Federal e as normas gerais da educação brasileira não autorizam o Poder Público a negar direitos garantidos pela Assembleia Nacional Constituinte ou pelo Congresso Nacional.

Isso significa que quando o Poder Público, através de Decretos, de Portarias, ou de Resoluções cria mecanismos que na prática impedem o exercício de qualquer direito, age inconstitucionalmente.

O parlamento, quando edita normas que ferem o texto constitucional, age da mesma forma, não sendo as mesmas recepcionadas pelo sistema jurídico e

cabendo ao Poder Judiciário, quando acionado, declarar a sua inconstitucionalidade.

Essa análise do conjunto normativo vigente coloca em xeque algumas decisões e promessas presentes em Decretos e Portarias editados pelo Poder Executivo nos últimos anos, tais como:

- a) a criação e concessão de autonomia para os Centros Universitários, realizada por Decreto;
- b) a restrição da autonomia das Universidades para criarem cursos e aumentarem suas vagas, em determinadas áreas, também realizada por Decreto; e
- c) o fechamento do protocolo do MEC para o recebimento de pedidos de criação de novos cursos e a suspensão da concessão de autorizações e reconhecimento de cursos, realizados por Portaria.

Também coloca em xeque a pretensão da OAB, de tornar seu parecer para criação de novos cursos, vinculante. Fazer isso seria transferir a

competência constitucional do poder público para uma corporação profissional, o que, com absoluta certeza, não é possível – em realidade, é inconstitucional.

4. Liberdade de ensinar e controle público: limites para a criação de novos cursos

A Constituição Federal contém em seu texto, relativamente ao sistema educacional, três momentos diversos que tratam do princípio da autonomia:

- a) como princípio pedagógico – flexibilidade -, constante do artigo 206, incisos II e III;
- b) como princípio organizativo – liberdade de oferecimento pela iniciativa privada -, presente no artigo 209; e
- c) como princípio administrativo – autonomia universitária -, na forma do artigo 207.

Aqui interessam tanto o aspecto organizativo – segundo o artigo 209 da Constituição Federal “*o ensino é livre à iniciativa privada*”, mediante o “*cumprimento*

*das normas gerais da educação nacional” e a “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” –, como o aspecto administrativo – segundo o artigo 207 da Constituição Federal, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. É para referir esse conjunto que se utiliza, neste artigo, a expressão *liberdade institucional*.*

4.1 Condições para o exercício da liberdade de ensinar

Primeiramente veja-se a condição presente no inciso I do artigo 209, de cumprimento das normas gerais da educação nacional. Aqui é necessário lembrar novamente:

- a) que o princípio fundamental, inserido no texto constitucional, é o da liberdade de ensinar – ou seja, é a luz dele que devem ser lidas as

condições, que existem para garantir a sua efetividade qualitativa e não para negá-lo; e

b) que o cumprimento das normas gerais da educação nacional pressupõe o cumprimento daqueles conjuntos normativos oriundos do parlamento – ou seja, são na Constituição Federal e nas leis (em sentido estrito) que elas devem ser buscadas e não em decretos, portarias, resoluções e pareceres.

Relativamente à condição insculpida no inciso II do artigo 209, de autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público, cabem as seguintes observações:

a) que a autorização e a avaliação aparecem ligadas, no texto, de forma absoluta, à expressão *de qualidade*; isso significa que não é qualquer autorização e nem qualquer avaliação, mas sim aquelas destinadas a analisar a qualidade do ensino proposto ou já ministrado;

- b) que sendo o princípio geral o da liberdade de ensinar, e as condições de autorização e avaliação relativas à qualidade, não pode o Poder Público ou qualquer ou órgão criar exigências que não digam respeito a esse elemento; e
- c) que a presença dessa condição não pode ser vista como um deferimento ao Poder Público para agir de forma discricionária, simplesmente autorizando ou não o exercício daquilo que é um direito, mas sim como a necessidade de que, em nome da qualidade, sejam definidos parâmetros que, quando preenchidos, autorizem o seu exercício – qualquer decisão do poder público nessa matéria tem de ser motivada, com base no quesito qualidade.

Em outras palavras, ao estabelecer essa condição o que a Constituição faz é dizer que a liberdade de ensinar pressupõe parâmetros qualitativos; definidos esses parâmetros, cabe ao Poder Público analisar cada pedido – preenchidos os

parâmetros, deve ser concedida a autorização, não preenchidos, não pode ser concedida.

De outro lado, através de mecanismos de avaliação periódica deve o Poder Público acompanhar a implementação das propostas aprovadas, podendo cancelar a autorização se a exigência de qualidade, de acordo com os parâmetros fixados, não estiver sendo cumprida.

Ou seja, a Constituição Federal e as normas gerais da educação brasileira – na forma definida pelo Congresso Nacional – não autorizam o Poder Público a negar o direito de ensinar, mas apenas o condicionam. Isso significa que quando o Poder Público, através de Decretos ou de Portarias, cria mecanismos que na prática impedem (e não condicionam) o exercício desse direito, essas normas são inconstitucionais.

4.2 Autonomia universitária

A autorização do Poder Público, condição prevista na Constituição Federal para o exercício da liberdade de ensinar, na situação específica das

Universidades se dá quando da autorização para que a Instituição de Ensino Superior (IES) passe para essa categoria. Uma vez autorizada a funcionar como Universidade, ela adquire autonomia para criar qualquer curso, em qualquer área do saber.

O que cabe ao Poder Público, a partir de então, é a avaliação periódica da qualidade de ensino, sendo, portanto, inexigível, relativamente às Universidades, autorização prévia para a implementação de qualquer Curso ou para o aumento das vagas daqueles já existentes, quer pelo Poder Público quer por órgãos profissionais ou de área.

A autonomia universitária está expressamente garantida no artigo 207 da Constituição Federal e no artigo 53 da LDB, sendo que este:

- a) em seu inciso I lhes assegura a atribuição de, em sua sede, criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, desde que cumpridas as normas gerais da educação;
- b) em seu inciso II, lhes assegura autonomia para fixar os currículos de seus

cursos e programas, desde que obedecidas as diretrizes gerais pertinentes; e

c) em seu inciso IV, lhes assegura liberdade para fixar o número de vagas de seus cursos e programas, de acordo com a sua capacidade institucional e as exigências do seu meio.

Ou seja, para o exercício dos aspectos da autonomia universitária relativos à criação de novos cursos e aumento de vagas dos existentes, devem ser cumpridas algumas condições, que podem ser aglutinadas em dois grupos. No primeiro, de ordem mais geral, tem-se:

a) ter obtido, em cumprimentos às normas gerais da educação, a autorização para funcionar como universidade;

b) manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e

c) submeter-se periodicamente à avaliação de qualidade pelo poder público.

No segundo, mais específico, encontram-se:

- a) exercer a autonomia nos limites de sua sede, estabelecida em obediência à legislação federal aplicável;
- b) respeitar as diretrizes gerais para a criação e organização de novos cursos e alteração dos existentes; e
- c) para o aumento de vagas, fazê-lo considerando sua capacidade institucional e as exigências do meio em que está inserida.

Quando se diz que para o exercício da autonomia universitária deve haver o cumprimento das *normas gerais da educação nacional*, é necessário lembrar novamente que não se pode confundi-las com o emaranhado de Decretos, Portarias e Resoluções que mudam a cada novo Ministro da Educação, mas deve-se identificá-las com aquelas contidas na Constituição Federal e nas normas gerais definidas pelo Congresso Nacional e que tem por objetivo expresso a questão educacional.

Relativamente ao cumprimento das *diretrizes curriculares*, é essa uma condição decorrente de uma

norma geral da educação nacional, presente no artigo 9º, parágrafo 2º alínea “c”, da Lei n.º 4.024/1961, com a redação que lhe deu a Lei n.º 9.131/1995, que determina ser competência da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) a sua fixação e impõe às universidades o dever de cumpri-las, segundo o artigo 53, inciso II, da LDB.

No que diz respeito à *fixação do número de vagas*, as duas exigências legais – capacidade institucional (infraestrutura e corpo docente) e exigências do seu meio (relação entre projeto pedagógico e necessidades da comunidade em que está inserida a Universidade), conforme o inciso IV do artigo 53 da LDB – devem ser consideradas pela Universidade quando da definição das vagas dos novos cursos e também quando do aumento das vagas dos cursos já existentes.

Esses aspectos, que relativamente às demais IES deverão ser analisados previamente, no processo de criação ou de aumento de vagas, no caso das Universidades apenas serão analisados *a posteriori*, quando da avaliação de qualidade por parte do poder público.

4.3 Direito de petição e fechamento de protocolo

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso XXXIV, alínea “a”, garante o direito de petição aos órgãos públicos, em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder. É direito subjetivo público oponível ao Poder Público independentemente de qualquer regulamentação.

Também a mesma Constituição, em seu artigo 209 garante, igualmente como direito subjetivo público, agora condicionado, a liberdade de ensinar. Havendo o direito das Instituições de Ensino Superior de ensinar e também o seu direito de pedir o exercício desse direito ao Poder Público – necessita de sua autorização –, coloca-se como obrigação do Poder Público receber todos os pedidos e analisá-los com base em parâmetros de qualidade previamente estabelecidos.

Tudo que for além disso não tem base constitucional: não pode o Poder Público se negar a receber pedidos para o exercício de direitos; no mesmo sentido não pode analisá-los de forma discricionária ou

meramente quantitativa, quando o critério constitucional é qualitativo.

4.4 O dever de decidir e o seu prazo

A omissão pelo Poder Público, do seu dever de decidir, constitui ato ilegal incompatível com as Leis de Processo Administrativo (Lei Federal n.º 9.784/1999) e de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.º 9.394/1996), configurando abuso de poder. A ausência de resposta viola a obrigação de proferir a decisão, imposta às autoridades administrativas pelos artigos 48 e 49 da primeira das leis referidas, e cujo no prazo é de trinta (30) dias, uma vez instruído o processo.⁵

Art. 48. A Administração tem o dever de explicitamente emitir decisão nos processos

⁵ Nesse sentido, em agosto de 2004, a juíza Marjôrie Cristina Freiberger Ribeiro da Silva, da 4ª Vara da Justiça Federal de Santa Catarina deferiu, parcialmente, a antecipação de tutela pleiteada por uma IES desse Estado (processo n.º 20047200011811-4), com base nos artigos 48 e 49 da Lei de Processos Administrativos, determinando à União que decidisse o pedido formulado pela autora no prazo de 30 dias. Em setembro o Tribunal Regional Federal da 4ª Região, analisando recurso impetrado pela AGU, manteve integralmente a decisão de primeira instância.

administrativos e sobre solicitações ou reclamações, em matéria de sua competência.

Art. 49. Concluída a instrução de processo administrativo, a Administração tem o prazo de até trinta dias para decidir, salvo prorrogação por igual período expressamente motivada.

Ou seja, a ordem jurídica vigente não tolera a omissão administrativa; o silêncio do poder público caracteriza hipótese de abuso de poder. Uma vez protocolizado o pedido e realizada, de forma plena, sua instrução, com base na legislação vigente, o Ministério da Educação é obrigado a emitir manifestação. Cumpridas as exigências constitucionais, essa manifestação é a emissão do ato de credenciamento, autorização ou reconhecimento, conforme a natureza do processo.

5 A liberdade de ensinar e as IES privadas

A leitura da Constituição Federal torna evidente que o ensino não se encontra entre as atividades privativas do Estado, que o ministraria de forma direta ou mediante concessão. É o que fica claro da leitura da

parte final do inciso III do artigo 206 do texto constitucional, ao estabelecer entre os princípios com base nos quais será ministrado o ensino, a “*coexistência de instituições públicas e privadas*”.

Victor Nunes Leal⁶ destaca que o que ressalta da Constituição, mesmo em um exame inicial e superficial, é que “o ensino é livre à iniciativa privada” (art. 209). E “sendo o ensino uma atividade *livre*, fica de todo afastada a ideia de que possa conceituar-se como *permitida* ou *concedida* pelo poder público”.

Ou seja, no que se refere à atividade educacional, as instituições de ensino a exercem por direito próprio (embora condicionado ao preenchimento de determinadas exigências) – a legitimidade para esse exercício é inerente à sua própria personalidade jurídica. Segundo Victor Leal Nunes:

[...] torna-se evidente que o direito a ministrar o ensino não se origina de ato do poder público, mas emana, diretamente, da Constituição. O seu exercício é que pode ser fiscalizado e condicionado

⁶ Em Parecer exarado em fevereiro de 1981, a pedido do Prof. Cândido Mendes. Embora tenha sido elaborado sob a égide da Constituição de 1967/1969, o conteúdo desse parecer é plenamente aplicável ao texto da atual Constituição.

pelas autoridades. Mas é evidente que, não derivando esse direito do Estado [...], não pode a disciplina por lei impedir-lhe o exercício, nem cerceá-lo ao ponto de conduzir a análogas consequências. Aqui, o essencial e substantivo é o direito; as restrições ou condições são o adjetivo ou circunstancial.

Nesse sentido, embora o exercício do direito dependa de autorização administrativa (CF, art. 209, inc. II primeira parte), essa *autorização* não encerra uma deliberação discricionária, mas exprime apenas o *juízo declaratório de estarem reunidos os pressupostos estabelecidos* – no caso da atividade educacional, segundo os incisos I e II da Constituição Federal, o “*cumprimento das normas gerais da educação nacional*” e a “*avaliação de qualidade pelo Poder Público*”.

Ainda segundo Victor Leal Nunes, outra decorrência de haver as Constituição liberado o ensino à iniciativa privada (art. 206, inciso III *in fine*; art. 209 *caput*) é que:

[...] a disciplina legal do seu exercício não pode ser tão apertada ou meticulosa que exclua as opções dos particulares, porque este é um traço inerente à liberdade de iniciativa. Um ensino maciçamente homogêneo, quer se trate de restrições diretas ou

indiretas, ou tão circunscrito nas opções que os resultados sejam comparáveis, não pode ser tido como compatível com a Constituição.

Em resumo: é inconstitucional a norma que proíba o exercício da liberdade institucional de ensinar; e também é inconstitucional a norma que, sob o argumento do poder de supervisão estatal, estabeleça tantas limitações ou condições que na prática caracterizem a negação dessa liberdade constitucionalmente garantida.

6 A liberdade de ensinar e a exigência de manifestação da OAB para a criação de Cursos e aumento de vagas

Tendo em vista a análise até aqui realizada, fica claro que normas corporativas, como o Estatuto da OAB, mesmo que oriundas do parlamento, não são normas gerais da educação, devendo ter seu sentido necessariamente interpretado à luz dessas e, em especial, da Constituição Federal.

O fato de o artigo 54 da Lei n.º 8.906/1994 (Estatuto da OAB) estabelecer que compete ao Conselho Federal da OAB “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos”, não dá à OAB nenhum dos direitos que ela se auto atribuí, quais sejam:

- a) estabelecer condições a serem cumpridas pelas IES para que possam criar novos Cursos de Direito;
- b) ser ouvida sempre que uma Universidade aumentar suas vagas (com base no princípio da autonomia universitária) ou uma IES que não seja universidade solicitar o aumento de vagas em seu Curso de Direito; e
- c) atribuir ao seu parecer caráter vinculante, ficando o Poder Público adstrito à posição da OAB (favorável ou não favorável) para autorizar a criação de novos Cursos de Direito.

6.1 A liberdade de ensinar e as condições para o seu exercício

É dentro do contexto principiológico estudado neste artigo que é necessário analisar o estabelecimento de condições específicas por corporações profissionais, como a OAB, ao incluir como requisito para a criação de novos cursos de Direito a necessidade social. Relativamente à essa exigência pode-se afirmar que:

- a) a OAB não possui competência legal para definir qualquer condição para o exercício do direito de ensinar e qualquer restrição à liberdade de ensinar das Instituições de Ensino Superior;
- b) a própria exigência de que a OAB seja ouvida, presente no artigo 54 da Lei n.º 8.906/94 (Estatuto da OAB), é de constitucionalidade e legalidade discutível, tendo em vista que nem a Constituição Federal e nem as normas gerais da educação nacional

se referem à essa espécie de manifestação como condição para o exercício da liberdade de ensinar; ao lado disso, essa exigência fere o princípio da isonomia, tendo em vista que os Cursos de Direito formam bacharéis e não advogados; a exigência, para ser isonômica, teria de incluir os órgãos representativos das demais profissões e carreiras jurídicas, em especial a magistratura e o ministério público; e c) a exigência de necessidade social, entendida a partir da relação entre população e número de vagas, não preenche critérios qualitativos – os únicos constitucionalmente previstos -, bem como não está inserida nas normas gerais da educação brasileira, constituindo-se em condição inexigível.

Tudo o que foi dito no parágrafo anterior aplica-se igualmente aos pedidos de aumento de vagas, com uma agravante: não há nenhuma norma no ordenamento jurídico brasileiro – nem mesmo no Estatuto da OAB – que exija a manifestação da OAB para o aumento de vagas dos Cursos de Direito.

Entretanto continua ela exigindo a sua manifestação, tendo inclusive obtido decisão judicial favorável nesse sentido, decisão essa sem nenhuma motivação sólida no campo do Direito Educacional, a demonstrar o total desconhecimento dessa área do Direito, no âmbito do Poder Judiciário.

6.2 A situação específica das Universidades

Essa situação se torna mais absurda quando atinge as universidades, em sua autonomia, expressamente garantida no artigo 207 da Constituição Federal e no artigo 53 da LDB, que em seu inciso I lhes assegura, dentre outras, a atribuição de, em sua sede, criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, desde que cumpridas as normas gerais da educação.

Isso ocorre quando se lhes exige, para a criação de cursos de determinadas áreas, a manifestação de órgãos estranhos ao sistema, tal como presente no artigo 54 da Lei n.º 8.906/1994 (Estatuto da OAB), que exige a manifestação prévia da OAB para a criação de Cursos de Direito, sem

excepcionarem os pedidos apresentados por universidades, ferindo frontalmente o princípio constitucional da autonomia universitária.

O mesmo ocorre relativamente aos Cursos de Medicina, Odontologia Enfermagem e Psicologia, para os quais há legislação exigindo a manifestação do Conselho Nacional de Saúde.

Não bastasse isso, há ainda, em ambas as situações (Cursos de Direito e Cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem e Psicologia) a exigência inconstitucional de deliberação pela Câmara de Ensino Superior do CNE, homologada pelo Ministro da Educação, mesmo quando a IES for universidade, conforme artigo 28, parágrafo 2º, do Decreto n.º 5.773/2006, com a redação que lhe foi atribuída pelo Decreto n.º 8.754/2016.

Esquece-se quando da criação dessa espécie de exigência que a autorização do Poder Público, condição prevista na Constituição Federal para o exercício da liberdade de ensinar, na situação específica das Universidades se dá quando da autorização para que a Instituição de Ensino Superior (IES) passe para essa categoria específica.

Uma vez autorizada a funcionar como Universidade, ela possui, com base na LDB, autonomia para criar qualquer curso, em qualquer área. O que cabe ao Poder Público a partir de então é a avaliação periódica da qualidade de ensino, sendo, portanto, inexigível, relativamente às Universidades, qualquer autorização prévia para a implementação de qualquer curso novo ou aumento de vagas nos já existentes, quer pelo Poder Público quer por órgãos ou conselhos profissionais ou de área.

7 Considerações Finais

Tendo em vista o exposto neste artigo, pode-se afirmar:

- a) a Constituição Federal contém em seu texto, relativamente ao sistema educacional, três momentos distintos que tratam do princípio da autonomia: como princípio pedagógico – flexibilidade -, constante do artigo 206, incisos II e III; como princípio organizativo – liberdade

de oferecimento pela iniciativa privada -, presente no artigo 209; e como princípio administrativo – autonomia universitária -, na forma do artigo 207;

b) o princípio fundamental que rege o oferecimento do ensino superior no Brasil é o da liberdade institucional de ensinar, atribuído também às IES privadas pela Constituição Federal (art. 206, inc. II, e art. 209, caput);

c) as duas condições estabelecidas pela Constituição Federal (art. 209, inc. I e II), para o exercício da liberdade de ensinar, são: cumprimento das normas gerais da educação nacional, entendidas como as *Leis* que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público, exercido na área educacional pelo Ministério da Educação;

d) o Poder Executivo possui apenas competência de regulamentação em matéria de Direito Educacional, não podendo, portanto, criar direitos ou deveres através de Decretos, Portarias e Resoluções;

- e) a Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso XXXIV, alínea “a”, garante o direito de petição aos órgãos públicos, em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder; é direito subjetivo público oponível ao Poder Público independentemente de qualquer regulamentação, não podendo o Ministério Público negar esse direito através de Decreto, Portaria ou Resolução;
- f) a ordem jurídica vigente, em especial a Lei n.º 9.784/1999, não tolera a omissão administrativa; o silêncio do poder público caracteriza hipótese de abuso de poder; uma vez protocolado o pedido e realizada, de forma plena, sua instrução, com base na legislação vigente, o Ministério da Educação é obrigado a emitir manifestação dentro do prazo legal.
- g) o Conselho Federal da OAB não possui poder administrativo, normativo ou decisório que o autorizem a estabelecer condições ou restrições para a criação de novos Cursos de Direito ou para o aumento das vagas dos já existentes;

h) os pareceres emitidos pela Comissão Nacional de Educação Jurídica (CNEJ/OAB) possuem caráter exclusivamente opinativo, não podendo, frente à Constituição Federal e às normas gerais da educação brasileira, conter qualquer efeito vinculante; o inciso II do artigo 206 da Constituição Federal atribuí ao poder público a capacidade de autorizar e avaliar a qualidade do ensino brasileiro.

8. Referências

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. *Lei n.º 4.024/1961*. [Estabelece a composição e as competências do Conselho Nacional de Educação; artigos mantidos pela Lei n.º 9.394/1996, com a redação que Lei n.º 9.131/1995]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>.

Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. *Lei n.º 8.906/1994*. 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 maio 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em:

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

Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. *Lei n.º 9.536/1997*. [Trata da transferência *ex officio* de servidores públicos federais transferidos ou removidos de ofício]. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9536.htm>.

Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. *Lei n.º 9.784/1999*. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9784.htm>.

Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. *Lei n.º 9.795/1999*. Dispõe sobre a educação ambiental... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. *Lei n.º 10.861/2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. *Lei n.º 12.711/2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. *Lei n.º 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação [para o decênio 2014-2024] e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 5.773/2006* [com as alterações introduzidas pelo

Decreto n.º 8.754/2016]. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Justiça Federal. 4ª Vara Federal de Florianópolis, SC. *Execução de sentença contra Fazenda Pública n.º 2004.72.00.011811-4 (SC) / 0011811-97.2004.4.04.7200*. Decisão acerca da autorização dos cursos de Ciências Contábeis, Administração e Pedagogia. Disponível em: <http://www2.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=consulta_processual_resultado_pesquisa&txtValor=200472000118114&selOrigem=SC&chkMostrarBaixados=&todaspartes=S&selForma=NU&todasfases=&hdnRefId=e61c28a6100ada3814d473c72699c5d5&txtPalavraGerada=yFvk&txtChave>. Acesso em: 15 maio 2017.

LEAL, Victor Nunes. *Parecer*. Rio de Janeiro: fev. 1981. [Parecer sobre a liberdade atribuída, pela Constituição de 1967/1969, às instituições de ensino

privada para oferecerem cursos. O parecer foi elaborado a pedido do Prof. Cândido Mendes. Acesso através de cópia impressa, sem outras informações].

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Liberdade de ensinar no Direito Educacional brasileiro: limites legais à manifestação da OAB. *Anuário da ABEDI*, a. 2, n. 2, p. 181-197, 2004.

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

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

ADOECIMENTO MENTAL DO PROFESSOR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E SEUS EFEITOS JURÍDICOS

MENTAL ILLNESS OF PROFESSORS IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND ITS JURIDICAL EFFECTS

Bruno Barbosa de Oliveira¹

Resumo

Estudo viabilizado para se remeter ao adoecimento mental de professores do ensino superior, tendo em vista as condições inadequadas de trabalho que estão sendo submetidos. Foram caracterizadas as excessivas jornadas a que estão sendo subordinados, as exigências dos órgãos de fomento para desenvolvimento de pesquisas institucionais, perspectivas sociológicas da educação e seus efeitos no universo contemporâneo, explicações sobre o

¹ Servidor público federal e mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela UIT. Professor-orientador Fabrício Veiga Costa

surgimento das doenças mentais e a sua manifestação nos professores. Dedicou-se também, nesse artigo, sobre a mercantilização da carreira docente e a possibilidade de enquadramento dos empregadores nas penas legais em virtude do adoecimento mental, no que tange ao dano moral provocado, o que vislumbra o reflexo jurídico dessa situação que acomete esses profissionais. Estreita-se, nesse diapasão, relação entre o Direito e a Educação, sob um viés de debate sobre temática atual e amplamente discutida tanto no mundo acadêmico, quanto nas percepções jurídicas e sociais tratadas no cerne das correspondências trabalhistas.

Palavras-chave: Adoecimento mental; Instituições de Ensino Superior; Efeitos Jurídicos.

Abstract

Feasible study to refer to the mental illness of professors of higher education, in view of the inadequate working conditions that are being exposed. Were characterized the excessive journeys that are

being subordinated, the development agencies requirements for the development of institutional research, sociological perspectives of education and its effects on the contemporary universe, explanations about the emergence of the mental illness and its manifestation on professors. This paper also focused on the commercialization of the teaching career and the possibility of framing employers in legal penalties due the mental illness, in relation to the moral damage provoked, which glimpses the legal reflection of this situation that affects these professionals. The relationship between law and education is narrowed under a debate way about the current theme and widely discussed both in the academic world and juridical and social perceptions treated at the heart of the labor correspondence.

Key-words: Mental illness; Higher Education Institutions; Juridical Effects.

1. Introdução

O adoecimento mental dos professores universitários tem ocorrido com bastante frequência na sociedade contemporânea, haja vista que as instituições de ensino estão cada vez mais burocratizadas, requerendo desses profissionais cada vez mais responsabilidades individuais que se refletem no seu estado de saúde.

Diariamente, situações desconcertantes e demandas exageradas de tarefas, assim como exigências relacionadas ao sistema de ensino e também às novas tecnológicas contribuem para que os professores, em seu ambiente de trabalho, se tornem cada vez mais susceptíveis de doenças mentais que comprometem seu rendimento e podem ocasionar o afastamento definitivo de suas atividades laborais.

As doenças mentais surgem, eventualmente, nessa classe de trabalhadores, em decorrência das duras jornadas de trabalho, das más condições de exercer sua profissão, da falta de reconhecimento de suas atividades prestacionais e também por causa dos baixos salários e constantes imposições do mercado e de suas instituições das quais pertencem, quer sejam privadas ou públicas.

Os estresses e doenças provocados, como depressão, insônia, dores de cabeça, perda de concentração, irritabilidade e outros vários são oriundos de condições impróprias para se exercer, com qualidade e competência, a profissão que escolheram para seguir.

Sob uma perspectiva de melhoria das condições degradantes que esses profissionais estão submetidos, cabe ressaltar que a implementação de políticas públicas, treinamentos e reconhecimento de seu exercício, por parte das instituições governamentais e até mesmo privadas e também da própria sociedade, seriam de importante valia para a preservação da situação de saúde do docente, a fim de que a realização de seu trabalho seja eficiente e não o exponha a ter problemas de maior monta.

Numa proposta de amenização desses episódios, cumpre observar que o exercício da docência pode ser pautado em ações geradas por toda a comunidade acadêmica, pelos estabelecimentos de ensino e pela sociedade. A melhoria da prestação pedagógica e do exercício do professor deve ser inserida num cenário que promova uma valorização

adequada de seu bem-estar, com qualidade de vida e prestação de serviço adequado para seus alunos e população.

O Direito, enquanto instrumento de adequação social, deve agir no sentido de promover a dignidade humana dessa classe de trabalhadores. Fato que se pode reparar através de ação de dano moral, tendo em conta o sofrimento provocado por doença laboral que desequilibra emocionalmente esse profissional.

Se as relações de trabalho são permeadas por conflitos dessa ordem, há que se considerar a hipótese de se resolver a situação conflituosa de maneira que seja buscado, perante a justiça, solução para os adoecimentos que se sujeitam os professores universitários.

Na confecção do presente artigo, desenvolveu-se pesquisa teórico-bibliográfica, quando se trata da descrição direta e indireta de bibliografias relacionadas à temática caracterizada, assim como artigos científicos associados ao desenvolvimento do assunto tratado.

O procedimento metodológico é indutivo, pois o pesquisador parte de uma temática específica para

uma concepção geral, aprimorada durante a realização do artigo.

Em relação ao procedimento técnico utilizado, enfoca-se uma análise temática, dado o conteúdo exposto que necessita de ser contextualizado ao longo da execução do trabalho científico. Aborda-se também uma análise crítica, uma vez que os apontamentos sugeridos e as propostas desenvolvidas traduzem a percepção científica implementada.

2. Perspectivas sociológicas sobre a educação

A Sociologia, com suas diversas implicações teóricas e práticas, propõe compreensões acerca das diferentes culturas estabelecidas no mundo contemporâneo, quer para alcançar pontos de vistas ideológicos, quer para fomentar políticas públicas e, em especial, determinar o autoesclarecimento em relação ao funcionamento da sociedade, calcado na influência humana e seu percorrer histórico.

Os papéis sociais permitem compreender a situação social, pois são referências para a percepção do outro, ao mesmo tempo em que são referências

para nosso próprio comportamento. Se no encontro social apresentam-se como ocupantes da posição de professores ou autores de um livro, sabe-se como se comportar, porque aprende-se, no decorrer da socialização, o que está prescrito para os ocupantes dessas posições. E aqui vale a pena ressaltar que, quando se aprende um papel social, aprende-se também o papel complementar, isto é, quando se aprende a comportar como alunos, desde o início da vida escolar, está também se aprendendo o papel do outro com quem se interage – o papel do professor (BOCK, 2008).

Na modernidade, a educação e as qualificações dela decorrentes, transformaram-se em um importante trampolim para as oportunidades de emprego e carreiras. As escolas e as universidades não apenas servem para ampliar a mente e os horizontes das pessoas, como também devem preparar novas gerações de cidadãos para participarem da vida econômica e intelectual. Embora muitos professores de escolas e universidades busquem, sobretudo, oferecer uma educação abrangente, os elaboradores de políticas e os empregadores preocupam-se com a

garantia de que a educação e os programas de treinamento coincidam com o perfil econômico e as demandas de emprego do país. Porém, em momentos de mudanças econômicas e técnicas aceleradas, nem sempre há um casamento perfeito entre as prioridades do sistema educacional e a disponibilidade das oportunidades profissionais (GIDDENS, 2005).

É praticamente impraticável um único professor transmitir cultura e aptidões, vez que os desafios escolares e individuais são crescentes, bem como o maior grau de especialização exigido em uma sociedade altamente tecnológica e complexa, o que contribui demasiadamente para a burocratização das instituições de ensino. Os professores são funcionários de organizações formais com estruturas burocráticas. A organização segue os princípios da hierarquia e espera que suas regras sejam obedecidas, mas o profissionalismo requer a responsabilidade individual do trabalhador. Esse conflito é bem real para os professores, pois vivenciam todas as consequências positivas e negativas de se trabalhar para burocracias (SHAEFER, 2006).

Em sua obra, Shaefer (2006), destaca que um professor passa por vários estresses desconcertantes todos os dias. Embora as suas tarefas acadêmicas se tenham tornado mais especializadas, as demandas sobre o seu tempo continuam diversas e contraditórias. Existem conflitos inerentes ao fato de trabalhar como docente universitário, disciplinador e funcionário de um distrito educacional ao mesmo tempo. A exaustão por excesso de trabalho é um dos resultados desses estresses. O status de qualquer cargo reflete vários fatores, inclusive o nível de educação necessário, a remuneração e o respeito dado à profissão na sociedade. A profissão de professor está sofrendo pressão nessas três projeções. Em primeiro lugar a escolaridade tem exigido novos testes de competência, em segundo, há que se mencionar os baixos salários oferecidos para essa categoria de trabalhadores e, por fim, o prestígio geral da profissão de professor diminuiu consideravelmente com o passar do tempo, ocasionando decepção e frustração desses profissionais, que abandonam o mundo educacional para seguir carreira em outros segmentos.

Na percepção de Bock (2008), na verdade, as instituições de ensino, estabelecem um vínculo ambíguo com a sociedade. São parte dela e por isso trabalham para ela, formando os indivíduos necessários à sua manutenção. No entanto, constitui sua tarefa zelar pelo desenvolvimento da sociedade e, para isso, precisa criar indivíduos capazes de produzir riquezas, criar, inventar, inovar e transformar. Essa brecha abre a possibilidade para o surgimento de uma instituição de ensino crítica e inovadora. É preciso ter clareza da ambiguidade dessas instituições educacionais, pois ao mesmo tempo elas impõem a necessidade de prisão à realidade social e à capacidade de criticidade e inovação. Elas fazem a intermediação entre o indivíduo e a sociedade. Conhecer a sociedade, seus modelos e seus valores são sua tarefa. Aprender os modelos sociais (e não como naturais), que respondem às necessidades do momento histórico, que variam no tempo e nos grupos sociais, é tarefa das instituições de ensino que se pretendem críticas.

Nessas instituições são estabelecidas trocas de informação, de aprendizado e de investigação. Base

das compreensões que são formuladas para a existência da vida, da sociedade e das transformações oriundas da humanidade. As ações, os pensamentos e os aprendizados são fomentados no ambiente educacional, como sustentáculo dos ensinamentos que são construídos diariamente.

3. Saúde Mental

As doenças mentais podem acometer diversas pessoas ao longo de suas vidas. Diversas podem ser as situações que ocasionam o surgimento dessa patologia, que poderá ser apresentada sob diversos tipos de doenças. A perda de um ente querido, situações discriminatórias no ambiente de trabalho, exposição a longas jornadas de trabalho, estresse traumático e cognitivo, podem ser alguns dos exemplos que surgem para ilustrar esse adoecimento.

Situações como essas podem surgir e o indivíduo necessitará de apoio de seus grupos (família, trabalho, amigos), isto é, que esses grupos sejam “continentes” de seu sofrimento e de suas dificuldades e que não excluam, não o discriminem, tornando ainda

mais difícil o momento em que vive. Além do apoio do grupo, o indivíduo pode necessitar de uma ajuda psicoterápica, no sentido de suporte e facilitação da compreensão dos conteúdos internos que lhe causam o transtorno, o que poderá leva-lo a uma reorganização pessoal quanto a valores, projetos de vida, a aprender a conviver com perdas, frustrações e a descobrir outras fontes de gratificação na sua relação com o mundo. Em alguns casos, pode ser aconselhável uma medicação administrada por médico especialista (o psiquiatra), com acompanhamento e retirada assim que possível (BOCK, 2008).

Nesse mesmo sentido, Bock (2008), destaca que, nesse modo de relatar e compreender o sofrimento psíquico, fica claro que o critério de avaliação é o próprio indivíduo e seu mal-estar psicológico, isto é, ele em relação a si próprio e à sua estrutura psicológica, e não o critério de adaptação social. Esse indivíduo que sofre pode estar perfeitamente adaptado, continuar respondendo a todas as expectativas sociais e cumprir todas as suas responsabilidades. Ao mesmo tempo, pode-se encontrar outro indivíduo que, mesmo considerado

socialmente desadaptado, excêntrico, diferente, não vivencia nesse momento de sua vida nenhum sofrimento ou mal-estar relevante. O indivíduo consegue lidar com suas aflições intensas encontrando modos de produção que canalizam esse mal-estar de forma produtiva e criativa.

Aponta Bock, que assim, embora o sofrimento psicológico possa levar à desadaptação social, e ela possa determinar uma ordem de distúrbio psíquico, não se pode sempre estabelecer uma relação de causa e efeito entre ambos. Isso torna questionável a utilização exclusiva de critérios de adequação social para a avaliação psicológica do indivíduo como normal ou doente. Abordar a questão da doença mental, nesse enfoque psicológico, significa considera-lo produto da interação das condições de vida social com a trajetória específica do indivíduo (sua família, os demais grupos e as experiências significativas) e sua estrutura psíquica. As condições externas – poluição sonora e visual intensas, condições de trabalho estressantes, trânsito caótico, índices de criminalidade excesso de apelo ao consumo, perda de um ente muito querido etc. – devem ser entendidas como determinantes ou

desencadeadoras da doença mental ou, quando positivas, propiciadoras e promotoras da saúde mental, isto é, da possibilidade de realização pessoal do indivíduo em todos os aspectos de sua potencialidade.

A doença mental instala-se na subjetividade e pode levar a uma alteração da estrutura psíquica do doente ou a um desvio progressivo de seu desenvolvimento. As doenças mentais podem ser caracterizadas como psicoses e envolvem aspectos de afetividade, pensamento, percepção de si e do mundo.

Nesse ínterim, Bock também trata da questão da normalidade, que acaba por desvelar o poder que a ciência tem de, a partir do diagnóstico fornecido por um especialista, formular o destino do indivíduo rotulado. Isso pode significar não passar pela seleção de um emprego, perder o pátrio poder sobre os filhos, ser internado em um hospital psiquiátrico e, a partir disso, ter como identidade fundamental a de louco. Esse poder atribuído à ciência e aos profissionais deve ser questionado, na medida em que se baseia em um conjunto de conhecimentos bastante polêmicos e incompletos. Além disso, o médico ou o psicólogo, como cidadão e representante de uma cultura e de

uma sociedade, acaba por patologizar aspectos do comportamento que se caracterizariam muito mais como transgressões de condutas morais (sexuais, por exemplo), que não seriam considerados desvios em outros momentos históricos ou em outras sociedades – isso demonstra a relatividade do conceito de normal.

3.1 – Adoecimento mental do professor

É inegável que nas relações humanas, os professores universitários são pessoas que possuem satisfações pessoais após o seu expediente normal de trabalho. Normalmente, um terço das horas da vida do homem é dispensada ao trabalho. Dessa forma, há que se considerar que muitas das necessidades físicas, sociais e egoísticas são satisfeitas de maneiras diferentes e em torno do trabalho e por meio dele.

O progresso industrial fez a empresa crescer e tornou o chefe cada vez mais distante. Antigamente, o aprendiz conversava com seu patrão. Hoje, um homem pode passar a vida inteira, numa firma ou instituição, sem nunca ter conversado com o gerente, o

proprietário, tão pouco o presidente. Essa abordagem impessoal trazida pelo progresso industrial desmotiva o entusiasmo do empregado, pois este prefere que tanto seus amigos como seus inimigos sejam também impessoais. A Revolução Industrial tornou a vida mais fácil, mas com sacrifícios e recompensas, satisfações e relacionamento humano no trabalho (MINICUCCI, 2000).

A carga de trabalho, tida como excessiva para a maioria dos docentes, a flexibilidade da jornada de trabalho e a constante exigência de produtividade fazem com que, na prática, os docentes encontrem pouco tempo, de fato, liberado do trabalho. Assim, a vida na esfera do não trabalho acaba sendo comprometida, em grande medida, pela dimensão das atividades docentes (BORSOI, 2012).

Os professores ao sofrerem em sala de aula, recorrem aos médicos. Suas queixas variam das dores físicas; dores nas costas, dores na coluna, além de dormências. São reclamações também as depressões, ansiedade e insônia. Sentimento de angústia e se dizerem sobrecarregados e despreparados, foram as reclamações dos professores da Secretaria de

Educação do Distrito Federal. Nervosismo, esgotamento, frustração entre outros, são sintomas que vão levar ao adoecimento (SOUSA, 2011).

Muitas vezes, o docente não se dá conta de que, na avaliação final da sua produtividade individual e da de seu programa de pós-graduação, entram, como requisitos obrigatórios, não só o quantitativo de publicações, mas, também, o número de orientandos de mestrado e/ou doutorado, de iniciação científica e de monografia ou estágio, a quantidade de horas-aula ministradas tanto na pós-graduação quanto na graduação, o quantitativo de dissertações e teses finalizadas, o número de participações em bancas de defesa etc. E isso é decisivo para a aquisição dos conceitos avaliativos da Capes. Ora, estudantes de graduação e, em particular, de mestrado ou doutorado, têm prazos rígidos para apresentarem seus trabalhos de conclusão de curso; os orientandos de iniciação científica precisam elaborar seus relatórios, também dentro de prazos regulares, para manter suas bolsas de estudos; as disciplinas têm de ser ministradas durante o semestre letivo em curso. Todas são atividades que o docente se obriga a priorizar porque

envolvem compromisso direto com pessoas que podem ser penalizadas, caso tal compromisso não seja cumprido dentro dos parâmetros temporais estabelecidos. Em contraposição, as publicações de trabalhos envolvem outra modalidade de implicação pessoal e incumbências que podem ser adiadas até certo ponto, uma vez que o prejuízo é sentido, em primeiro lugar e em especial, pelo próprio docente. Daí que a produção dita científica pode estar em segundo plano na jornada laboral, muito embora necessária e sempre desejada como prioridade na mesma dimensão das demais atividades acadêmicas (BORSOI, I. C. F., & PEREIRA, F. S, 2013).

Essas hipóteses evidenciam os constantes motivos de adoecimentos advindos das relações trabalhistas que envolvem professores no âmbito universitário. Todas as manifestações anteriormente citadas contribuem decisivamente para a promoção da saúde desses profissionais e interferem em seu desempenho quer no tocante às condições de vida, quer no campo de trabalho.

O estresse gera uma situação de conflito, caracterizada por ansiedade, angústia e

desestabilização emocional. Assim, o estresse patológico é uma consequência direta dos persistentes esforços adaptativos da pessoa à sua situação existencial. Quando nosso cérebro, independente de nossa vontade, interpreta alguma situação como ameaçadora (estressante), todo nosso organismo passa a desenvolver uma série de alterações para se adaptar a tal situação. Nesse sentido, o stress tem três fases: alarme ou alerta, resistência e exaustão, sendo esta última a fase mais crítica, uma vez que podem ocorrer as patologias ligadas principalmente ao sistema cardiovascular (cardiopatias, hipertensão arterial sistêmica) e digestivo (gastrites, úlceras gástricas), distúrbios psíquicos/comportamentais como, por exemplo, a depressão. Em cada fase do stress os sintomas físicos e psíquicos se apresentam em diferentes níveis. Na primeira fase de alerta, na qual ocorrem as reações de choque, há sintomas físicos como suor nas mãos, mãos frias, frio na barriga, tremores leves. A fase de resistência é a tentativa do organismo de restabelecer o equilíbrio utilizando os mecanismos de defesa. Mas nem sempre essas defesas são eficazes, surgindo, então, sintomas físicos

e psíquicos como: dores de cabeça, insônia, dificuldade para dormir, falta de concentração, irritabilidade, entre outros. Na fase de exaustão, pode haver recorrência dos sintomas da fase de resistência, porém em maior intensidade – por exemplo, uma simples dificuldade de dormir torna-se uma insônia - e outros agravantes podem ocorrer (RIBEIRO et. al., 2008).

Diversas pesquisas apontam para a precarização do trabalho do professor universitário, evidenciada pela desvalorização da imagem do docente, baixos salários, intensidade de exposição a agentes de risco, carência de recursos materiais e humanos, aumento do ritmo e intensidade do trabalho. Todas estas situações configuram fatores psicossociais do trabalho que geram sobrecargas de trabalho físicas e mentais e acarretam consequências para a satisfação, a saúde e o bem-estar desses trabalhadores.

Além de buscar conhecimentos sobre as relações entre a atividade profissional e o surgimento de doenças, é importante que sejam feitos estudos que resultem em propostas efetivas de mudanças nas relações de trabalho dos professores, o que

necessariamente passa por sua valorização (melhor remuneração), a fim de que não sejam necessárias jornadas duplas ou até triplas (manhã, tarde e noite) de trabalho para garantir o seu sustento e de sua família, evitando o desgaste físico e mental generalizado. De igual modo, o pagamento por atividades de atualização dos professores (cursos, treinamentos, palestras, congressos e outros) deve ser promovido pelo governo no caso das escolas públicas, e pelas instituições de ensino no caso das escolas particulares, não se restringindo àquelas que têm maior custo para os estudantes (FREITAS, C.R & CRUZ, R. M., 2008).

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade (GASPARINI, et. al., 2005).

É importante salientar o papel da universidade e nossa concepção a respeito do sofrimento docente. A

instituição universitária e sua historiografia revelam inúmeras

batalhas intelectuais, com destaque às polêmicas quanto à sua função social e às tendências de circunscrição de suas práticas em torno da profissionalização. Se, por um lado, a universidade efetiva práticas voltadas à reprodução do social conforme exigências de uma dada configuração histórica, econômica e política, atualmente um tanto atrelada às tendências de mercantilização da ciência, ela engendra, por outro, críticas ao seu tempo histórico e às suas próprias estruturas (PINTO E SILVA, 2015).

Cabe destacar que a prevenção e a erradicação de diversas doenças desenvolvidas nos professores oriundas principalmente das condições impostas pelo seu trabalho, não é tarefa solitária docente, mas deve contemplar uma ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade. As reflexões e ações geradas devem visar à busca de alternativas para possíveis modificações, não só na esfera microssocial de seu trabalho e de suas relações interpessoais, mas também na ampla gama de fatores macroorganizacionais que determinam

aspectos constituintes da cultura organizacional e social na qual o sujeito exerce sua atividade profissional (SILVA et. al, 2006).

Nesse mesmo entendimento, (SILVA et. al., 2006) aborda a necessidade de continuar o debate acerca do adoecimento do professor de ensino superior e as repercussões sobre a sua saúde e o ensino, debate este teórico, pedagógico e crítico referente ao mal-estar do professor, justifica a relevância deste trabalho. Além disso, é imperativo propor alternativas concretas e viáveis que sejam capazes de amenizar as doenças ocupacionais no exercício da docência, oferecer melhorias das condições de trabalho dos professores, proporcionando-lhes saúde e qualidade de vida, bem estar docente e, principalmente, a melhoria de sua prática pedagógica concomitantemente à qualidade do ensino. Para isso, sugerimos um estudo com base em diversas fontes sobre os materiais de formação e atuação de professores para o magistério superior na atualidade, as suas condições de trabalhos na instituição, os riscos à saúde, à qualidade de vida do professor e à qualidade do ensino.

A flexibilização de rotinas, de turnos, as equipes multidisciplinares, as competências humanizadas e a supervalorização das ações socialmente responsáveis tanto organizacionais como individuais, induz a um entendimento de modernidade saudável. Os recorrentes discursos pelo bem da saúde física e mental do trabalhador, os incentivos para atividades físicas, os benefícios sociais sofisticados concedidos pelas grandes indústrias contribuem para a construção de uma falsa consciência de sociedade participativa. A maquinaria, apropriada da inteligência artificial, faz do desenvolvimento tecnológico o meio de intensificação do trabalho em escala social. Diante da sociedade constituída pode-se dizer que o estado contemporâneo do ser docente está posto a partir de sua condição intelectual desenvolvida para e no trabalho. Mecanismos sofisticados de formulação do comportamento e desenvolvimento estão cada vez mais apoiados nas ciências, embora não considerem a parcela vulnerável do ser humano em seus sentimentos e abstrações. Pesquisas científicas para desenvolvimento de técnicas e métodos psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos, educacionais,

ergonômicos, entre outros, são direcionadas exclusivamente para desenvolverem adaptações do homem para o trabalho, sendo ainda largamente subsidiadas pelo capital mundial (FORATTINI, C. D. & LUCENA, C., 2015).

Ainda nos apontamentos de (FORATTINI, C. D. & LUCENA, C., 2015) o mercado mundializado e globalizado sugere um homem genérico, com domínio de línguas estrangeiras, de comportamento flexível e direcionado para o aprendizado rápido. O mundo acadêmico, refém do mercado, é estimulado a ser autogerido no desenvolvimento de sua carreira e nas atividades cognitivas, sendo levado ao desempenho focado em resultados, à mercantilização de suas pesquisas e à intensificação das atividades administrativas, de ensino, de pesquisa e de extensão para além de sua carga horária formal. As transformações produtivas em curso no modo de produção capitalista apontam para a elaboração contínua de formas explorativas do trabalho humano voltadas para a obtenção da mais-valia tanto absoluta como relativa. Esse desdobramento, cuja origem está nas formas produtivas do trabalho, acabam por afetar

todos os ramos do próprio trabalho. Essa afirmação é fundamental para o entendimento da precarização das condições de trabalho e adoecimento dos professores.

O professor universitário, enquanto profissional indispensável para a formação intelectual de uma nação, deverá ter satisfações mínimas para sua existência no meio social, com o propósito de ensinar e contribuir com o ensino, a fim de que seja possível formar cidadãos críticos e que façam a diferença no mercado de trabalho.

4. Do Dano Moral

Os profissionais da educação, após se sujeitarem a relações trabalhistas inadequadas, exploratórias e que os esgotam física e mentalmente, estão aptos a promoverem ações para sanar os danos sofridos no ambiente laboral.

O assédio moral, conforme (DELGADO, 2014), constitui conduta reiterada seguida pelo sujeito ativo no sentido de desgastar o equilíbrio emocional do sujeito passivo, por meio de atos, palavras, gestos e silêncios significativos que visem ao enfraquecimento e

diminuição da autoestima da vítima ou a outra forma de tensão ou desequilíbrio emocionais graves. Ao atingir o próprio núcleo do patrimônio moral da pessoa humana que vive do trabalho, esse tipo de assédio pode, sem dúvida, ensejar indenização por dano moral.

Para Roberto Ferreira, os bens morais consistem no equilíbrio psicológico, no bem-estar, na normalidade da vida, na reputação, na liberdade, no relacionamento social, e a sua danificação resulta em desequilíbrio psicológico, desânimo, dor, medo, angústia, abatimento, baixa da consideração à pessoa, dificuldade de relacionamento social.

Ainda é tímida a evolução do dano moral no ordenamento brasileiro, o que torna dificultoso englobar sua dimensão e aplicabilidade social. Há que se fundamentar que seu território se prioriza nos direitos da personalidade, face ao desenvolvimento tido pela sociedade no decorrer do último século, sendo considerado, pois, um conceito em construção.

Consoante (CAVALIERI FILHO, 2014), é a dignidade humana, que não é privilégio apenas dos ricos, cultos ou poderosos, que deve ser por todos respeitada. Os bens que integram a personalidade

constituem valores distintos dos bens patrimoniais, cuja agressão resulta no que se convencionou chamar dano moral. Essa constatação por si só, evidencia que o dano moral não se confunde com o dano material; tem existência própria e autônoma, de modo a exigir tutela jurídica independente. O dano moral é a violação do direito à dignidade.

A reparação pelo dano moral, distinguido em (OLIVEIRA, 2013), em sintonia com julgamento da Apelação Cível n. 38.191-7, a 1ª Câmara Civil do Tribunal de Alçada do Paraná, em 10 de setembro de 1991, tendo como relator o Juiz Celso Araújo Guimarães, anotou nos fundamentos do acórdão:

[...] A reparação pelo dano moral deve constituir-se de uma soma em dinheiro aos beneficiários, que lhes mitigue a dor ou o sofrimento, pela possibilidade de, com tal recurso, ter um maior conforto material, ou uma oportunidade de uma atividade de lazer, (como uma viagem, v. g.), ou a oportunidade de se custear determinado curso aos filhos da vítima em prol de sua formação etc. Enfim, que lhes proporcione qualquer satisfação, seja de ordem moral, intelectual ou mesmo material, que possa contribuir para a mitigação da dor e do sofrimento [...].

Uma vez caracterizadas as situações que denotam o enquadramento do dano moral sofrido em suas relações de trabalho, sobretudo aquela acometida no ambiente de trabalho do professor, deverá ser intentada ação processual que vise a dirimir a relação conflituosa e busque na justiça sua resolução, pautada nos ditames éticos e legais cabíveis.

5. Considerações Finais

Evidenciou-se nesse trabalho a problemática que alcança professores universitários, que são vitimados por doenças mentais em seu espaço de trabalho, assim como a possibilidade de buscarem na justiça o dano moral correspondente aos prejuízos sofridos com essas enfermidades.

Numa abordagem que vincula Direito e Educação, há que se considerar a abrangência das relações trabalhistas aí existentes, bem como a dimensão da adversidade ocasionada nas situações que provocam doenças mentais nesses especialistas, que desempenham papel de gama extremamente importante para a população.

Embora o Brasil ainda não contemple a Educação com o devido tratamento que lhe seria dispensado, nem tampouco as leis, regulamentos e situações jurídicas esboçam, na prática, o direito fundamental nele aí esculpido, é imensurável e claro que esse direito deve ser alcançado e ser norte para um país que necessita de mudanças radicais em sua estrutura social, econômica, ideológica e, em especial, cultural.

Considerando as discussões mencionadas no presente artigo, haja vista o caráter sociológico da Educação, o adoecimento mental do docente das instituições de ensino superior e a resposta legal, representada através do dano moral, percebe-se que o tratamento com esses profissionais, precisa ser diferente, precisa ser repensado e, essencialmente, revisitado com mais frequência.

O poder público, assim como as instituições particulares que necessitam dos professores devem proporcionar melhores condições de trabalho a esses entendidos, com o escopo de fazer valer o que preconiza a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais regulamentos e

legislações esparsas que asseguram a sobrevivência digna do professor universitário.

Nesse sentido, a adoção e implementação de políticas públicas, voltadas para o equacionamento da função de lecionar, em ambientes de ensino superior, precisam proteger o docente contra esses episódios de doença mental. As instituições devem ser locais salubres, de referência e que proporcionem o ideal social da arte de educar. As desobediências a essas propostas desafiam os tribunais brasileiros a se manifestarem com o instituto do dano moral, face às consequências na saúde dos professores molestados como apontado no texto.

6. Referências

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. et. al. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Data de acesso: 28 nov. 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma*

introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia ;BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. *Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior*. <Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172012000100007>. Data de acesso: 28 nov. 2016.

BORSOI, I. C. F & PEREIRA, F. S. *Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento*. <Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n4/v12n4a18.pdf>>. Data de acesso: 28 nov. 2016.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. *Programa de Responsabilidade Civil*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2014. 500.

CAVALIERI FILHO, Sérgio; CRUZ, Roberto Moraes; FREITAS, Cláudia Regina. *Saúde e Trabalho Docente*. < Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_tn_sto_072_509_10776.pdf>. Data de acesso: 28 nov. 2016.

DELGADO, Maurício Godinho. *Curso de Direito do Trabalho*. 13. ed. São Paulo: LTr, 2014.

FIGUEIREDO, Adriana Maria de. et. al. *Trabalho docente em foco: relação entre as condições de trabalho e o adoecimento dos professores na Univesidade Federal de Ouro Preto*. <Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/349/314>>. Data de acesso: 28 nov. 2016.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*; tradução Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LUCENA, Carlos; FORATTINI, Cristina Damm. *Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho*. < Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/19/222> >. Data de acesso: 28 nov. 2016.

MINICUCCI, Agostinho. *Relações humanas: psicologia das relações interpessoais*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

OLIVEIRA, Sebastião Geraldo de. *Indenizações por acidente de trabalho ou doença ocupacional*. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: LTr, 2013.

PINTO E SILVA. Eduardo. *Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões*

afetivas e ético-políticas. < Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/7049/5323> >. Data de acesso: 28 nov. 2016.

SHAEFER, Richart T. *Sociologia*; tradução Eliane Kanner, Maria Helena Ramos Banoni; revisão técnica Sérgio José Schirato, Noêmia Lazzareschi; Adaptação Noêmia Lazzareschi. 6. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, Wellington dos Reis. et. al. *O adoecimento do docente do ensino superior e a repercussão sobre a saúde e o ensino.* <Disponível em: http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/O%20ADOECIMENTO%20DO%20DOCENTE%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR%20E%20A%20REPERCUSS%C3%83O%20SOBRE%20A%20SUA%20SA%C3%94DE%20E%20O%20ENSINO.pdf >. Data de acesso: 28 nov. 2016.

SOUSA, Maria Cristina de Jesus. *As pesquisas brasileiras em psicanálise e educação e sofrimento docente.* <Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a31n9.pdf> >. Data de acesso: 28 nov. 2016.

**O *BULLYING* COMO VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA
PERSONALIDADE DA CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE NA RELAÇÃO EDUCACIONAL**

***BULLYING* AS A VIOLATION OF THE RIGHTS OF
THE PERSONALITY OF THE CHILD AND THE
ADOLESCENT IN THE EDUCATIONAL
RELATIONSHIP.**

Angélica Papote de Oliveira¹

Ivan Dias Motta²

Resumo

O *bullying* é uma palavra de origem inglesa adotada por diversos países. É um termo muito utilizado nos estudos realizados sobre a problemática da violência escolar e se tornou um dos maiores problemas enfrentados na atualidade pelas autoridades de

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Ciências Jurídicas pelo Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR.

² Docente Permanente do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR. E-mail: ivan.motta@cesumar.br

segurança e de educação. É reconhecido no mundo por suas consequências negativas geradas ao ensino e à aprendizagem de crianças e adolescentes de modo geral. No que diz respeito às práticas do *bullying*, nota-se que suas consequências se tornam catastróficas para a vida em sociedade, pois trazem muita dor e sofrimento às suas vítimas, deixando nelas marcas que nem o tempo pode ser capaz de apagar. Observa-se que, na legislação brasileira, a prática do *bullying* fere o princípio da dignidade da pessoa humana e alguns dos direitos da personalidade, tais como: os direitos à integridade física, psíquica e moral, é preciso reconhecer que este fenômeno social viola os direitos da criança e do adolescente a uma educação sadia, segura e de qualidade.

Palavras-chave: Violência; *Bullying*; Violação de direitos.

Abstract

Bullying is a word of English origin adopted by several countries. It is a term widely used in studies carried out on the problem of school violence and has become one

of the biggest problems currently faced by security and education authorities. It is recognized throughout the world for its negative consequences for the teaching and learning of children and adolescents in general. With regard to bullying practices, it can be noted that their consequences become catastrophic for life in society, because they bring much pain and suffering to their victims, leaving in them marks that even time can not be able to erase. It is observed that, in Brazilian legislation, the practice of bullying violates the principle of the dignity of the human person and some of the rights of the personality, such as: the rights to physical, mental and moral integrity, it is necessary to recognize that this social phenomenon violates Rights of children and adolescents to sound, safe and quality education.

Keywords: Violence. *Bullying*. Violation of rights.

1. Introdução

A violência dentro das escolas foi reconhecida e conceituada por uma palavra de origem inglesa,

denominada *bullying*, que acabou sendo adotada por diversos países do mundo para conceituar alguns comportamentos agressivos e antissociais, sendo que o termo em questão é muito utilizado nos diversos estudos realizados sobre a problemática da violência escolar.

O *bullying* vindo sendo compreendido como um fenômeno social analisado por diversos países do mundo, e é daí que surge o interesse em realizar uma pesquisa a respeito do tema em questão, partindo do preceito que a violência é um termo de múltiplos contornos, amplamente debatido por diversas correntes filosóficas e políticas, sendo estudada e questionada por vários estudiosos do direito.

Assim, diante do advento da modernidade, todos os dias se constata a propagação da violência pela mídia, através dos noticiários televisivos, internet, etc., que confirmam as diversas maneiras de manifestação da violência, seja por guerras, atos de torturas, conflitos étnico-religiosos, preconceito, assassinato, fome, tráfico de drogas ou até mesmo pelo *bullying*.

Embora o *bullying* possa acontecer em qualquer lugar e com qualquer pessoa, ou seja, dentro dos lares, nas escolas, nas creches, asilos, nas ruas, hospitais, etc., este trabalho se volta para os acontecimentos ocorridos no ambiente escolar e praticados contra crianças e adolescentes.

O *bullying* quebra os paradigmas que envolvem os princípios da dignidade da pessoa humana, o que leva a entender que o tema estudado neste trabalho pode contribuir para maior compreensão do problema que envolve a violação de direitos, tais como: os de integridade física, psíquica e moral, de crianças e adolescentes pela prática do *bullying*.

2. A prática do *bullying* como violação dos direitos da criança e do adolescente

A respeito da prática do *bullying* como violação dos direitos da criança e adolescente, e frente a toda a problemática que envolve o tema, este trabalho aborda o problema da violência nas escolas diante dos direitos da personalidade, visando à qualidade da educação dentro das escolas públicas.

O problema que envolve a prática do *bullying* dentro das escolas se encontra entrelaçado tanto à segurança pública, quanto à responsabilidade das famílias, do Estado e da sociedade. É irrefutável que a violência de modo geral caracteriza uma afronta aos direitos da personalidade e à dignidade do indivíduo, principalmente quando esses atos violentos se estabelecem no espaço da escola, onde acaba banalizando o direito a uma educação sadia e de qualidade, limitando o desenvolvimento completo de um ser humano.

Um dos grandes problemas que a sociedade enfrenta nos dias atuais é o da violência que vem aumentando no mundo todo, e se manifestando das formas mais imprevisíveis. Quando se trata de violência, deve-se entender que esta poderá atingir o indivíduo de várias formas, pois o ato de violência afeta a vítima tanto em sua forma física, moral, como também psicológica, provocando danos muitas vezes irreparáveis. Sabe-se que a prática do *bullying* pode ocorrer em qualquer lugar: nos lares, escolas, creches, asilos, ruas, hospitais, escolas e etc.

Nos dias atuais o tema “violência nas escolas” constitui-se em um dos maiores problemas enfrentados pelas autoridades de segurança e da educação no Brasil. Diariamente, ocorrem agressões ou ameaças contra professores, funcionários e alunos, e chegam ao conhecimento da sociedade através da mídia, criando um clima de terror nas imediações das escolas, afastando estudantes, educadores e demais profissionais da área educacional.

É importante ressaltar que “violência nas escolas” diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos etc., e muitas dessas situações dependem de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários, e que a solução pode ser obtida no próprio ambiente escolar (LOPES NETO).

Charlot revela que para se entender a violência escolar, deve-se, primeiramente, entender o que significa a violência nesse espaço, à violência contra a escola e a violência praticada pela escola. Verifica-se,

então, como o autor faz a conceituação de cada uma delas:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas [...]) (CHARLOT).

Zaluar diz que é próprio da violência perturbar acordos e regras que pautam as relações, o que lhe confere uma carga negativa (ZALUAR). Não se deve negar que a violência gera sofrimento, causam danos físicos e psicológicos, humilhação, desespero,

desamparo, desesperança e provoca a barbárie onde todo indivíduo pode se tornar vítima.

Na cultura da sociedade, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu pensamento. Ela ainda pode ser considerada uma violação a integridade física e psíquica, e da dignidade humana. Eis que o assassinato, a tortura, a injustiça, a mentira, o estupro, a calúnia, a má-fé, o roubo são considerados violência, imoralidade e crime (CHAUI, 2000, P. 337).

Não obstante, observa-se que a violência dentro das escolas não vem só de alunos para professores. As autoras Abramovay e Rua afirmam que no cotidiano das escolas existe a chamada violência institucional ou simbólica, que pode ser conceituada como uma violência que a escola exerce sobre o aluno quando o anula da capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir (ABRAMOVAY, 2002, p. 305).

As autoras ainda declaram que a violência simbólica é a mais difícil de ser percebida. Exemplo disso é quando o indivíduo não é capaz de se

enquadrar no mercado de trabalho por falta de qualidade profissional e educacional, devido a conteúdos exigidos pela escola, destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos, ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento (ABRAMOVAY, 2002, p. 234).

Perante toda essa problemática, Sposito relata que a violência nas escolas vem aumentando consideravelmente nos últimos anos e mais frequentemente nas públicas (SPOSITO).

No ano de 2010, o Conselho Nacional de Justiça realizou uma abordagem sobre o tema em questão e criou uma cartilha que tratou da “Justiça nas Escolas”, discorrendo sobre as consequências do *bullying* na vida de suas vítimas podem ser as mais variadas possíveis, e dependem muito de cada indivíduo, sendo que muitas vítimas ficarão marcadas profundamente e necessitarão de apoio psiquiátrico e/ou psicológico para a superação do problema (SILVA).

O *bullying*, ainda segundo o que descreve a cartilha acima citada, também poderá agravar problemas preexistentes, devido ao estresse que a vítima é submetida e em casos mais graves, podem-se observar quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio (SILVA).

Em 2016, a matéria publicada pela Revista Época, realizada por Beatriz Morroni e editada por Flávia Yuri Oshima, informa que uma pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), demonstrou que o índice de violência verbal ou física atingiu 42% dos alunos da rede pública. A pesquisa foi feita entre janeiro e novembro de 2015 (MORRONI).

De acordo com a revista, a pesquisa realizada também relata que “cerca de 25% dos casos de agressão foram seguidos de roubo e furto dentro da escola”. Os dados englobam também violência verbal e agressão por meio digital” (MORRONI), levando a entender o quanto a violência dentro das escolas vem crescendo de modo geral.

3. A prática do *bullying* na escola

Antes de definir a prática do *bullying* nas escolas, é relevante apresentar o sentido do termo escola, para que se possa entender a importância do ambiente escolar na vida de uma pessoa em formação. Para tanto, Nascimento e Alkimin trazem o conceito de escola afirmando que este é um espaço para inclusão, socialização, civilização, politização e de construção e prática da cidadania e que só tem sentido diante dos dois sujeitos principais no processo ensino e aprendizagem e de formação integral: que seriam o professor e o aluno ou o aluno e o professor (NASCIMENTO, 2010, p. 2813).

No entanto, situações de violência verbal ou física, no ambiente escolar, e desconstituição da autoridade do professor pelos alunos e pelas direções das escolas são vivenciadas no cotidiano de boa parte dos professores, não só no ensino público, como também no ensino privado.

Para entender melhor o significado da escola para a vida em sociedade, Lurdes Thomaz afirma que, para ter uma formação de valores éticos e convívio em sociedade, deve-se entender e conhecer o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Para a formação de valores éticos para se viver em sociedade, há necessidade de se conhecer e entender o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos e cabe à escola educar seus alunos dentro dos princípios morais de ética e cidadania que regem a vida democrática. Respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade são aprendizados importantes na sua formação, assim como os conteúdos das diversas disciplinas, os quais colaboram para a formação de cidadãos conscientes e capazes de discernir, escolher e decidir a respeito dos deveres e direitos de cidadão (THOMAZ, 2008).

Lurdes Thomaz esclarece que a escola deve formar seus educandos para superar as diferenças, para a prática do conhecimento, do respeito e da vivência dos direitos humanos:

A escola não pode esquecer que faz parte de uma sociedade, e o que acontece deve ser observado, discutido, de forma a preparar seus educandos para um olhar crítico e para a indignação, superando as

diferenças e a passividade, buscando conduzir a formação de seus educandos para uma prática do conhecimento, do respeito e da vivência dos Direitos Humanos (THOMAZ).

O ambiente escolar deve propiciar o conhecimento e o desenvolvimento humano, principalmente no que diz respeito aos direitos da criança e adolescente, levando-os a se tornarem seres humanos aptos ao bom convívio em sociedade, livres da violência.

No entanto, observa-se que a prática de *bullying* é um fenômeno que vem crescendo no mundo todo, resultando em um problema cada vez maior à sociedade. Mas este ato só passou a ser visto como uma prática de violência no âmbito da escolar recentemente. Em décadas passadas, o *bullying* era considerado apenas uma brincadeira de mau gosto, mas, após se constatar os danos causados à pessoa, passou então a ser julgado como uma conduta agressiva, que fere a dignidade do indivíduo.

Dessa forma, ao tentar estudar o significado mundial da palavra *bullying*, surgiu a dificuldade em

traduzi-la para a língua portuguesa, devido à sua complexidade. Assim, de acordo com Lopes Neto:

A adoção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas. Durante a realização da Conferência Internacional Online *School Bullying and Violence*, de maio a junho de 2005, ficou caracterizado que o amplo conceito dado à palavra *bullying* dificulta a identificação de um termo nativo correspondente em países como Alemanha, França, Espanha, Portugal e Brasil, entre outros (LOPES NETO).

No convívio social, as “brincadeiras de mau gosto” sempre existiram, e com o tempo, foram se tornando mais corriqueiras e agressivas. Inicialmente, as pessoas acreditavam que algumas condutas típicas do *bullying*, como caçoar ou excluir socialmente alguém, pelas diferenças, eram como se fossem algo natural, mas que acabavam em consequências psicológicas que poderiam ser tão desastrosas a ponto de levar a vítima ao suicídio.

Foi então que se fez necessário o reconhecimento e a conceituação da palavra *bullying*, termo em inglês, e foi adotada por diversos países, para definir alguns comportamentos agressivos e

antissociais. Termo muito utilizado nos estudos realizados sobre a problemática da violência escolar (FANTE, 2005, p. 27).

Quanto ao surgimento do *bullying*, Teixeira nos ensina que este é um fenômeno antigo, mas que através dos estudos de Dan Olweus, na década de 1970, o problema passou a ser estudado com maior interesse por estudiosos internacionais, logo após um trágico acontecimento em 1982 acontecido na Noruega, onde três jovens se suicidaram em consequência do *Bullying* que sofriam na escola em que estudavam, causando uma grande repercussão e a comoção social, culminando uma campanha nacional de prevenção ao comportamento *Bullying* nas escolas de ensino fundamental da Noruega (TEIXEIRA, 2011, p. 20).

Fante destacou a importância do pesquisador norueguês Dan Olweus por desenvolver os primeiros critérios que identificavam de forma específica à prática do *bullying*:

Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo

diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo (FANTE, 2005, p. 45).

Chalita salienta que “o fenômeno *bullying* não escolhe classe social ou econômica, escola pública ou privada, ensino fundamental ou médio, área rural ou urbana. Ele está presente em grupos de crianças e jovens, em escolas de países e culturas diferentes” (CHALITA, 2008, p. 81).

Devido a esse fenômeno social ter ganhado força e repercussão social, as autoridades brasileiras têm voltado a sua atenção para a elaboração de leis e cartilhas, que ajudem na prevenção e combate ao *bullying*. E foi em concordância a esses preceitos que o Conselho Nacional de Justiça elaborou um projeto de justiça nas escolas, em que se afirma que o termo *bullying* é utilizado no Brasil para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA).

Não obstante, instituiu-se a Lei nº 13.185/15, que dispõe sobre o Programa de Combate à

Intimidação Sistemática (*Bullying*), que além do que conceitua, e ainda caracteriza como práticas de *bullying*, segundo o seu art. 2º, a violência física ou psicológica, como atos de intimidação, humilhação ou discriminação, assim como ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos, apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, expressões preconceituosas, grafites depreciativos, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias (BRASIL, Lei 13.185/2015).

Para entender um pouco mais sobre o fenômeno *Bullying*, cabe destacar alguns conceitos que compreendem a prática deste fenômeno social, trazendo as definições de grandes autores que analisaram e estudaram o tema, tais como: Cleo Fante (2005, p. 28-29), Maria José Martins (2005, p. 93-105), e, para complementar, é importante citar alguns dos conceitos fundamentados pela Lei nº 13.185/15 de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) (BRASIL, Lei 13.185/2015). Veja no quadro abaixo os conceitos que seguem.

Quadro – Alguns dos conceitos que compreendem a prática do *Bullying*

AUTORES E LEIS QUE DEFINEM O <i>BULLYING</i>	CONCEITOS SOBRE O <i>BULLYING</i>
Conceito universal citado por Fante	<i>Bullying</i> é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento <i>bullying</i> ".
Martins classifica três formas para a prática do <i>Bullying</i>	1^a - diz respeito a comportamentos "diretos e físicos", tais como os de agressão física, roubar ou estragar objetos alheios, extorquir dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou a ameaça dessas práticas.

	2^a - trata dos comportamentos “diretos e verbais”, como insultar, apelidar, tirar sarro, fazer comentários racistas, homofóbicos ou que digam respeito a qualquer diferença do outro. 3^a - fala dos comportamentos “indiretos”, como excluir sistematicamente uma pessoa, fazer fofocas ou espalhar boatos, ameaçar excluir alguém de um grupo para obter algum favorecimento ou, de maneira geral, manipular a vida social de outrem.
Lei nº 13.185/15, que dispõe sobre o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (<i>Bullying</i>):	Art. 1, § 1º - considera-se como <i>bullying</i> todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Art. 3 - A intimidação sistemática (<i>bullying</i>) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como: Verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; Moral: difamar, caluniar, disseminar

	rumores; Sexual: assediar, induzir e/ou abusar; Social: ignorar, isolar e excluir; Psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; Físico: socar, chutar, bater; Material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; Virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.
--	--

Fontes: Cleo Fante (2005); Martins (2005); Lei nº 13.185/15.

Fante ainda define o *bullying* como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar (FANTE, 2005, p. 29).

Abramovay e Rua citam exemplos, em que alunos relatam que há professores que possuem dificuldade de manter diálogo, humilhando-os e ignorando completamente suas dificuldades, sem

sequer escutá-los, justificando que não é responsabilidade do professor e sim do próprio aluno correr atrás para aprender. Outros tipos de professores difamam os alunos, agredindo verbalmente, e os expondo ao ridículo, quando estes não entendem algo ou quando não conseguem responder a uma pergunta na aula:

[Botam] apelidos ficam fazendo gracinha (....) veem o nome da pessoa e colocam apelido. Tem um menino lá na sala que o professor o chama de Benedito, fica enchendo o saco. Na nossa sala, o apelido de um moleque é “bunda-mole”. O professor chama os meninos de BM. (Grupo focal com alunos, escola pública, Goiânia) (ABRAMOVAY, 2002, p. 180-335).

No entanto, a violência não atinge somente alunos ou professores, dentro e fora das escolas. Abramovay e Rua relatam que os diretores estão sofrendo ameaças e alguns são agredidos principalmente por alunos que receberam “punições mais severas, como suspensões e expulsões”. Desse modo, o ambiente de intimidação é constante e frequente não somente aos diretores, mas também

para funcionários da escola (ABRAMOVAY, 2002, p. 234).

3.1 Implicações da Prática do Bullying no Contexto Escolar

Fante afirma que a ação maléfica do *bullying* “traumatiza o psiquismo de suas vítimas, provocando um conjunto de sinais e sintomas muito específicos, caracterizando uma nova síndrome”, denominada de síndrome de maus-tratos repetitivos; situação em que a criança estará predisposta a reproduzir a agressividade sofrida ou reprimi-la, comprometendo, assim, o seu processo de socialização (FANTE, 2005, p. 62).

Frente ao crescimento desta prática agressiva, que tanto mau causa à sociedade de modo geral, é que Fante e Pedra indicam alguns dos fatores que colaboram para o crescimento da violência e da agressividade infanto-juvenis. Em sua obra, as autoras destacam algumas das causas que contribuem para a evolução do “fenômeno” *bullying*, em que se deve levar em “consideração às mudanças sociais ocorridas em nosso cotidiano, que influenciam o modo de ser e viver

do indivíduo e do seu grupo” (FANTE, 2008, p. 97-98) social, ficando constatado que algumas das causas que levam a essa prática, são atribuídas:

(...) a tais mudanças na globalização, no apelo ao consumismo, nos padrões de beleza ditados pela mídia, nos fenômenos ligados à emigração, no mal estar econômico, na crescente desigualdade social por vias legais e éticas, na integração étnica, religiosa e cultural (...) há ainda que levarmos em consideração os modelos educativos familiares, formadores de atitudes nos filhos estudantes (...) a agressividade é uma faculdade inerente ao ser humano, que o mobiliza a ações de sobrevivência, de enfrentamento e de auto superação na vida, e, com o auxílio dos limites morais e sociais, pode ser canalizada e orientada para ações auto realizadoras de manutenção e desenvolvimento da vida (...) a dificuldade de estabelecer disciplina e limites para os filhos tem sido decisiva para a expressão de agressividade e da violência infanto-juvenis (FANTE, 2008, p. 97-98).

Segundo Cardoso e Cerqueira, as consequências do *bullying* provocam danos físicos e psicológicos nos indivíduos envolvidos, porém os mais atingidos são as vítimas desta agressão. As autoras ainda declaram que as marcas deste ato violento interferem no processo de aprendizagem, causando na criança certo desânimo de ir à escola e, em alguns

casos, até de viver, levando-a a uma depressão profunda, alimentada por pensamentos autodepreciativos. Em casos mais extremos, levam a tentativa de suicídio, e atentados contra a vida de quem lhe causou este sofrimento (CARDOSO; CERQUEIRA).

Lopes Neto confirma que “sofrer *bullying* pode ser um fator predisponente importante para a instalação e manutenção de sinais e sintomas clínicos”, tais como:

Resistência de ir à escola; Demonstração de tristeza Insegurança por estar na escola; Mau rendimento escolar; Atos deliberados de autoagressão; Isolamento; Irritabilidade; Agressividade; Ansiedade; Perda de memória; Histeria; Alterações no sono; Enurese noturna; Depressão; Pânico; Cefaleia; Relatos de medo; Dor epigástrica; Desmaios; Vômitos; Dores nas extremidades; Paralisias; Hiperventilação; Queixas visuais; Síndrome do intestino irritável; Anorexia; Bulimia e Tentativas de suicídio (LOPES NETO).

Abramovay e Rua destacam que além das consequências subjetivas, as violências têm impactos objetivos sobre a qualidade do ensino, na medida em que tendem a provocar uma rotatividade dos professores (ABRAMOVAY, 2002, p. 305). Este dado é

corroborado pelo discurso de diretores, como se constata a seguir:

Eu acho que a violência influencia não só as crianças, os alunos, como a nós, como educadores. A cada dia que passa, a gente fica com mais medo, mais intranquilidade, de vir ao colégio. A violência tem repercussão na qualidade de ensino. Por exemplo, quando um professor se destaca numa escola de periferia, ele já chega à escola sobressaltado. O professor já não dá uma aula de boa qualidade porque sempre fica preocupado com a hora de sair, fica preocupado com os alunos. (Entrevista com diretor, escola pública, Belém) (ABRAMOVAY, 2002, p. 305).

O *bullying*, porém, não gera consequências somente para a vítima. Ele também causa danos para quem o pratica e quem o presencia, pois, segundo Melo, os agressores que adotam a violência como estilo de vida podem chegar à marginalização, e quem o presencia pode se tornar uma pessoa insegura e com autoestima baixa (MELO, 2010, p. 42).

No Brasil, em uma pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Saúde e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada com contribuição da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), da Universidade de São Paulo (USP) e

publicada, em 2015, pelo G1, aponta que 20,8% dos estudantes já praticaram algum tipo de *bullying* contra os colegas e que a prática é proporcionalmente maior entre os meninos do que entre as meninas (G1)³.

Essa pesquisa foi feita a partir de estudos realizados em escolas públicas e particulares, e constatou-se que 51% dos alunos não sabem os motivos que os levaram a praticar o *bullying*. Para 18,6% dos pesquisados, o *bullying* ocorreu devido à aparência do corpo, seguido por 16,2%, que afirmaram ser pela aparência do rosto; 6,8%, pela raça ou cor; 2,9% envolvendo a orientação sexual; 2,5% devido à religião e 1,7%, devido ao lugar de origem (G1)⁴.

A prática do *bullying* – em toda a sua extensão – confirma que pais, educadores e sociedade, em geral, devem se unir, e buscar junto ao Estado

³ G1. *Pesquisa aponta que 20% dos alunos já praticaram bullying contra colegas*. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/05/pesquisa-aponta-que-20-dos-alunos-ja-praticaram-bullying-contra-colegas.html>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

⁴ G1. *Pesquisa aponta que 20% dos alunos já praticaram bullying contra colegas*. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/05/pesquisa-aponta-que-20-dos-alunos-ja-praticaram-bullying-contra-colegas.html>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

possíveis soluções para a proteção dos direitos e integridade da criança e do adolescente.

4. A proteção dos direitos da personalidade da criança e do adolescente

É fato que os direitos das crianças e adolescente vêm, ao longo dos tempos, passando por um processo de desenvolvimento. Mas sabe-se que estes ainda têm muito a evoluir, pois, com a histórica progressão da proteção legal de crianças e jovens, é que se pode constatar que os direitos, nos tempos mais antigos, eram praticamente inexistentes ou tinham pouquíssima repercussão no universo jurídico mundial.

Ao realizar-se um breve estudo a respeito da proteção legal da criança e do adolescente, em tempos mais remotos, constata-se que o poder familiar era o único direito que predominava, e não existia uma proteção voltada aos direitos fundamentais e sociais de crianças e adolescente, como nos dias atuais, pois, diferente do “poder familiar” de antigamente, hoje, para Silvio Rodrigues, este se constitui em “um conjunto de

direitos e deveres atribuídos aos pais, em relação à pessoa e aos bens dos filhos não emancipados, tendo em vista a proteção destes” (RODRIGUES, 2003, p. 64).

Mas, quando se trata do tema “violência nas escolas”, o ato violento fere o direito instituído por lei à dignidade humana, à integridade física, moral etc. Para tanto, segue-se uma linha relacionada a esses direitos, os quais Elimar Szaniawski define como os “direitos primeiros”. São fundamentais para a tutela da pessoa humana, e de forma individualizada, protegem-na de qualquer ataque. Consistem, então, esses direitos na proteção das particularidades do indivíduo (SZANIAWSKI, 2005, p. 11).

Cabe destacar que o art. 227 da Constituição Federal de 1988 preconiza o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar, com prioridade absoluta, alguns dos direitos da criança e do adolescente, tais como educação, saúde, dignidade, entre outros, além de colocá-los a salvo de toda forma

de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL)⁵.

O artigo mencionado acima preceitua os direitos fundamentais de garantia à criança e ao adolescente, e confere a eles um novo *status*, concedendo-lhes uma proteção especial e integral. Portanto, transforma esses direitos em uma prioridade absoluta, que deverá ser respeitada tanto por seus familiares, como também pelo Estado e, de forma especial, pela sociedade em que vivem. Isso determina a responsabilidade de todos, quanto à execução de tarefas sociais para o desenvolvimento e defesa dos direitos dos indivíduos e da coletividade, para a formação de novos cidadãos.

Alguns dos direitos da personalidade se encontram expressos no art. 5º, inciso X, da Constituição Federal, e desta forma, afirmam que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, estabelecendo ainda que são invioláveis os direitos à intimidade, à vida privada, à honra,

⁵ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.

assegurando os direitos à personalidade e à dignidade da pessoa enquanto ser humano (BRASIL)⁶.

Neste contexto, é importante citar que o art. 227 da Constituição Federal traz ainda traz em seu rol o dever de promoção à educação de crianças e adolescentes, estabelecendo-o como uma obrigação de todos. Neste se almeja o desenvolvimento de uma educação sólida, que promova a evolução do ser humano enquanto cidadão, e também a sua preparação, desde os primeiros anos de vida, para o convívio em sociedade, assim como para o exercício de uma futura profissão (BRASIL)⁷.

Para tanto, cabe destacar que o direito à segurança é de grande importância também para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois o medo que a violência gera leva a insegurança, o que acaba aumentando os índices de evasão escolar, dificulta o ensino e o aprendizado de muitas pessoas

⁶ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.

⁷ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.

que buscam, na escola, a segurança de que precisam para obter uma formação social.

No entanto, o direito a ter uma saúde mental, psíquica e física equilibrada é fundamental para a formação de uma pessoa, assim como a preservação da saúde para o bom convívio em sociedade e para ter uma vida com dignidade. O art. 227 da Constituição traz no seu *caput* (BRASIL)⁸ a garantia dos direitos à vida, à saúde, assim como o da dignidade do ser humano, propiciando às crianças e adolescentes, pelo princípio da prioridade absoluta, a efetivação dos seus direitos fundamentais, levando-os a um desenvolvimento saudável.

4.1. Dos Direitos da Personalidade

Quanto à importância dos direitos da personalidade, vale ressaltar que, no mundo atual, pode-se dizer que a sociedade vive em uma constante

⁸ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.

evolução da ciência e da tecnologia. Diante disso, não se pode negar a importância dos direitos da personalidade, pois eles buscam garantir o respeito à vida, à liberdade, à dignidade, à integridade física, ao nome, ao segredo, aos valores morais e intelectuais, e todos esses direitos são necessários para o desenvolvimento da personalidade humana (FERMENTÃO, 2006, p.241-266).

Não se pode esquecer que a essência que envolve os direitos da personalidade está intimamente ligada aos fundamentos do respeito e da proteção da dignidade da pessoa. Neste sentido, Spineli explica que

Os direitos da personalidade têm como base fundamental a dignidade da pessoa humana. Portanto, só terá direito da personalidade se existir exigência da dignidade humana. Aí está a grande importância da observação do caso concreto. Não basta a disposição legislativa, deve haver a aplicação destas normas, para que a pessoa humana, na plenitude de seu status como sujeito de direitos e obrigações, tenha a sua dignidade (SPINELI, 2008, p. 381).

Pode-se entender então que os direitos da personalidade são próprios do ser humano, inerentes à pessoa; não se trata de direito à personalidade, mas

sim de direitos que decorrem da personalidade humana, da condição de ser humano. Os direitos da personalidade protegem o que é próprio da pessoa, como o direito à vida, o direito à integridade física e psíquica, dentre outros. Todos esses direitos são expressões da pessoa humana, considerada em si mesma, como ela é (BRASIL)⁹.

3.2. A Educação como Direito da Personalidade

Para justificar a importância do direito social a educação, Mello Filho conceitua a educação como meio de desenvolvimento de aptidões, potencialidade e personalidade, além de qualificar a todos para o trabalho, formar cidadãos conscientes e formalizar ideais democráticos (MELLO FILHO, 1986, p. 533).

De acordo com Mochi, a educação é pela sua natureza intrínseca, tanto um instrumento eficiente como libertário, pois a formação e a transformação do homem lhe permitem conhecer a sua potencialidade e

⁹ BRASIL. *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 29 maio 2016.

os seus limites, buscando compreender o seu papel e responsabilidade dentro da história da humanidade. Ainda segundo o autor, a educação liberta os homens do véu da ignorância, proporcionando-lhe uma nova visão do mundo e de como este se relaciona com o outro (MOCHI, 2013, p. 151).

Motta e Oliveira destacam que os direitos da personalidade e os direitos à educação se encaixam perfeitamente, tornando digna a existência do ser humano, possibilitando o desenvolvimento do caráter de uma pessoa “e quando realizado com qualidade, faz com que a pessoa humana exerça livremente suas manifestações próprias, espirituais ou físicas” (MOTTA, 2015, p. 238).

Sabe-se que o homem é um ser em constante desenvolvimento, e para alcançar a dignidade que tanto almeja, vai à busca de novos conhecimentos, e somente pela educação, é que consegue se superar. Na visão kantiana, “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 2006, p. 15).

Não se pode negar que o direito à educação é primordial para a própria existência e desenvolvimento

do sujeito social, e que está inteira e intimamente ligado aos direitos da personalidade, por ser considerado como fundamental e social, e por garantir a dignidade do indivíduo.

4. A responsabilidade de educar

Guzzo nos diz que o sentido etimológico da palavra educar é promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido de responsabilidade dos pais (GUZZO, 1990, p. 134-139).

De acordo com os preceitos instituídos em nossa legislação o dever de educar não cabe somente às famílias, pois, neste contexto, deve-se citar a responsabilidade em que se envolve a dedicação dos pais, como familiares diretos, os quais têm a obrigação de prover o sustento e a educação de seus filhos.

Nesse sentido, os educadores também são responsáveis e devem promover uma educação de qualidade, assim como a sociedade, que deve cobrar

dos entes governamentais estratégias de garantia ao direito educacional, com vistas a uma melhor qualidade de vida social. Diante disso, o Estado, além do seu dever de proteger, precisa garantir e desenvolver a educação em seu país.

No que tange à responsabilidade da família, observa-se que esta é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social (OLIVEIRA).

Parolin comenta que o papel da família é estruturar a pessoa tanto na sua identificação, como em sua individualização e autonomia, ao oferecer-lhe suporte material para suas necessidades, contando-lhe histórias, falando sobre as coisas e os fatos, bem como conversas sobre o que sente e pensa, ensinando-lhe a arte da convivência (PAROLIN, 2005, p. 47).

No que se refere à responsabilidade dos pais, diante do que preza a educação, vale ressaltar o que determina o art. 22, do Estatuto da Criança e do Adolescente: “aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes

ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” (BRASIL)¹⁰.

O abandono afetivo, praticado por alguns pais, tornou-se uma atitude preocupante dentro da sociedade, pois essa prática pode causar danos irreparáveis e deixar marcas profundas em crianças e adolescentes, Rolf Madaleno esclarece que

A desconsideração da criança e do adolescente no âmbito de suas relações, ao lhes criar inegáveis carências afetivas, traumas e agravos morais, cuja gravidade se acentua no rastro do gradual desenvolvimento mental, físico e social do filho, que assim, padece com o injusto repúdio público que lhe faz o pai, deve gerar, inescusavelmente, o direito à integral reparação do agravo moral sofrido pela negativa paterna do direito que tem o filho à sadia convivência e referência parental, privando o descendente de um espelho que deverá seguir e amar (MADELENO, 2009, p. 311-312).

Silva e Paulini afirmam que os pais ou parentes mais próximos são atuantes em produzir educação, no sentido que devem instruir seus filhos como pensar e

²¹³ BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. <Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.

repensar sobre o que está acontecendo no mundo, ensinando-lhes como ver esta situação caótica do dia a dia (SILVA, 2007, p. 59), tornando-os verdadeiros cidadãos.

Diante da responsabilidade civil dos pais em educar, Carlos Roberto Gonçalves orienta que os pais que não educam bem seus filhos e não exercem sobre este a vigilância necessária, responde pelo ressarcimento do dano causado pelo filho a outrem (GONÇALVES, 2003, p. 133).

No que diz respeito à responsabilidade dos educadores (escolas e professores), Araújo e Puig argumentam a respeito da necessidade de a escola trabalhar junto com a comunidade que a rodeia, para, assim, promover o desenvolvimento educacional de crianças e jovens que compõe o seu corpo discente (ARAUJO, 2007, p. 60).

Pátaro e Alves declaram que a escola precisa se preocupar com a instrução intelectual e com a formação da criança e do jovem, enquanto ser humano autônomo, desenvolvendo, contudo, a sua autonomia e, conseqüentemente, a capacidade de se posicionarem diante da realidade em que vivem; que

possam fazer suas escolhas e que se estabeleçam critérios para a participação de ações coletivas (PÁTARO).

Nicolau e Nicolau comentam que as escolas devem proteger seus alunos para que estes não sofram danos físicos, morais ou até mesmo materiais, pois “no convívio escolar, o aluno deve ser protegido para que não sofra qualquer dano, e esta proteção tem que ser a preocupação maior da própria instituição que o abriga” (NICOLAU JUNIOR; NICOLAU, 2006, p. 240-241).

Quanto à responsabilidade da escola quanto à agressão realizada no estabelecimento de ensino, tanto quando praticada por um professor contra um aluno, como de um aluno para com outro aluno, ou de um aluno para com terceiros, denota-se que a escola será responsabilizada pelos danos causados por estes. Rui Stoco afirma que a escola tem o dever de cuidar e zelar pela dignidade física e psíquica de seus alunos (STOCO, 1999, p. 576).

A escola, entretanto, deve ficar atenta aos danos que seus alunos também causarem a terceiros, pois será responsabilizada e deverá responder pelos prejuízos, independentemente de sua culpa. No

entanto, é deve-se salientar que a responsabilidade civil que envolve as escolas públicas cabe ao Estado, conforme o que dita a regras de responsabilidade civil das pessoas jurídicas de direito público, descritas em nossa legislação atual.

A legislação nacional afirma que a sociedade também tem responsabilidades quanto à educação de crianças e adolescentes, pois o desenvolvimento social dos menores também cabe aos que estão à sua volta como, por exemplo, a comunidade em que vivem, a igreja que frequentam, aos vizinhos, funcionários em geral de uma escola, etc.

Andréa Rodrigues Amin salienta que, no que se refere à comunidade, esta também é responsável pela defesa dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, ao poder exigir e cobrar comportamentos previamente estabelecidos, como os bons costumes, educação, cultura, entre outros (MACIEL, 2011, p. 23).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. 70, ainda sustenta que é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos

direitos da criança e do adolescente (BRASIL)¹¹. Portanto, reforça o dever e a responsabilidade da sociedade em cuidar das nossas crianças e adolescentes.

Segundo Vasconcelos e Araújo, para os “fins de zelar pelo direito à educação para todos, a sociedade é convocada para aliar-se ao Estado e à família, participando de modo direto ou indireto no cumprimento desde dever constitucional” (VASCONCELOS, 2013, p. 126).

Pierre Toussaint Roy reforça que “a educação não é um assunto só de professores, alunos, mães e pais de alunos, mas uma responsabilidade de toda a sociedade” (ROY, 2006, p. 31) de modo geral, que deve ajudar a construir e desenvolver mudanças educacionais imprescindíveis para a melhoria social.

Diante da responsabilidade que envolve o Estado frente aos direitos à educação, cabe a este garantir os direitos fundamentais e sociais, constituindo políticas públicas que, de acordo com o entendimento

¹¹ BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. <Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.

de Oliveira, sirvam como providências a serem tomadas pelo Estado, a fim de que os direitos se realizem, as satisfações sejam atendidas, e as determinações constitucionais e legais saiam do papel e se transformem em utilidade aos governados (OLIVEIRA, 2006, p. 251).

A responsabilidade civil do Estado também se encontra entrelaçada à segurança da ordem jurídica perante ao serviço público prestado pelos seus entes, e seu funcionamento não poderá resultar em qualquer lesão a um bem juridicamente tutelado, pois o art. 37, parágrafo 6º, da Constituição Federal de 1988, determina que a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL)¹².

Para Vasconcelos e Araújo ao Estado também cabe à responsabilidade quanto à oferta de vagas, tanto para escolas públicas ou privadas, “não retirando

¹² BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.

dos pais ou responsáveis o encargo pessoal, inclusive penal de descumprir o dever de prover Educação” (VASCONCELOS, 2013, p. 126).

Para tanto, entende-se que a responsabilidade do Estado em garantir, efetivar e desenvolver a educação vai além de uma exigência legal, pois, para se formar uma sociedade politicamente correta, devem-se formar cidadãos, e a educação é o caminho para isso.

5. Considerações Finais

Diante do tema em que se trata o presente trabalho, percebe-se que a violência nas escolas é um assunto de extrema importância, pois afeta o nosso país de maneira direta, provocando na sociedade um clima de instabilidade e insegurança quanto ao futuro das crianças e adolescentes brasileiros.

Diante disso, não se pode negar que a violência provocada pelas práticas do *bullying* caracteriza, de forma geral, uma afronta a vários direitos instituídos por lei e que viola os direitos da

personalidade e a dignidade da pessoa humana, principalmente quando esses atos violentos se estabelecem dentro de uma escola, ocasião em que o direito à educação de qualidade acaba sendo banalizado.

Isso limita o desenvolvimento completo de um ser humano, e para entender e reconhecer a importância dos direitos sociais na vida de uma criança e adolescente, basta analisar o quanto o ser humano, em sua fase infanto-juvenil, é frágil e precisa de segurança, assistência social, familiar e jurídica, para sua proteção e formação, enquanto pessoa, assim como para a sua sobrevivência no meio em que vive.

Para tanto, o nosso ordenamento jurídico fundamenta e estabelece a responsabilidade educacional e social das escolas, professores, família, pais, governantes, sociedade, e todos os envolvidos no processo de evolução do ser humano, diante da ordem social e cívica, que advém do modo de garantia à formação e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes enquanto cidadãos, com vistas aos valores éticos, morais e cívicos, pois se sabe que é

pela educação que as pessoas chegam a uma vida democrática, com respeito e dignidade.

Diante disso, ficou demonstrado que a prática violência nas escolas com o nome *bullying* é adotada por diversos países, e busca conceituar alguns comportamentos agressivos e antissociais, tornando-se um termo muito utilizado nos estudos realizados sobre a problemática da violência escolar.

Nota-se então que o *bullying* possui um potencial para a generalização mundial, porque se exterioriza na explosão da violência em um dos poucos ambientes institucionalizados ainda existentes na sociedade, ou seja, uma reação à normatividade do ambiente escolar.

E diante deste entendimento, pode-se afirmar que o *bullying* é um fenômeno social que viola direitos da personalidade, tais como os da integridade física, psíquica, moral e social, e coloca em risco a saúde e o equilíbrio social do ser humano, criando a necessidade de se desenvolver políticas públicas que garantam a proteção e a promoção humana.

O que demonstra que a responsabilidade de garantir a segurança, a saúde e a educação não cabem

apenas ao Estado, mas sim a todos envolvidos no desenvolvimento social de crianças e adolescentes, cobrando a elaboração, a execução e colaborando para o desenvolvimento de políticas públicas que busquem combater e até erradicar o Bullying em nossas escolas.

6. Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria Das Graças. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2002.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, Josef Maria; ARANTES, Valéria Amorim (org). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 06 nov. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 29 maio 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 nov, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 12 de jun. de 2016.

CARDOSO, Giovanna Marget Menezes; CERQUEIRA, Mônica Ribeiro. Descortinando o *Bullying* no espaço escolar: estratégias pedagógicas. *Revista Virtual Parte*, 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/obullying.asp>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da amizade-bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Gente, 2008.

CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, Dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222002000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Bullying: cartilha 2010 - projeto justiça nas escolas*. Brasília: FMU, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014963.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2016.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Versus Editora, 2005.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: Programa Educar para a Paz*. Campinas: Verus Editora, 2005.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. São Paulo: Artmed, 2008.

FERMENTÃO, Cleide Aparecida Gomes Rodrigues. Os direitos da personalidade como direitos essenciais e a subjetividade do direito. *Revista Jurídica Cesumar*, Maringá, v. 6, n. 1, 2006.

G1. *Pesquisa aponta que 20% dos alunos já praticaram bullying contra colegas*. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/05/pesquisa-aponta-que-20-dos-alunos-ja-praticaram-bullying-contra-colegas.html>. Acesso em: 29 nov. 2016.

GONÇALVES, Carlos Roberto. *Responsabilidade Civil*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

GUZZO, R. S. L. A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 7 (1), 1990.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 2006.

LOPES NETO, Aramis A. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. J. Pediatr. (Rio J.)*, Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. s164-s172, Nov. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S002175572005000700006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2016.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (coordenadora). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

MARTINS, Maria José. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 18, p. 93-105, 2005.

MADALENO, Rolf. *Curso de Direito de Família*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

MELLO FILHO, José Celso. *Constituição Federal anotada*. São Paulo: Saraiva, 1986.

MELO, Josevaldo Araújo de. *Bullying na escola: como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo*. Recife: EDUPE, 2010.

MOCHI, Cássio Marcelo. *A Violência na Escola*. No âmbito do Direito Educacional e Seus Reflexos nos Direitos da Personalidade. Maringá: IDDM, 2013.

MORRONI, Beatriz (texto); OSHIMA, Flávia Yuri (edição). A violência atinge 42% dos alunos da rede pública. *Revista Época*, 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

MOTTA, Ivan Dias da; OLIVEIRA, Angélica Papote de. A Educação e os Direitos da Personalidade: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). *Revista Jurídica (FIC)*, v. 3, p. 233-250, 2015.

NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira; ALKIMIN, Maria Aparecida. Violência na escola: o *bullying* na relação aluno-professor e a responsabilidade jurídica. In: *XIX Encontro Nacional CONPEDI*. Fortaleza, 2010.

NICOLAU JUNIOR, M.; NICOLAU, C. C. M. B. *Responsabilidade Civil dos Estabelecimentos de Ensino: a Eticidade Constitucional*. In: SLAIBI FILHO, N.; COUTO, S. (Coord.). *Responsabilidade civil:*

estudos e depoimentos no centenário do nascimento de José de Aguiar Dias (1906-2006). Rio de Janeiro: Forense, 2006.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estud. psicol.* v. 27. n.1 Campinas, Jan./Mar, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 21 maio 2016.

OLIVEIRA, Régis Fernandes de. *Curso de Direito Financeiro*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; ALVES, Cirsa Doroteia. Educação em valores: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea. VI EPCT ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. 2011. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PAROLIN, Isabel. *Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem*. Curitiba: Positivo, 2005.

RODRIGUES, Silvio apud COMEL, Denise Damo. *Do poder familiar*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

ROY, Pierre Toussaint. Um direito inalienável, universal e integral. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. *A educação na América Latina: direito em risco*. São Paulo: Cortez, 2006.

SPINELI, Ana Claudia Marassi. Dos direitos da personalidade e o princípio da dignidade da pessoa humana. *Revista Jurídica Cesumar*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 369-382, jul./dez. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, Brasil, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27856>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying: Cartilha* 2010. Projeto justiça nas escolas. CNJ: Brasília, 2010. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014963.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

SILVA, Everaldo; PAULINI, Itamar Riçado. *Sociologia Geral e da Educação*. Indaial: Asselvi, 2007.

STOCO, Rui. *Responsabilidade Civil e sua Interpretação Jurisprudencial*. 4 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

SZANIAWSKI, Elimar. *Direitos de personalidade e sua tutela*. 2. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual Antibullying: Guia para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

THOMAZ, Lurdes. *Os caminhos da cidadania*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de desenvolvimento Educacional. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1709-6.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

VASCONCELOS, Juliana Kelly Targino de Vasconcelos; ARAÚJO, Fábio José de Oliveira. A

RESPONSABILIDADE DO ESTADO EM EDUCAR.
Dat@ venia, v. 4, n. 5, 2013.

ZALUAR, Alba. *Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-17, Set. 1999.
Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288391999000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2016.

**O DIREITO E A INTERVENÇÃO NA CONDUÇÃO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS –
PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO VERSUS
LIBERDADE DE CÁTEDRA**

**RIGHT AND INTERVENTION IN THE CONDUCTION
OF EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES - SCHOOL
PROJECT WITHOUT PARTY VERSUS LIBERTY OF
CATES**

Dalmo Vieira Pedrosa

Resumo

O artigo estuda a importância do direito à educação escolar, estabelecendo limites e parâmetros para a intervenção do direito neste meio tão complexo. É consenso que a educação deve ser tratada com protagonismo no ambiente de propagação de políticas públicas de crescimento e desenvolvimento nacional. Apesar deste consenso, como deve interagir o direito como meio de afastar as interferências político partidárias no momento de elaboração destas políticas

educacionais. A que ponto se permite utilizar do direito para garantir o direito Constitucional de livre acesso à educação, sem interferências e doutrinações ideológicas, sem que isso aflija a liberdade de expressão garantida ao regente de sala. O presente não visa elaboração de teses permissivas ou contrárias ao tema, visando apenas o estabelecimento da discussão em nível acadêmico.

Palavras-chave: Educação; Catedra; Doutrinação.

Abstract

The article studies the importance of the right to school education, establishing limits and parameters for the intervention of law in this complex environment. It is a consensus that education must be treated as a protagonist in the environment of the propagation of public policies of national growth and development. Despite this consensus, how should law interact as a means to ward off party political interference at the time of designing these educational policies. At what point is it allowed to use the right to guarantee the Constitutional right of free access to education, without

interference and ideological doctrine, without this afflicting the freedom of expression guaranteed to the room regent. The present is not intended to elaborate permissive or contrary theses to the subject, aiming only the establishment of the discussion in academic level.

Keywords: Education; Catedra; indoctrination.

1. Introdução

Esta composição traçara um panorama inicial, destacando-se que não se pretende com este estudo se exaurir todos os conflitos, nem mesmo estigmatizar culpados ou soluções. Pelo contrário, busca-se apontar, sobre o viés de duas facetas do ilimitado mundo do direito, a acadêmica e a jurídica, que a crise na concretização do Direito fundamental de acesso à Educação, enquanto direito e não programa de política pública, merece resguardo. Trata-se de alertar, primeiramente, para um cenário de desconstituição do Direito de livre acesso à Educação, onde agentes políticos partidários cada vez mais se aproveitam do

aparato público para exercer influência ideológica através do sistema educacional.

O direito à educação é previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social. Não obstante a previsão expressa do direito à educação em diversos documentos jurídicos, ainda há muita polêmica quando se trata da compreensão de sua verdadeira natureza jurídica no tocante a transmissão de conhecimento no ambiente escolar.

Muito ainda se debate em relação à função do Estado em apenas organizar a estrutura administrativa do sistema educacional, garantindo vagas para alunos, estrutura e docentes suficientes a satisfazer os anseios constitucionais, ou se cabe ao Estado, enquanto tutor da educação em nosso país, orientar através de seus programas educacionais as bases do conteúdo oferecido em nossa rede de educação, analisando-se se compete ao Direito balizar os dizeres estatais e empreender seus mecanismos a fim de tolher o direcionamento ideológico praticado na rede de ensino, através de censura ao opinamento pessoal de professores e demais profissionais educacionais.

Traçaremos os perfis básicos do ordenamento constitucional no tocante ao direito fundamental de acesso à educação, esclarecendo a quem cabe o provimento educacional, bem como a compreensão de sua verdadeira natureza jurídica como Direito e não apenas programas de provimento educacional, determinando como seus titulares a coletividade da nação.

Em resumo, o presente trabalho busca determinar quais são as implicações do reconhecimento do direito à educação como um direito fundamental de caráter social e, conseqüentemente, o tipo de prestações exigíveis do poder público para a sua satisfação em caso de sua oferta irregular ou insuficiente, apresentando o Direito como instrumento capaz de personificar o anseio constitucional, limitando a expansão de políticas de ensino meramente doutrinárias.

2. Educação como direito básico e fundamental no Estado Brasileiro

O Brasil constitui um Estado Democrático de direito com aspirações fortemente sociais por imposição constitucional. Isto significa que os ditames inerentes ao modelo de Estado social e ao regime político democrático não podem ser apartados quando do momento de compreensão e interpretação da ordem jurídica. Como se pode extrair de nossa constituição, tais princípios se fazem presentes já no caput de seu primeiro artigo, que institui o Estado Democrático de Direito – calcado no fundamento da cidadania e do pluralismo político, sendo consagrado também em seu parágrafo único o princípio de soberania popular. Tais princípios se mostram de plena relevância na concepção do presente trabalho, pois demonstram que o Estado nacional, em sua concepção primária, não prevê o direcionamento no sentido ideológico político/econômico existente, vetando qualquer ato neste sentido.

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social, não obstando qualquer dúvida no sentido de que sua proteção possui uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses

meramente individuais, aqui excluídos conceitos doutrinários de orientação político/ideológico. Dessa forma, nas brilhantes palavras de Clarice Seixas Duarte (2007) embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. Novamente se torna claro o papel do Estado como concretizador de Direito, devendo o mesmo garantir o livre acesso e perpetuação do ensino no país, sem, contudo, impor delimitações de acordo ao posicionamento do governo que o represente.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, reforça em seu texto a pluralidade de seus executores:

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.

E ainda, o artigo 206, da Constituição Federal, tratou de pormenorizar os princípios implícitos ao artigo 205, in verbis:

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 do ensino, garantindo, 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.

Merece o devido resalto, que como estabelecido em seus incisos II e III, tanto o ato de ensino, como o de aprendizagem, deve ser exercido de forma livre, com respeito ao pluralismo de ideias e conceitos, demonstrando que o Estado nacional, enquanto garantidor do direito de acesso à educação busca o amplo crescimento do conhecimento e saber,

objetivando a pluralidade de concepções dentro de nossa nação.

Portanto, não se demonstra qualquer dúvida quanto ao interesse do constituinte ao estabelecer a não interferência estatal no que deve ser ensinado, em termos ideológicos, nem mesmo imposição de limites aos que aprendem e aos que lecionam, desde que respeitados os princípios básicos incrustados em nossa constituição.

E exatamente neste ponto se apresenta o maior conflito existente na presente pesquisa, pois de um lado existem os defensores de uma escola sem qualquer ideologia, porém em contrapartida sabe-se que a escola é um espaço plural, democrático, inclusivo e caracterizado pela diversidade, que deve prezar pela liberdade de cátedra, com respaldado em mandamento constitucional.

3. MEC – Influência governamental e o direcionamento ideológico na educação.

O Ministério da Educação é um órgão do governo Federal do Brasileiro, fundado pelo decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo à época presidente Getúlio Vargas. A época de sua criação o referido ministério não possuía as mesmas características de hoje e era encarregado pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

Somente em 1953, o governo federal tira do Ministério da Educação e Saúde as responsabilidades de administração no que se refere à saúde, criando um novo ministério encarregado deste ato. A partir desse momento, passa a se chamar oficialmente de Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela lei n.º 1.720, de 25 de julho de 1983. Em 15 de março de 1985, foi criado o então Ministério da Cultura (MinC), de forma a manter o ministério da educação com a responsabilidade única e exclusiva da demanda educacional. Curiosamente a sigla MEC continua, porém, passa a se chamar Ministério da Educação.

Visando amparar, e melhor direcionar o aparato administrativo do governo central no cumprimento de

seus deveres educacionais, a estrutural organizacional do MEC se encontra assim delimitada:

Política nacional de educação

Educação infantil

Educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar

Avaliação, informação e pesquisa educacional

Pesquisa e extensão universitária

Magistério

Assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Dessa forma cabe ao MEC, não somente orientar as bases curriculares de ensino do nosso país, mas também delimitar a aquisição de material didático, estabelecer normas de vigência e exercício da docência, bem como o controle total de todos os níveis de educação.

Pelo que se vislumbra, o MEC, um órgão de caráter amplamente político, tem poderes suficientes para delimitar as agendas tratadas em sala de aula, influenciando a aquisição e distribuição de livros didáticos enraizados de orientações políticas ideológicas.

Diversos artigos, bem como investigações efetuadas pelos órgãos fiscalizadores, demonstram a utilização de materiais, como livros e apostilas, que possuem como única função a orientação política dos jovens estudantes.

Por possuir o controle sobre os inúmeros órgãos de fomento à pesquisa e extensão, e por permitir que estes órgãos sejam direcionados, esse importantíssimo fluxo de crescimento educacional fica fortemente limitado a alunos que reproduzem discursos políticos ideológicos já estabelecidos.

Outro exemplo incontestável dessa manipulação junto ao MEC, diz respeito ao fato de, através de consenso entre população e legislativo, vetarem a propagação obrigatória de materiais, dentro das escolas, no que se refere à causa de ideologia de gênero. Apesar da decisão soberana da população, o MEC, através de seus coletivos vem ignorando tais resoluções, permitindo que materiais didáticos sobre o tema sejam distribuídos nas escolas.

O MEC foi criado para direcionar e doutrinar a educação nacional conforme as vontades de quem estivesse no controle do Poder, impedindo que a

sociedade, ente soberano constitucional, aplicasse sua vontade na condução das diretrizes educacionais, que deveriam pela própria natureza se direcionar a multiplicação do conhecimento, e não a simples reprodução cega de doutrinas.

4. Projeto Escola sem Partido e a liberdade de Cátedra

Visando um contraponto a galopante doutrinação praticada na educação, inúmeros juristas e profissionais da educação se uniram no sentido de não apenas combater um partido ou doutrinação ideológica em específico, mas estabelecer um limite para as ingerências governamentais sobre a educação.

O movimento parte do pressuposto de que os estudantes são “folhas em branco” e que professores se aproveitam da audiência cativa dos alunos para incentivar que eles sigam por um determinado caminho ideológico.

O projeto atualmente propõe a implementação das seguintes medidas, conforme projeto de lei colacionado:

ANTEPROJETO DE LEI FEDERAL

Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;III - liberdade de aprender e de ensinar;IV - liberdade de consciência e de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

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; II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas,

ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - respeitará o 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. § 1º As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas. § 2º Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 5º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções. Parágrafo único. Para os fins do disposto no caput deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 6º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

Art. 7º. Os professores, os estudantes e os pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 2º desta Lei.

Art. 8º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 9º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber: I - às políticas e planos educacionais; II - aos conteúdos curriculares; III - aos projetos pedagógicos das escolas; IV - aos materiais didáticos e paradidáticos; V - às avaliações para o ingresso no ensino superior; VI - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente; VII - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 10. Esta Lei entra em vigor no prazo de sessenta dias, a partir da data de sua publicação.

ANEXO - DEVERES DO PROFESSOR - 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 ou constrangerá 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, atos 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 da matéria. V - O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e 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 estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Pelo exposto, cabe ao Estado garantir o livre exercício da educação, em um ambiente politicamente neutro, sem restrições a livre expressão dos alunos ou regente de salas.

O projeto também prevê que o ambiente de educação será exercido de forma ampla e justa, respeitando as diversas correntes de análises dos casos, permitindo que os alunos, através de seu senso crítico e orientações pessoais estabeleçam seu próprio entendimento.

Os que se contrapõem as medidas apresentadas alegam que o projeto, apesar de sua roupagem, visa apenas restringir o direito de acesso à opinião dos alunos, e que ao invés de reprimir a doutrinação, busca apenas alterar o lado da suposta manipulação.

Nas palavras de Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito a Educação, em entrevista concedida ao jornal online GGN, não é possível (ser neutro) porque qualquer tema que se aborde leva um juízo de valor do professor, o que é importante. O que ele não pode fazer é limitar a aula a seu juízo de valor. Determinar a neutralidade política numa lei é um equívoco absoluto.

Natacha Costa, diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz, também em entrevista concedida ao jornal online GGN, esclareceu que acredita na existência de uma assimetria entre estudante e professor, mas que isso não significa que os estudantes são vazios e absorvam tudo o que o docente diz. Em suas palavras o aluno não é uma folha em branco, pois é um sujeito social, traz uma história, concepções e ideias e isso precisa ser reconhecido.

Miguel Nagib, idealizador e principal defensor do projeto Escola sem Partido, esclareceu em recente entrevista ao jornal Gazeta do Povo que o estudante está submetido, de forma direta e imediata, à autoridade do professor e que o professor é quem controla o uso da palavra e o fluxo das informações. É ele quem comanda o espetáculo e tem o poder de prestigiar, constranger e humilhar os alunos perante os colegas. É ele quem avalia, aprova e reprova. O estudante depende do professor; ele é inexperiente, imaturo e vulnerável, intelectual e emocionalmente. Nessas condições, é evidente que o fato de existir um debate público sobre o problema da doutrinação – um debate no qual um dos lados defende justamente o direito do professor de “fazer a cabeça dos alunos” – não seria suficiente para prevenir a ocorrência de abusos no segredo das salas de aula.

Apesar das críticas ao projeto, seu andamento na câmara dos deputados vem ganhando impulso, com importantes debates sendo travados nas comissões de análise.

5. Considerações Finais

O que se percebe entre as divergências de opinião, é que de um lado se contrapõem o ideal de limitação ao doutrinamento *versus* a liberdade de expressão e livre convencimento de professores e alunos.

Não se pode ignorar o fato de que atualmente a educação, em todos os seus níveis de expressão, vem sofrendo com um forte balizamento ideológico, visto que até mesmo alunos são rejeitados em grandes projetos de fomento e pesquisa pelo simples fato de imprimirem uma releitura de modo a questionar as doutrinas dominantes.

De toda forma, caberia ao direito legislar em sentido de limitar o que seria demandado em sala de aula? Ao que pese as boas intenções do projeto em comento, suas delimitações também poderiam ser utilizados para á pratica do mal que visa combater.

Os governos vindouros poderiam se utilizar de seu texto para limitar a exposição de ideias contrarias ao seu direcionamento, sob a alegação de doutrinação em sala de aula, mas poderia ignorar qualquer tentativa

de manipulação quando feita em seu benefício, observando assim uma suposta liberdade de cátedra.

Desta feita, se faz amplamente necessária a discussão sobre os destinos da educação em nosso país, sobre o papel da sociedade enquanto reguladora e promotora das políticas educacionais a serem implementadas, bem como se faz necessária a discussão sobre a implantação de projetos como o Escola sem Partido, que ao coibir excessos de orientação acaba por limitar direitos fundamentais de livre expressão e convencimento.

Cabe ao fim evidenciar o que se faz mais importante para o desenvolvimento do estado de educação nacional é a preservação do ambiente de neutralidade ideológica em sala de aula, visto que a preservação, sem limites, da liberdade de expressão e livre convencimento dos profissionais da educação poderá ser instrumento de doutrinação ideológica dos discentes.

6. Referências

BANNWART JÚNIOR, Clodomiro José. *Estruturas normativas da teoria da evolução social de Habermas*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa*. 3.ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2001.

CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito constitucional*. 7.ed. Coimbra – Portugal: Livraria Almedina, 2003.

CARA, Daniel; COSTA, Natacha. 2016. Disponível em:< [http://jornalggn.com.br/blog/centro-de-referencias-em-educacao-integral/cinco-argumentos-contra-o-escola-sem-partido />](http://jornalggn.com.br/blog/centro-de-referencias-em-educacao-integral/cinco-argumentos-contra-o-escola-sem-partido/). Acesso em: 20 de fev. 2014

FACHIN, Zulmar. *Teoria geral do direito constitucional*. 2.ed. Londrina: IDCC, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo. In: *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Bianco Zalmora. *Escola pública, ação dialógica e ação comunicativa: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas*. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. In: *Educação & Sociedade*. Ano XX, n. 66, Abril 1999. São Leopoldo: UNISINOS, 1999. Páginas 125 a 140.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1987.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, v. II. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, v.I. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MACEDO, Ubiratan Borges. *Democracia e direitos humanos, ensaios de filosofia prática (Política e jurídica)*. Londrina: Ed. Humanidades, 2003.

NAGIB, Miguel. 2016. Disponível em:<
<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escola-sem-partido-divide-opinioes-confira-argumentos-pro-e-contra-dzdzj4uevxl8qrp80u4u9a9zx4> />. Acesso em: 20 fev. 2014

OTT, Margot Bertolucci. *Tendências Ideológicas no Ensino de Primeiro Grau*. Porto Alegre: UFRGS, 1983. 214 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.

PINZANI, Alessandro. *Habermas: introdução*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Direito humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. In: *Revista do Instituto de Dir. Constitucional e Cidadania*. v. 1 (abril 2005). Londrina: IDCC, 2005.

PRESTES, Nadja Maria Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RUSSO, Hugo A., SGRÓ, Margarita e DÍAZ, Andrea. Aprender a dizer sua palavra: do outro da razão à razão dos outros. Contribuições da ação educacional dialógica para a razão comunicacional. In: *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Danilo R. STRECH (org). 6.ed.. Petrópolis: ed. Vozes, 2004.

SAVIANI, Demerval. *A Universidade e a Problemática da Educação e Cultura*. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 1, n. 3, p. 35-58, maio/ago. 1979.

SCHILLING, Flávia (org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez editora, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. *Como a Universidade Está se Pensando?* In: PEREIRA, Antonio

Gomes (Org.). Para Onde Vai a Universidade Brasileira? Fortaleza: UFC, 1983. P. 29-45.

SGRÓ, Margarita R.. *Educação pós-filosofia da história: racionalidade e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 23. ed. ver. e atualizada. São Paulo: Malheiros editores, 2004.

STRECK, Danilo R. (org.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1957.

TORRES, Carlos Alberto. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo* / Carlos Alberto Torres, Maria Del Pilar O`Cadiz, Pia Lindquist Wong; revisão científica Antonio Teodoro, Áurea Adão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

**A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE
CIDADANIA: UMA ANÁLISE NA CONCEPÇÃO DE
PAULO FREIRE**

**L'ÉDUCATION COMME L'INSTRUMENT DE
CITOYENNETÉ: UNE
ANALYSE EN LA CONCEPTION DE PAULO FREIRE**

Dalvaney Araújo¹

Fabício Veiga Costa²

Resumo

A concepção de cidadania está ligada historicamente à identidade do indivíduo em sentido de pertencimento e participação, bem como na construção de direitos e deveres políticos, civis e sociais. A educação exerce um papel fundamental na formação do homem e da mulher, conscientizando-os acerca do exercício da cidadania. O objetivo do presente estudo consiste na

¹ Mestranda em Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

² Doutor em Direito. Pós-doutor em Educação. Professor da pós-graduação em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

análise da educação como mecanismo de cidadania a partir da compreensão do pensamento de Paulo Freire. Em suas obras, especialmente Pedagogia do oprimido, Educação como prática da liberdade e Pedagogia da autonomia, Freire correlaciona a educação à cidadania, examinando o processo de formação histórico-cultural da sociedade brasileira e, a partir de acepções como liberdade, democracia, educação, sociedade e cultura, demonstra seu pensamento de uma educação pautada na consciência crítica. E, uma vez adquirida essa consciência crítica, o educando se constituirá cidadão e exercerá plenamente sua liberdade e transformará a sociedade em que vive em um ambiente mais democrático. Utilizou-se do método indutivo, partindo-se de uma concepção microanalítica da correlação de educação e cidadania na teoria freiriana para uma compreensão macroanalítica pautada na educação como mecanismo veiculador da cidadania e da democracia, desenvolvendo-se o trabalho por meio de pesquisa teórico-bibliográfica.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Democracia; Paulo Freire; Consciência Crítica

Résumé

Le concept de citoyenneté est liée historiquement à l'identité du individuel ens d'appartenance et de participation, et aussi dans le construction de les droits et de devoirs politiques, civils et sociaux. L'éducation exerce un papier fondamental dans la formation de l'homme et la femme, ce qui les faire avoir conscience de l'exercice de la citoyenneté. Le but de cette étude, et basée sur l'analyse de l'éducation comme mécanisme de la citoyenneté à partir de la compréhension de la pensée de Paulo Freire. Dans ses œuvres, notamment Pédagogie des opprimés, L'éducation comme pratique de la liberté et de la Pédagogie de l'autonomie, Freire corrèle l'éducation à la citoyenneté, en examinant le processus de formation historique et culturel de la société brésilienne et, à partir de la conception de la liberté, de la démocratie, de l'éducation, de la société et de la culture, démontre votre pensée de une éducation réglementé dans la conscience critique. Et, une fois acquis cette conscience critique, l'étudiant sera citoyen et il exercera leur liberté et il transformera la société dans laquelle il vive dans un environnement plus

démocratique. On a utilisé la méthode inductive, à partir d'une conception microanalyse de corrélation de l'éducation et de la citoyenneté dans la théorie de Freire pour la compréhension macroanalyse réglementé dans l'éducation comme mécanisme de propagateur de la citoyenneté et de la démocratie, développement du travail à travers de la recherche théoricien et bibliographique.

Mots-clés: l'éducation; la citoyenneté; la démocratie; Paulo Freire; Conscience Critique

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma reflexão acerca da educação como instrumento de cidadania a partir de uma leitura em Paulo Freire. A filosofia freiriana estabelece uma relação da educação com base na concepção de liberdade, diálogo, dignidade e mundo, desenvolvendo, de forma metodológica, a construção de novas estruturas sociais e políticas para evidenciar o processo reflexivo de edificação da cidadania

O desenvolvimento do diálogo da educação por meio da teoria e prática na contextualização de aprendizagem mútua entre educador e educando revolucionou a concepção tradicional de educação, chamada por Freire de "educação bancária". Nesse processo em que se ensina-aprendendo e aprende-ensinando, há uma valorização da cultura do outro pautada na partilha de conhecimento, vislumbrando-se a necessidade de constante conhecimento ante a incompletude do ser humano. Nesse sentido, Freire trabalha o diálogo e a conscientização como elementos primordiais do ato de ensinar-aprender.

Nessa perspectiva, em sua teoria, o ato de ensinar constitui um ato político na medida em que desenvolve a formação humana a partir de uma consciência crítica da realidade. Em seu entender, a educação está ligada à vida social dos indivíduos e aos saberes acumulados ao longo da vida do indivíduo.

A teoria freiriana concebe a educação como um processo, um fato existencial e sociocultural de transmissão de consciência que leva o indivíduo a compreender e a se enraizar em sua realidade, traçando, pela educação, caminhos que possibilitem ao

educador formar cidadãos e ao, mesmo tempo, formar-se como tal a partir da trajetória de vida e práxis de seus educandos.

Nesse contexto, o presente estudo analisa a concepção de educação e cidadania nas obras de Paulo Freire para, então, evidenciar a sua percepção do contexto social para compreensão do mundo e da educação, contextualizando seu ideal de educação como prática de liberdade e cidadania. E, arrematando, o pensamento do autor mediante diálogo entre seu pensamento crítico e a filosofia política de Hanna Arendt.

Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível construir análises temáticas, teóricas, comparativas e críticas do tema, delimitando-se o objeto da pesquisa mediante a utilização do método indutivo, partindo-se de uma concepção micronalítica (correlação da educação e cidadania na teoria freiriana) em direção a uma análise macroanalítica (estudo da educação como instrumento de cidadania).

2. Concepção de Educação em Paulo Freire

A pedagogia de Paulo Freire advém de sua concepção da transformação do mundo pela educação, mais precisamente pela libertação do ser humano encarnado nas figuras do oprimido e do opressor. Trata-se de uma perspectiva de educação que vai além da sala de aula e que supera infinitamente a tradicional relação professor-aluno na aceção convencional.

Trata-se de uma compreensão de pedagogia – na sua dimensão prática e política – que parte de um entendimento educacional substancial na qual o diálogo não se demonstra apenas como uma forma de ensino ou método didático, mas como fundamento do ensinar e aprender. Parte do pressuposto das relações do indivíduo e seu universo, da inserção de sua cultura a partir do local onde se encontra, de seu próprio cotidiano. Assim, se educa para liberdade e se liberta no conjunto com os demais.

Na perspectiva de que tanto o professor como o aluno devem assumir que ambos são sujeitos do processo educativo, observa-se que tanto os professores como os alunos investigam, criticam e aprendem. É nesse sentido que Freire (1996) nos explica:

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996.p.12).

Assim, o aluno tem participação ativa no seu processo de aprendizagem, de forma que constrói o saber crítico comprometido com seus resultados, tornando-se sujeito de sua formação. Nesse mecanismo, os alunos não executam as atividades passivamente. Eles conhecem os objetivos dos trabalhos, aprendem a planejá-los. Entendem a forma de como buscar, selecionar, organizar informações e com elas dialogar, interpretando-as e criticando-as sob a orientação do professor. Transformam, desse modo, informação em conhecimento.

Concerne-se, pois, em uma educação permanente, que se desenvolve a todo momento entre educando e educador. Desse modo, a melhoria da qualidade da educação encontra-se estreitamente

ligada à formação constante dos educadores, especialmente na base da crítica sobre a prática, desenvolvendo nos alunos a concepção de cidadania.

Repensar a educação sobre técnicas de ensino que introduzam na mente do estudante sua visão de mundo e da sociedade, de forma a referendar sua base crítica sobre os aspectos sociais, morais e culturais do país, constituem o alicerce da teoria freiriana de educação.

Esse desenvolvimento crítico é essencial no ensino básico e imprescindível no superior. O docente universitário deve ser capaz de organizar e sistematizar a aprendizagem discursiva dos alunos, preparando-os, mas, também, permitir-se ao aprendizado; situação densa ante a ausência de preparação pedagógica dos professores universitários.

Gil (2006) afirma que se deve considerar o fato de que a maioria dos professores universitários não dispõem de preparação pedagógica. E, ainda, ao contrário dos que lecionam em outros níveis, eles exercem duas atividades paralelas, uma de sua área específica e outra de docente, com a predominância da primeira. Em virtude disso, há uma certa predominância

em conferirem menos atenção às questões de natureza didática do que os outros profissionais que receberam sistematicamente formação pedagógica.

Se os professores que recebem formação didático-pedagógica encontram dificuldades no desenvolvimento de uma educação de ensino-aprendizagem, apresentando os conteúdos na forma da educação bancária (em que somente se transmite conhecimentos por meio de uma aula expositiva, não se permitindo uma interlocução entre professor-aluno), imagine os docentes do ensino superior que, em sua grande maioria, não possuem preparação pedagógica.

Essa compreensão não trata os alunos como principais agentes do processo de conhecimento, o que diverge da concepção de Freire, que revela a necessidade de tornar o educando um indivíduo pensante e crítico, de forma que ele possa desenvolver seu papel de cidadão. Professores que conseguem desenvolver essa técnica incentivam seus alunos a expressarem-se e a procurar meios para seu crescimento pessoal e intelectual.

Com isso, os educandos são preparados para a vida e para a cidadania, transformando-se em

agentes privilegiados do progresso social, desenvolvendo uma compreensão da sociedade e do mundo por meio de uma educação crítica. Assim, não perdem a dimensão da universalidade de um mundo maior, de relações planetárias, partem de uma relação do todo com a parte e das partes com o todo.

3. Compreensão de cidadania em Paulo Freire

A concepção de Paulo Freire sobre cidadania pode ser vislumbrada em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, na qual ele correlaciona a sociedade e a educação no contexto brasileiro. O autor discute a conscientização como mecanismo de ação e estado do indivíduo no mundo, de modo que o tipo de consciência que o sujeito assume refletirá no tipo de cidadania que ele assumirá.

Freire (1967) desenvolveu um processo educativo em que os sujeitos fossem tomados a uma posição de consciência: da ingenuidade à criticidade. Enquanto o indivíduo ler e escreve, ocorre o processo de democratização da leitura.

A conscientização do homem reflete o tipo de sociedade em que ele se encontra inserido. Segundo Freire (1967), numa sociedade fechada, avessa ao diálogo, com precária vida urbana e alarmantes índices de analfabetismo, atrasada e comandada por uma elite alheia a seu mundo, a cidadania será exercida por alguns membros.

Com o processo de modificação da sociedade, a educação também passa a ser repensada sob a perspectiva conscientizadora, crítica. Nessa visão, a concepção de cidadania em Paulo Freire parte do contexto social, do lugar fundamental que ocupa a conscientização do homem advinda da educação crítica.

Cidadão seria aquele “indivíduo no gozo de direitos civis e políticos de um Estado” ao passo que a cidadania “tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso de direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. (FREIRE, 2001, p. 25). Nesse sentido, considera o autor a alfabetização como prática educativa que implica em pensar nos obstáculos das práxis e nos limites de seu exercício.

Freire (2001) vai além do simples conceito e evidencia que a prática educativa demanda a clareza política dos educadores e que é preciso assumir a posição e não reconhecer os alunos apenas como objetos de conhecimento, a quem é emprestado pelo educador poderes mágicos.

Por certo que a cidadania se forma nas relações sociais nesse processo de aprendizagem: educando-educador e educador-educando. São os sujeitos que estão no mundo e com o mundo – que deparam constantemente com os desafios da pluralidade, do contato reflexivo, da libertação, do existir no tempo – que vão desenvolver seu posicionamento crítico e tornar-se-ão cidadãos.

Na compreensão do autor, esse homem que é sujeito e não objeto do planeta, que busca estar no mundo e construir a sua realidade social conjuntamente de forma integrativa e participativa, é que constrói historicamente a cidadania. E não o que assiste o que acontece na sua vida, alheio à realidade histórica, à vida social e às decisões. Esse ser passivo recebe prescrições e as segue à risca de forma acrítica.

Assim, a cidadania se constitui a partir do homem consciente que interfere e se integra na sociedade da qual participa ativamente. Esse indivíduo cria um ambiente democrático ao exercer a cidadania. Contudo, no contexto brasileiro, a ausência de formação histórico-cultural não permitiu o desenvolvimento de um comportamento participante do povo, que seria a essência da própria democracia. Desde a escravidão, não houve vivência política no que diz respeito às relações de trabalho, predominou o mutismo do homem, “a não participação na solução dos problemas comuns”. (FREIRE, 1967, p. 78).

Nesse contexto, percebe-se que, na história da formação política do povo brasileiro, inexistiram condições de experiência, de vivência da participação na coisa pública. Os núcleos urbanos vieram de cima para baixo, sem diálogo, pressuposto básico da democracia. O diálogo sugere responsabilidade social e política do homem. E, para tanto, a integração para a constituição e organização da vida comum mediante diálogos exige participação para então o homem compreender o mundo.

4. A percepção do contexto social para compreensão do mundo e da educação

O homem educa-se como ser social no próprio contexto em que se encontra inserido. Sua formação parte da sua percepção cotidiana da sociedade e dos ensinamentos escolares, sociais e familiares que recebeu ao longo de sua vida. E, na escola, todas essas compressões funcionam como mecanismo integrador de seu processo de ensino-aprendizagem.

Prepara-se o educando para exercer relações de quem está no mundo e com o mundo, demonstrando-lhe em que consiste todo o seu processo de educação e sua destinação ampla e integradora dentro do tempo e do espaço: sua atuação e compreensão de si como cidadão.

Mas, para se ter essa percepção, há que se fazer um diagnóstico da sociedade brasileira, identificando suas diversas limitações e contradições, advindas de uma sociedade fechada, com inexperiência democrática que inviabiliza seu desenvolvimento no sentido mais pleno.

Para se ter uma sociedade em que seus integrantes sejam sujeitos de si mesmos na história e na vida, é preciso uma educação desvestidas da ideia de alienante e alienado. Não de uma educação domesticadora, que vigia na época em Paulo Freire escreveu a obra “Educação como prática de liberdade” e vige ainda hoje, em que o conhecimento funciona não como mecanismo de libertação e de mudanças para uma sociedade mais justa e sim como instrumento de opressão e coisificação.

O entendimento da educação como mecanismo transformador de libertação, traduz-se nas palavras de Freire (1967):

Educação que, desvestidas da roupagem alienada e alienante, seja força de mudança e de libertação. A opção, por isso teria de ser também, entre uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p.36).

Nessa perspectiva, a educação privilegiaria a construção de uma sociedade em que o homem integraria seu processo de educação e por ela seria sujeito de seu destino. Mesmo que a construção desse

caminho seja marcada de percalços e entraves, é na iniciativa de fazê-lo que reside o início de uma nova aurora que marca definitivamente o rumo de uma postura cidadã, comprometida com a educação em todas as suas dimensões e na integralidade do ser humano.

Freire (1967) vislumbra o caminho da própria democratização da educação e a possibilidade de mudança da própria sociedade brasileira e percebe:

[...] uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE, 1967, p.57).

Nessa reflexão fica evidente a presença da relação educação-cidadania permeando todo o processo educacional, sendo ele democrático, avançado ou conservador. Entender os limites, as amarras de nossas culturas e as correlações de forças constitui um elemento essencial para se compreender o

significado do pensamento educacional de Paulo Freire e toda sua contextualização cidadã.

A sociedade brasileira pauta-se numa “sociedade fechada” e inexperiente em relação à democracia na visão de Freire. Portanto, fazem-se necessárias a presença do diálogo, da incorporação da sabedoria democrática e de uma participação popular na defesa da constituição de regimes democráticos e de sua prática.

O autor discute, ainda, a Educação versus Massificação, no qual defende uma reforma em todo processo educativo brasileiro:

Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. (FREIRE, 1967, p.88).

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’ submetido às prescrições alheias. (Freire, 1967, p.90).

Percebe-se que o autor insere o componente da mudança como algo fundamental e essencial à cidadania. Cabe ao homem brasileiro se inserir nesse processo e ser a própria mudança, assumindo as rédeas da configuração desse novo cenário democrático em todas as suas esferas. Essa base vai se dando na medida que o homem vai sendo preparado por uma educação ousada e corajosa, que se presta a lhe dar esse suporte, resgatando sua própria dignidade como ser humano e como presença transformadora no mundo.

Nesse sentido, o autor vai defender:

[..] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituísssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. (FREIRE, 1967, p. 94).

Essa fase de transição exige uma educação voltada para prática e ação. Exige uma mudança de atitude na cultura brasileira que, passivamente, aceita os hábitos políticos sem questionar, sem desmistificar a

informação midiática e a aceita como verdade única, sem participar e ingerir-se no processo de forma a buscar o porquê de determinados fatores serem veiculados na imprensa e outros não.

Esse papel crítico de desvendar notícias e falácias, de se posicionar criticamente frente aos problemas do país, pertence ao educador e também ao educando. Ambos, diante das controvérsias e informações transmitidas, vão analisar detalhadamente a situação e arquitetar soluções possíveis e plausíveis, transformando ideias em ações conjuntas.

Esse ideal de educação freiriano demonstra, assim, o educador como esse facilitador do processo de aprendizagem, que construiu junto e não impôs seu saber de cima para baixo. Professor e aluno são aprendizes, no qual aquele introduz as discussões de aprendizado contextualizado e este recebe as informações e transmiti-lhe suas acepções e juntos eles desencadeiam o conhecimento.

Portanto, o conhecimento não se revela como algo abstrato advindo somente de uma teoria e sim desta aliada à praxe cotidiana, em que se dimensiona uma educação concreta basilar de dimensões sociais,

políticas, econômicas e culturais. O processo educativo, nesta perspectiva, incita o educando a construir uma nova sociedade, a partir desse reconhecimento e do autoconhecimento que inicia com a construção dos novos sujeitos responsáveis pela sua liberdade e por suas conquistas futuras.

5. A educação como prática da liberdade e da cidadania

No legado freiriano identifica-se um volume grandioso de contribuições para uma educação que tem como meio e fim a prática da liberdade e a consolidação da cidadania. Através de suas ações e reflexões, verifica-se a sistematização de um conjunto de práticas e meios que viabilizam, na educação, um processo de ensino-aprendizagem que transmuda alunos e professores em sujeitos históricos, transformadores do mundo.

Na prática concreta da conscientização e da alfabetização, verificam-se caminhos para a transformação da realidade. A leitura não se pauta numa interpretação de um texto morto e imóvel, mas a

descodificação de um mundo pulsante e dinâmico que pode intervir na história a partir de uma ação casada de uma reflexão comprometida com a mudança e com a edificação de uma sociedade mais crítica e também mais humana.

Segundo Paulo Freire (1996):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. (FREIRE, 1996, p.15).

Uma das maiores contribuições de Paulo Freire para a construção da cidadania no Brasil e no mundo foi a discussão provocada a partir de sua obra "Pedagogia do Oprimido". Nela, o filósofo coloca o homem como tema central de seu pensamento e problematiza todo o contexto que lhe envolve, qual seja, a vida social, econômica, cultural e política.

Ao remeter às questões éticas, políticas, ontológicas, antropológicas e gnosiológicas na mesma

proporção em que coloca o homem, sua desumanização e a necessidade de reencontro com sua humanização e sua afirmação como sujeito histórico e como centro de todo seu pensamento, Freire (1996) lança ao mundo o que seria o ponto chave de toda a compreensão de seu pensamento.

Entender as relações e as contradições impostas aos seres humanos, as rupturas e descontinuidades no processo das linhagens humanas e a sua impossibilidade de ser mais no concreto cotidiano constitui o ponto de partida para a compreensão de uma pedagogia do oprimido que se liberta e, conseqüentemente, liberta o opressor.

Conforme Schnorr (2001):

Pensar uma alternativa social, que busca a superação da barbárie, implica, entre outras coisas, na formação humana. Se nossa luta é pela transformação deste mundo que nos desumaniza, o desafio da educação libertadora é a formação humana voltada para a afirmação da liberdade". (SCHNORR, 2001, p 71).

Essa abordagem traz em sua íntegra uma contribuição relevante para o estabelecimento de uma

política cultural-libertadora, que resulta na constituição da cidadania.

Ao inserir, na mesma obra, a discussão acerca da consciência de si mesmo e do mundo, Freire (1996) traz uma questão que alavanca para a educação vista como prática de liberdade e, por conseguinte, para a plenificação da cidadania, entendendo o ser humano como sujeito de direito e capaz de saber que se sabe, no mundo, podendo, assim, intervir em seus rumos.

Segundo o autor:

A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – método de conscientização. (FREIRE, 2005, p.15).

É importante destacar que para Freire, “(...) a cidadania é uma produção, uma criação política”. (Freire, 2004, p.127). Ela não está simplesmente vinculada a abrangência do espaço geográfico onde o

indivíduo, futuro sujeito político, se encontra, como prescreve o conceito de cidadão. Ela está vinculada à capacidade dos indivíduos, já sujeitos históricos, e por assim ser, também políticos, em exercê-la ou ter a consciência da luta pelo exercício da mesma, em seu sentido pleno.

Freire (2005) questiona o fato da cidadania ser negada às grandes massas populares. Admite que o alfabetizador tem nas suas mãos a tarefa de produzir a cidadania dessas pessoas, tirando-as dessa condição de massa e fazendo o caminho de transformá-las em povo.

Nessa perspectiva, há que se afirmar a educação como facilitadora do processo de liberdade das pessoas e, por consequência, condutora dos métodos de consolidação da cidadania dos mais variados povos. Dessa forma, cabe aos cidadãos, sobretudo aos educadores, assumirem sua tarefa na construção, como diria Paulo Freire, de um mundo menos feio, como aqui reforçado em suas palavras:

Há uma responsabilidade ética, social, de nós todos, no sentido de tornar a nossa sociedade menos má. Eu costumo dizer que tornar o mundo

menos feio é um dever de cada um de nós. Nem sempre esse dever é percebido, e sobretudo assumido. Se você me perguntar se essa é uma questão pedagógica ou política, eu diria que é política. É preciso não só estar convencido do dever social de transformar, mas assumir isso. Assumir a percepção de que temos o dever de transformar, significa partir para uma prática coerente com esse pensamento. (FREIRE, 2004, p.130).

As instituições educacionais, a sociedade e todas as pessoas certamente abririam mais portas para a cidadania e contribuiriam mais com o processo de libertação dos oprimidos se estivessem mais sensíveis às ideias e práticas de Paulo Freire. Esse comprometimento de grande parte das pessoas e das instituições com uma ideologia dominante consciente ou inconscientemente, além de atitude nefasta e desumana, dificulta a libertação e retarda o processo de fortalecimento democrático. Consequentemente, inviabiliza e negligencia a consciência de cidadania de grande parte das massas, algo que ainda existe no Brasil e em grande parte do mundo.

A concretização de um povo livre, democrático e soberano era para ser um compromisso de todos. Mas, infelizmente, reside nas estruturas sociais e

políticas, principalmente nos partidos de direita e de esquerda, arcaísmos de uma estrutura conservadora e dominadora e porque não dizer exploradora. Esses ranços se repetem nas escolas e em diversos espaços que deveriam ser educadores e formadores de sujeitos livres.

Ainda predominam, de sobremaneira, o pensamento e as ações reacionárias. Não se trata de disseminar um pessimismo, mas de trabalhar sob a perspectiva da realidade. Há que se fazer valer as ideias e práticas da educação e da cultura como caminho para liberdade e como opção de cidadania para, civilizada e civicamente, construir uma práxis que seja criadora de novas estruturas libertadoras e não a reprodução de estruturas castradoras de sonhos e de utopias de homens e mulheres. As escolas deverão assumir seu papel na construção de um cidadão novo e diferente, preparado para as adversidades de nosso tempo e do período futuro que se avizinha.

Percebe-se na prática pedagógica freiriana que a esperança exerce um papel fundamental em seu pensamento. Embora não poderá fazer nada isoladamente para a construção do sujeito livre e

cidadão, a ela deverá ser agregada atitudes culturais e cidadãs mais ousadas para transformar a realidade.

Paulo Freire também oferece uma imensa contribuição para os educadores e militantes sociais com ideias surgidas de suas inúmeras práticas pedagógicas. Assim o demonstra Albuquerque (2001):

A Pedagogia da Autonomia é um chamamento, ético-crítico: é educação que deve se construir como modo de vida, como práxis social, sintetizando a reflexão e ação de decidir e a ação transformadora. Não pode ser deixada para depois, ou para determinados momentos formais; tem que se fazer experiência vital de todos os dias, em todas as horas. (ALBUQUERQUE, 2001, p. 220-221).

Ou como expressa o próprio educador:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.67).

Observa-se que Freire defende princípios e ações claras na postura do educador e da educadora.

Dentre eles, com uma rigorosidade metódica, a pesquisa centrada na problematização, destacando a importância de se levar em consideração os saberes dos educandos. Isto inclui a criticidade, a importância da ética e da estética e a sugestão de corporificação das palavras pelo exemplo.

Aponta ainda para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática, destacando a importância do reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Chama a atenção para a consciência do inacabamento e para a consciência dos condicionamentos, proclamando o respeito à autonomia de ser do educando, o que exige muito bom senso.

A pedagogia freiriana defende uma autoavaliação da prática do educador, a humildade, a tolerância e a luta em defesa dos direitos dos educadores e educadoras, o que possibilitaria a apreensão da realidade, vista a realização da aprendizagem como aventura humana, exortando a alegria e a esperança. Da problematização à consciência da participação responsável, afirma a convicção de que a mudança é possível. E, finalmente,

considera que o ensinar exige a curiosidade e o diálogo como prática educativa.

Portanto, com todas essas contribuições, Paulo Freire não só abre uma discussão para uma educação como prática da liberdade, mas também cria um sistema de sustentação e de apoio para uma cidadania ativa, alicerçada em princípios e valores sérios, de caráter universal. Coloca, neste sentido, o homem e a história na condição de infinitas possibilidades, marcando uma pedagogia otimista, capaz não só de anunciar que é possível ser diferente, mas também de mostrar que, acima de tudo, é possível construir um mundo mais bonito e menos injusto; com as pessoas se tornando mais sujeitos, e o povo com capacidade de escolher e decidir o caminho, proclamando, em alta voz, a sua liberdade em busca de um futuro feliz.

6. Diálogo entre o pensamento educacional de Paulo Freire e a filosofia política de Hannah Arendt

Ao longo de toda a obra de Paulo Freire, observa-se um diálogo entre a educação e a cidadania e vários outros temas. Na verdade existe uma

“politicidade da educação” e uma “educabilidade da política” que se entrelaçam. Poderia se afirmar que o pensamento de Freire esboça na pedagogia um viés educacional eminentemente cidadão e libertador, mas para se analisar sua concepção, deve-se atentar à construção do pensamento do escritor sem perder a noção de espaço e de tempo, principalmente de momento histórico vivido por ele.

A partir de certo tempo de produção científica do autor, a dimensão cidadã e sua relação íntima com a educação se consolidam de forma irreversível e passa a ser a tônica de seu discurso e prática. Verifica-se essa posição claramente no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*:

O círculo de cultura no método Paulo Freire – revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que dominam. Destinado a

liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos.
(FIORI, 2005).

Além de trazer essa experiência concreta para a educação (dentro de uma lógica de cidadania) e de chamar para a compreensão das correlações de forças em conflitos no conjunto da sociedade, percebe-se uma preocupação muito importante quando esse pensador destaca a importância da consciência nacional por parte do povo, da ideologia do desenvolvimento nacional. Nesse contexto, ele tem uma definição para o que seria, em sua compreensão, educar as massas dentro da nova conjuntura: de conquistar a população para o processo de crescimento do país e para a participação crítica.

A conscientização nessa proposta tem um papel fundamental. Ela serve de chave de diálogo entre as classes, trazendo componentes políticos e pedagógicos, capazes de promover e proporcionar um diálogo entre todos. A implantação dos círculos de cultura e o trabalho de alfabetização de forma generalizada dentro de uma proposta inovadora, político-pedagógica e dialógica, daria corpo concreto

a uma experiência de mudança com fortes impactos nas relações políticas e sociais.

Construir uma nova sociedade justa e democrática, soberana e liberal requer um trabalho educativo de conscientização do povo que parte da alfabetização e da formação cidadã em todos os sentidos, para que se possam obter as mudanças.

Neste sentido Scocuglia (1999) afirma que o verdadeiro pânico causado em boa parte das elites refletia na multiplicação dos grupos que levavam as propostas alfabetizadoras de Freire em frente e demonstrava a positividade de uma ação pedagógica politicamente solidária aos interesses populares, os quais eram considerados desestabilizadores da 'ordem' e do 'progresso' (da minoria).

Assim, se a proposta pedagógica de Freire continha equívocos e sua postura política convivia com o populismo, defendendo o nacional-desenvolvimentismo, o concreto é que tanto a sua prisão como seu exílio forçado por mais de quinze anos evidenciaram um indiscutível poder político ancorado numa prática educativa ligada às raízes e aos conhecimentos populares. (SCOCUGLIA, 1999).

Nessa perspectiva, observa-se que Freire trabalhava com um processo dialógico entre educação e política para exercício de uma cidadania crítica. Nesse sentido, o diálogo constitui uma condição fundamental para educação e para liberdade. Mas, para que todos os sujeitos tenham a oportunidade de aprender, sua fala é tão importante quanto a sua escuta. Sua experiência de vida e seu mundo são tão importantes quanto o conteúdo. Desse modo, eles não devem ser preteridos em função de um conteúdo pronto pré-determinado e pré-estabelecido.

A palavra é muito valorizada por Paulo Freire, mas a importância dela também está exatamente na pessoa que fala, de onde fala, como fala e com quem dialoga. Essa palavra não é qualquer palavra, mas a síntese de toda a existência e manifestação das diversas relações de conflitos no estabelecimento do diálogo como vai defender Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.

O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. (FREIRE, 2005, p.90-91).

O diálogo em Freire não é apenas uma estratégia para se alcançar um êxito na dimensão pedagógica, mas é um elemento de intervenção política de maneira determinante de se colocar no mundo para transformá-lo. E, obviamente, existem os que querem que tudo permaneça como está. Para estes, o diálogo não é interessante porque eles não querem ouvir, só querem falar. A eles compete o cerceamento do diálogo, uma vez que esse aponta para a liberdade dos demais. Essa liberdade ameaça o poder e o conforto dos que não querem ser questionados em nada.

Face a isso, Freire (2005) vai nos dizer o seguinte:

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, 'pronunciando' o mundo, os homens transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo quais os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.91).

O diálogo representa realmente uma alternativa para a própria libertação do homem na perspectiva filosófica e prática freiriana. Pode ser apontado como um caminho para mudança, considerado como uma verdadeira conquista do mundo. Um ato de organização para transformação: um profundo amor pelo mundo. Destarte, é pelo homem que o diálogo

se afirma, sendo este, na verdade, a expressão do amor e o próprio fundamento, de um e do outro. Nessa perspectiva, o amor é introduzido como fundamento do diálogo, um componente político de mudança, como apresentado na visão freiriana:

O amor [...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2005, p.92).

Esse amor prima pela valorização da dignidade do ser humano e resgata para o exercício da cidadania, uma vez que o diálogo já abre para um processo de politização no qual o amor e a compreensão abrem caminhos. E, como ele mesmo diz: é somente com a supressão da situação opressora que é possível restaurar o amor que nela estava proibido, de modo que “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível diálogo.” (FREIRE, 2005, p.92).

Essa concepção política de Paulo Freire é completa por tratar do homem, da sua existência, das suas relações e da sua interferência no e com o

mundo. Até o amor não é um amor passivo e ingênuo, é um amor ativo e inquieto, transformador, um amor que não é neutro, mas que se posiciona a favor de uma causa de libertação do oprimido e também do opressor. “O amor como ato de valentia, não pode ser piegas. Como ato de liberdade, não pode ser pretexto para manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor”. (FREIRE, 2005, p. 92).

Essa mesma dialeticidade é observada em Hanna Arendt (1989), a qual analisa o conceito de cidadania por meio da caracterização do ato de fazer (ação) e do ato de falar (discurso). Em sua concepção, a privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz.

Afirma a filósofa que:

Algo mais fundamental do que a liberdade e a justiça, que são os direitos do cidadão, está em jogo quando deixa de ser natural que um homem pertença à comunidade em que nasceu, e quando o não pertencer a ela não é um ato de livre escolha, ou quando está numa situação em que, a não ser

que cometa um crime, receberá um tratamento independente do que ele faça ou deixe de fazer. Esse extremo, e nada mais, é a situação dos que são privados dos seus direitos humanos. São privados não do seu direito à liberdade, mas do direito à ação; não do direito de pensarem o que quiserem, mas do direito de opinarem. (ARENDT, 1989, p. 330).

Observa-se que o diálogo para Arendt representa um aspecto fundamental de seu pensamento. Em sua visão, a política só tem sentido se tiver como fim último a liberdade. Pode-se entender que todos os sujeitos, independentemente de lugar social ou condição de oprimido ou opressor, deve ocupar seu papel na relação social, enquanto sujeito cidadão que prima sua conduta em primeiro e último plano pela liberdade. Nesta perspectiva, compreende-se o conhecimento e a educação como instrumentos de cidadania que conduzem o homem e a mulher à liberdade.

Se o caminho feito pela cidadania e pela educação, por meio do diálogo ou da negação dele, for contrário à liberdade, à libertação da mulher e do homem, pode-se afirmar essa cidadania e essa educação – que nega o diálogo – mostra-se, em

síntese, como a negação do próprio homem e da mulher. E, ao não ser capaz de avançar na perspectiva de construção de um novo espaço e estabelecer novas relações de desenvolvimento de uma sociedade humana e melhor, a educação e a cidadania perdem a oportunidade de cumprir sua missão e restabelecer, o que Arendt vai chamar de dignidade da política que é a dignidade do próprio ser humano.

Tanto a cidadania como a educação exercem um papel fundamental na abertura de possibilidades do homem. Dentre essas possibilidades, está o resgate de valores e suas experiências, a interferência no processo e nos rumos de sua própria aprendizagem, a inversão da lógica da opressão no sentido de colocar a liberdade como ponto de convergência, a construção do saber e da liberdade, a melhoria do próprio mundo e da vida das pessoas.

A liberdade para Arendt (1999) está intimamente ligada com o exercício da cidadania, uma vez que, para ela, a liberdade é a capacidade de agir do homem. Nessa perspectiva, observa-se a sintonia de seu pensamento com o de Freire, uma

vez que, a ação, o diálogo, a liberdade também são indispensáveis em sua abordagem teórica e em sua vivência prática. Certamente essa característica de semelhança pode ser atribuída aos regimes de opressão em que ambos viveram, o que contribuiu para que o desejo de mudança, de libertação e de politização dos homens e mulheres se tornasse, de certa forma, elementos determinantes em suas obras.

Ambos os autores enxergam o homem como ser em construção, capaz de se fazer e fazer o mundo, na sua relação com os outros, de forma a construir a cultura, a educação e a política para todos.

O homem se afirma em sua existência na medida em que é capaz de se projetar e se enxergar naqueles com os quais se relaciona cotidianamente. Cabe a cada um, dentro de seu contexto, ser sujeito de uma transformação que muda toda uma estrutura e inverte uma lógica de dominantes e dominados, opressores e oprimidos.

A cidadania é exercida cotidianamente. Ela não é algo à parte, mas integra uma composição

intrínseca ao ser humano e suas relações. Se, por um lado, tem-se como ponto de vista conceitual a ideia de democracia vinda da Grécia antiga, por outro lado, tem-se as concepções modernas e contemporâneas acerca do conceito de democracia, de cidadania e do reflexo de sua aplicação. Todavia, é possível asseverar que, tanto Arendt como Freire, elegem a liberdade como aspecto importante do conjunto de suas obras.

Na verdade eles trazem uma reflexão que questiona o sentido do exercício da cidadania dentro de um contexto político de negação da liberdade e, por derradeiro, de negação do próprio homem, numa tentativa de fazer, inconscientemente, a anulação da sua dimensão cidadã, principalmente, quando se refere à concentração de poder de uma classe social sobre a outra.

Ao tentar construir um pensamento crítico-político hegemônico, as classes dominantes preferiram negar aos menos favorecidos o acesso à educação e aos bens culturais, e à liberdade de organização enquanto povo. Seria mais fácil tratá-los como massa de manobra do que enxergá-los como

seres conscientes de si e do próprio mundo, sujeitos de sua própria história. Daí a necessidade de se exigir a liberdade, vista como direito não apenas de alguns, mas de todos.

Entretanto, isso não é o que acontece de fato e de direito, de modo que faz-se necessário evidenciar que a liberdade reveste-se de condição indispensável para o indivíduo se realizar enquanto ser humano. Essa concepção advém desses pensadores que, comprometidos com a realidade humana, se debruçaram sobre os fenômenos e fatos, buscando dar sua contribuição na mudança das estruturas sociais e políticas.

É nesse contexto que Arendt e Freire se encaixam e figuram como grandes pensadores do século XX. A contribuição advinda deles pauta-se no sentido de questionar a humanidade com seus valores e paradigmas que exclui o ser humano e o relega à margem de tudo. Essa luta pela liberdade se justifica pelo fato da constatação de sua inexistência na prática. Embora a democracia seja, sem dúvida, o modelo defendido, essa liberdade tão anunciada ainda não corresponde à realidade.

A situação vivenciada na sociedade moderna, especialmente a brasileira, retrata índices alarmantes de criminalidade e violência (como se observa no cenário penitenciário brasileiro) e um número vergonhoso de analfabetismo de jovens e adultos. Ao mesmo tempo em que empresas de educação enriquecem da noite para o dia, a juventude está se acabando com drogas e pela violência dos centros urbanos. Esses são atores e vítimas ao mesmo tempo. Os níveis e hábitos de consumo mudaram as relações em nossa sociedade, as grandes instituições (família, escola e igreja) vivem as crises e problemas de nosso tempo, como a indiferença, a apatia, a intolerância.

A liberdade no atual conjectura demonstra-se relativa, na medida em que se vincula à quantidade de bens, de recursos financeiros e também à possibilidade de consumo. As pessoas estão condenadas a se trancarem em casa por temer serem vítimas da violência nas ruas e demais espaços públicos. Podem ter dinheiro, capacidade e vontade de consumir, mas vivem castradas e

enclausuradas com medo de perder tudo que tem, inclusive a própria vida.

Por outro lado não se vê investimentos em centros populares de cultura ou nos círculos de cultura, como pretendia Paulo Freire. As participações políticas do jovem nos espaços institucionais têm sido cada vez menos representativas enquanto defesa de classe. Trata-se da conformação e da adaptação do sistema político arcaico que não valoriza a participação em movimentos estudantis e gincanas culturais e, conseqüentemente, não os vislumbra como instrumentos de superação da alienação. A defesa da liberdade está mais vinculada à liberdade individual do que à liberdade do povo enquanto seres conscientes e agentes políticos de transformação que presam por uma identidade coletiva.

Os movimentos sociais e pastorais, que poderiam ser uma extensão da escola e ajudar a construir essa liberdade de classe, no sentido de libertação do povo, não conseguem estabelecer um diálogo. Por não conseguirem dizer o que precisam, por não saberem o que falar e também por não

saberem ouvir, os agentes políticos seguem a mesma linha, mergulhados no pragmatismo político. Não dão conta nem de formar novos quadros e quando aparecem alguns são manipulados e se tornam mais conservadores do que os antigos. Assim, a política não se renova e a liberdade cada vez mais distante e o exercício da cidadania vai se tornado utopia.

Esse contexto evidenciado busca na filosofia de Hannah Arendt e de Paulo Freire demonstrar a necessidade do resgate do homem e da mulher como seres vocacionados. Do resgate da dignidade por meio do exercício da cidadania, de modo a preservar a sociedade desse emaranhado de coisas e fatos que a deixa cada vez mais perplexa.

Nessa perspectiva, vislumbra-se que acreditar na educação como instrumento de cidadania e de libertação só se torna possível a partir da reconstrução de valores e percepções da sociedade. A não condescendência com a injustiça e com a corrupção proporciona ao indivíduo um resgate de si como parte integrante da humanidade. Mas, a sociedade só conceberá essa compreensão quando for capaz de

entender que a educação constitui um mecanismo de cidadania e, por meio desta, pode se mudar a realidade política e social do país. Para tanto, há que se entender o pensamento de Paulo Freire e Hannah Arendt e difundi-los em espaços públicos, buscando-se um ambiente de aprendizado e partilha do saber.

5. Considerações Finais

A educação na visão freiriana advém de uma concepção humanista e, portanto, como um ato político e um ato do conhecimento. Esse pensamento baseia-se na valorização do conteúdo e da cultura do outro; no aprender e ensinar partindo-se de métodos de escuta do outro; na conscientização do homem e da mulher a partir do diálogo e na democracia como mecanismo de libertação.

A cidadania deve ser analisada em dois contextos diferentes: uma sob a situação do oprimido e a outra sob a prática do opressor. A partir do momento em que o homem se percebe oprimido e se coloca na luta pela sua libertação e a libertação do opressor, esse

movimento de consciência altera a lógica que mantém o ciclo de opressão.

Assim, surge uma outra forma de cidadania que é aquela constituída a partir da conscientização do homem por meio de uma educação dialógica. E a cidadania advinda dessa educação dialógica tem como características elementares a democracia e a cultura. Nesse contexto, a cultura e a educação demonstram-se primordiais na realização do homem enquanto ser vocacionado, uma vez que, a interpretação do mundo e o desejo de mudá-lo funciona como a alavanca que muda toda a estrutura social.

A concepção freiriana de cidadania advém de uma compreensão da educação como formadora da consciência dos homens, de uma educação que representa a política na medida em que pode ratificar ou contrapor o estado das coisas, das situações. Em Pedagogia do Oprimido, instiga-se os educadores e educandos a mudarem a si próprios e os métodos de ensino. Critica a pedagogia bancária que domina a sala de aula e propõe um método de aprendizagem por meio de uma educação libertadora e uma

reinterpretação das relações entre filosofia, educação e política.

Essa teoria dialógica, diferente ou oposta a uma educação bancária, procura validar o conhecimento em processos de discursos racionais que viabilizam a comunicação entre si e propõe uma reflexão compartilhada do ensinamento a partir da experiência da cotidianidade. Esse modelo pedagógico e metodológico assinala uma crítica à dominação e à exploração social, ao mesmo tempo que, impetra componentes reais e utópicos a partir de uma pedagogia emancipatória.

Nesse contexto, a educação dialógica contribuiria para formar uma sociedade aberta e crítica num contexto democrático construído a partir da realidade histórico-cultural do país. Desse modo, educar para a cidadania refletiria na busca da conscientização do homem oprimido econômico e ideologicamente pela sociedade na qual está inserido. Esse processo viabiliza o reconhecimento e a compreensão do ser humano como participante da construção histórica dos valores e direitos civis, sociais e políticos.

Sob essa perspectiva, a teoria freiriana, além de desenvolver a formação do cidadão pelos caminhos da educação, convida os indivíduos a pensarem a cidadania sob o aspecto coletivo, difundindo a educação crítica e evidenciando a igualdade dos participantes (educador/educando) na construção de uma vida em sociedade. Mas, para isso, é preciso mudar sua própria realidade e o mundo através de uma educação ativa, política e libertadora.

Essa semente foi plantada por Freire, Arendt e outros filósofos e educadores, mas não germinou porque o solo não estava muito favorável. Contudo, a intenção da semente já está gerando frutos e discussões, o que possibilitará a autonomia, a felicidade e a realização do ser humano, livre de opressão e do opressor. Utopia sim, desesperança não.

6. Referências

ADLER, Laure. *Nos passos de Hannah Arendt*. 3. ed. Tradução de Tatiana Salem Levy e Marcelo Jacques. Rio de Janeiro: Record, 2007643p.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 217-265.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução: Roberto Raposo São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARROYO, Miguel G. *Educação e Exclusão da Cidadania*. In: BUFFA, Ester. *Educação e Cidadania*. 13. ed. São Paulo, Cortez , 2007 (p.31-79).

BARRETO, Vera. *Coleção Paulo Freire*. DVD. Belo Horizonte: CEDIC, 2009. 192 minutos.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. *A Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 236p.

FIDALGO, Lúcia. Um olhar sobre Paulo Freire. *Revista Discutindo Língua Portuguesa*, São Paulo: Escala Educacional. Ano 1, n. 6, p.34-41, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006. 284p.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987. 96p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo 4).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, 157p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004. 329p. (Série Paulo Freire).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões de Nossa Época, v. 23.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio da Obra *Pedagogia do Oprimido*. IN: FREIRE, Paulo. . *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.175p. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

GADOTTI, Moacir. O Plantador do Futuro. *Revista Viver Mente & Cérebro*. São Paulo: Duetto, v.4, n.04, p. 06-15, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia)

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília/DF: UNESCO, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006. GIL,

LAGOEIRO, Carlos. Paulo Freire. *O andarilho da utopia*. Rádio Nederland, São Paulo. S/D, 2005. . Disponível em:<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/sons/paulo_freire/o_andarilho_

da_utopia.htm> Acesso em: 19 jan. 2017
(Horário: 22h05min)

PINSKY, Jaime. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Contexto, 1998. 135p.

PROJETO MEMÓRIA (2005). Disponível em:<http://www.projetomemoria.art.br/paulofreire/pecas_culturais/index.jsp.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017. (Horário: 22h15min).

SCOCUGLIA, Afonso C. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2.ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 1999. 182p.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do Oprimido. IN SOUZA. Ana Inês (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p.70-100.

VALLE, Lílian do. Cidadania e Escola Pública. IN: *O Mesmo e o Outro da Cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (p. 13-32).

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA
PROMOÇÃO DA UNIVERSALIZAÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE:** desmistificando o
preconceito e o desconhecimento.

**THE ROLE OF DISTANCE EDUCATION IN THE
PROMOTION OF THE UNIVERSALIZATION OF A
QUALITY EDUCATION:** demystifying prejudice and
ignorance.

Érica Patrícia Moreira de Freitas Andrade¹

Deilton Ribeiro Brasil²

Resumo:

Pretende-se discutir neste estudo o papel da educação a distância na promoção da universalização de uma

¹Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. Mestranda em Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna/MG. Especialista em Direito Processual, pelo IEC/PUC Minas. Especialista em Revisão de textos pelo IEC/PUC Minas. Especialista em Metodologia da Linguagem pela FAEL/EDUCON. Especialista em Educação a distância pela FAEL/EDUCON. Licenciada em Letras pela PUC Minas Betim. Bacharel em Direito pela PUC Minas. Advogada. Professora.

² Doutor em Direito. Pós-doutorando em Direito pela Universidade de Ljubljana – Eslovênia e Universidade de Pisa – Itália. Professor da pós-graduação Stricto Sensu em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

educação de qualidade, aventando além dos conceitos, a contribuição da EAD no processo educativo, com vistas a desmistificar a visão negativa ainda existente acerca dessa modalidade de ensino, controvertendo o preconceito e a falta de conhecimento. Aborda o relevante papel da EAD nos dias atuais e sua capacidade de alcance, com o objetivo de verificar sua relevância/ eficácia/eficiência na construção de uma educação de qualidade. O estudo se materializa em uma pesquisa bibliográfica, com abordagem interpretativa, utilizando-se do método dedutivo, partindo de uma concepção macro da educação a distância, delimitando a análise no papel da EAD na promoção da universalização de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: educação a distância (EAD); ensino de qualidade; universalização da educação.

Abstract

The purpose of this study is to discuss the role of distance education in the promotion of the universalization of quality education, in addition to the

concepts, the contribution of the EAD in the educational process, with a view to demystify the still negative view about this type of education, Controversy over prejudice and lack of knowledge. It addresses the relevant role of the EAD in the present day and its capacity to reach, in order to verify its relevance / effectiveness / efficiency in the construction of a quality education. The study is materialized in a bibliographical research, with an interpretative approach, using the deductive method, starting from a macro conception of distance education, delimiting the analysis in the role of EAD in the promotion of the universalization of a quality education.

Key words: Distance education (EAD); quality education; Universalization of education.

1. Introdução

O novo desenho econômico, cultural e social da sociedade requer reformulação das possibilidades de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. Esse desafio vem incentivando um novo planejamento dos sistemas educativos, visando

uma melhor atuação profissional e, conseqüentemente, uma melhor eficácia do ensino.

Nesse contexto, destaca-se a contribuição da Educação a Distância (EAD) como estrutura educativa alternativa que possibilita, através do ambiente virtual, a construção coletiva, a aprendizagem colaborativa, a constituição de circuitos dinâmicos de formação. A Educação a Distância tem se tornado uma referência para o desenvolvimento de possibilidades de formação que têm como intento a aprendizagem dialógica e colaborativa, postura reflexiva e investigativa da própria ação, espaços de interação, apontando para um novo paradigma de formação. É, ainda, uma opção que permite ao educando planejar seus horários e desenvolver suas atividades de modo mais flexível.

As facilidades oferecidas pelo atual desenvolvimento tecnológico vêm modificando as possibilidades de interação à distância, seja esta on-line ou diferida, pondo à disposição do professor e do aluno ferramentas seguras e eficientes de comunicação.

Contudo, ainda existe demasiado preconceito na escolha dessa modalidade de ensino. Malgrado esta

postura retrógrada, a evolução da sociedade como um todo requer uma reformulação deste agir e pensar, a fim de se adequar aos novos rumos desse contexto histórico-social-cultural, adequando-se a realidade atual.

Perante esse processo, urge dinamizar novas posturas individuais e coletivas que possibilitem a todos o acesso a uma educação de qualidade, dentro das condições de cada um.

Nesse viés, busca-se evidenciar, problematicamente, que papel tem a educação a distância na promoção da universalização de uma educação de qualidade.

Como já dito, independente do notório crescimento da EAD, ainda temos uma gama de preconceito e falta de informação quanto a real efetividade e eficácia dessa modalidade de ensino.

Considerando tais pressupostos, este estudo se realizará a partir de técnicas de pesquisa bibliográfica, cujos referenciais selecionados, diga-se, estudiosos voltados para a análise da modalidade de ensino em EAD, objetivam demonstrar, justificar, esclarecer e explicar o tema aqui guerreado. Utilizar-

se-á do método dedutivo, uma vez que, o estudo parte de uma abordagem da educação a distância, delimitando o exame no papel que a EAD possui na promoção da universalização de uma educação de qualidade. Nesse foco, a análise do tema é interpretativa, apresentando o posicionamento trazido por cada bibliografia considerada, a fim de contextualizar o eixo temático aqui proposto.

Por meio deste *approach*, pretende-se ainda, desmistificar o conceito negativo de EAD, mesmo que minoritário atualmente, trazendo ao norte a real concepção e enfoque desta modalidade de ensino, apresentando seu relevante papel na construção de uma aprendizagem mais dinâmica e de qualidade.

Assim, a estrutura organizativa do estudo inicia-se com a apresentação de conceitos de EAD, enfocando a perspectiva da educação a distância no Brasil, demonstrando, por conseguinte, como se dá sua integração aos processos educacionais para, consequentemente, desmistificar possível conceito negativo, expondo formas de interação presentes nesta modalidade de ensino e, finalmente, abalanzando seu papel na construção de uma educação de qualidade. O

desenvolvimento e a discussão do tema já se iniciam com a delimitação do conceito aqui adotado.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: LIÇÕES DA HISTÓRIA

2.1 Definindo o conceito de EAD³

Para Aretio (1996), estudioso espanhol da EaD, apesar de existirem diferentes denominações para essa modalidade, atualmente se aceita, de forma generalizada, o nome de Educação a Distância, cuja terminologia define:

Podríamos, por tanto, definirla como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de formador y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos

³ Embora ciente dos inúmeros conceitos abordados por estudiosos do tema, o presente estudo se limitou a apresentar quatro conceitos, uma vez que, são suficientes para a abordagem que aqui se destina.

didáticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes. Es decir, en esta modalidad de enseñanza no existe una dependencia y supervisión directa y sistemática del formador, aunque el estudiante se beneficia del apoyo de una organización de asistencia que se encarga de diseñar los materiales (impresos, audiovisuales, informáticos...), elaborarlos, producirlos y distribuirlos y guiar el aprendizaje de los alumnos mediante las diversas formas de tutoría existentes (presencial, postal, telefónica, informática...), que garantiza una fluida comunicación bidireccional, en contra de la, supuesta por algunos, comunicación en un solo sentido. (ARETIO, 1996, p. 11)⁴

No Brasil, o Decreto nº 2.494 da Presidência da República, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

⁴Tradução livre: "Poderia, portanto, ser descrita como um sistema tecnológico de comunicação bidireccional, que pode ser massivo e que desvia da sala de aula a preferência da interação entre docentes e estudantes, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos educacionais e de apoio de uma organização tutorial que incentiva a aprendizagem independente e flexível dos alunos. Isto é, nesta modalidade de ensino não há dependência direta e supervisão sistemática do docente, mas o aluno recebe o apoio de uma equipe multidisciplinar que é responsável pelo planejamento do material, seu desenvolvimento, produção e distribuição, além de guiar a aprendizagem dos estudantes através das diversas formas existentes de tutoria, que garante uma comunicação fluida em duas vias, ao contrário da comunicação de sentido único, suposta por alguns"

destaca em seu primeiro artigo que Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, não paginado).

Ao ressaltar a importância desta modalidade de educação, o pesquisador brasileiro Pedro Demo faz uma distinção entre os termos Ensino e Educação a Distância:

A educação à distância será parte natural do futuro da escola e da universidade. Valerá ainda o uso do correio, mas parece definitivo que o meio eletrônico dominará a cena. Para se falar em educação à distância é mister superar o mero ensino e a mera ilustração. Talvez fosse o caso distinguir os momentos, sem dicotomia. Ensino à distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação à distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e consequente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado, prevendo momentos presenciais de avaliação. (DEMO, 1994, p. 60).

Moore (1990, p.27) afirma que “Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação.”

Diante dos conceitos aqui trazidos, entender-se-á a EaD , portanto, como um modo/maneira de realizar o processo de construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, a fim de promover uma comunicação educativa através de múltiplas tecnologias.

2.2 A Educação no Brasil e a EAD

A Educação sempre foi um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade brasileira, desde os tempos em que se tornou independente de Portugal (1822). Atender a todos que dela necessitam com qualidade, segue sendo uma utopia na opinião de muitos estudiosos.

Estudos realizados têm demonstrado a necessidade de ser desenvolvida uma prática pedagógica que não privilegie apenas a aquisição de conteúdos curriculares, como aconteceu há décadas

na maioria das instituições de ensino tradicional. No dizer de Galeffi (2001, p. 23) “precisa-se potencializar a educação humana do sujeito social autônomo e inventivo”.

A abordagem desse tema propicia algumas reflexões acerca da Educação que, de uma maneira geral, carece de mudança de mentalidade do modelo até então vigente no Brasil, voltado para o ensino tradicional. No dizer de Paulo Freire, uma educação bancária, uma pedagogia da transmissão em que o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária, sedentária, passiva. (Freire, 1997).

Pierre Lévy (2003) também preleciona que “ a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar ditar do mestre”.

A Educação a Distância tem sido apontada como solução para as carências educacionais. Ensejando tais perspectivas, projetos de educação a distância são inseridos em políticas educacionais, que atentem para o contexto cultural em que esteja implantado e as condições reais que se desenvolvem,

com o objetivo de proporcionar ao educando uma autonomia do ato de aprender.

Essa modalidade de ensino no Brasil não é um assunto novo, mas tem voltado à tona e chamado à atenção em função do grande avanço da tecnologia na última década, especialmente, após a era da Internet.

Sua evolução histórica, no Brasil como no mundo, é marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. Vivemos a etapa do ensino por correspondência; passamos pela transmissão radiofônica e, depois, televisiva; utilizamos a informática até os atuais processos de utilização conjugada de meios, explorando cada vez mais, diferentes ferramentas digitais.

A utilização de novas tecnologias propicia a ampliação e a diversificação dos programas, permitindo a interação quase presencial entre professores e alunos. Mas seja qual for a tecnologia adotada, a EAD terá que ter, sempre, uma finalidade educativa.

Considera-se como marco inicial a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de

ampliar o acesso à educação. Algumas ações foram desenvolvidas ministrando aulas pelo rádio. A partir da década de 60 é que se encontram registros, alguns sem avaliação, de programas de EAD.

A educação a distância está se transformando, de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas, em referência para uma mudança profunda na educação como um todo. É uma opção importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para aceleração profissional, para conciliar estudo e trabalho. Ainda há resistências e preconceitos e ainda estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EAD, mas aumenta a percepção de que um país do tamanho do Brasil só pode conseguir superar sua defasagem educacional através do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, da gestão integrada de modelos presenciais e digitais (MORAN, 2011, p. 69)

A prática da educação à distância (EAD) tem sido concretamente uma prática educativa, isto é, de interação pedagógica, cujos objetivos, conteúdos e resultados obtidos se identificam com aqueles que constituem, nos diversos tempos e espaços, a educação como projeto e processo humanos, histórica

e politicamente definidos na cultura das diferentes sociedades. (KENSKI, 2003).

Embora a educação implique comunicação de informações e conhecimentos, estímulo ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, que constituem o que denominamos ensino, implica também e, necessariamente, a apropriação, por parte dos sujeitos, das informações e conhecimentos comunicados, das habilidades e atitudes estimuladas, apropriação denominada aprendizagem. Além disso, a educação implica processos pessoais e sociais de relação entre o ensinado e aprendido e a realidade vivida, no contexto cultural situado, produzindo - pessoal e coletivamente - a existência social e individual. (SARAIVA, 1996).

Mesmo quando se fala da educação institucionalizada, a prática tem demonstrado a impossibilidade de êxito de abordagens limitadas fora do contexto da prática social, da educação como puro processo de transmissão e ensino, da educação como aprendizagem de conteúdos sem relação com a apropriação transformadora da realidade. São estas visões reducionistas que levam a concepções também

distorcidas da educação a distância, aceitando que projetos limitados à veiculação de informações por diferentes e mais ou menos sofisticados meios de comunicação sejam denominados como de ensino/educação a distância. (SARAIVA, 1996)

A educação a distância está modificando todas as formas de ensino e aprendizagem, inclusive as presenciais, que utilizarão cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos, as mídias, as linguagens e os processos. EAD tem significados muito variados, que respondem a concepções e necessidades distintas. Denominamos EAD à educação continuada, ao treinamento em serviço, à formação supletiva, à formação profissional, à qualificação docente, à especialização acadêmica, à complementação dos cursos presenciais. (MORAN, 2011, p. 67)

A educação à distância só se realiza quando um processo de utilização garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa. Uma proposta de ensino/educação à distância necessariamente ultrapassa o simples “colocar materiais instrucionais” a disposição do aluno distante. Exige atendimento pedagógico, superador da distância

e que promova a essencial relação professor-aluno, por meios e estratégias institucionalmente garantidos. (MOORE, 2007)

Historicamente, programas de ensino a distância têm desempenhado um papel social que poderia ser considerado como terapêutico ou complementar. Eles têm ajudado a minorar o elitismo educacional vigente em muitos países e a corrigir algumas das fissuras do sistema tradicional de ensino. Em geral, eles complementam o sistema tradicional e muitas vezes atingem objetivos emergenciais, decorrentes das constantes mudanças sociais e tecnológicas. (FREITAS, 2005, p. 57)

A utilização pedagógica deve ocupar lugar central no processo de planejamento da educação a distância, respondendo às necessidades educacionais a serem atendidas.

Aliada aos demais métodos propostos pela EAD, às alternativas de efetivação da relação pedagógica se tornam essenciais na escolha dos meios, do modo de produção dos materiais, da organização e veiculação dos canais de comunicação, a fim de comprovar sua qualidade, eficiência e eficácia no ensino.

3. Educação a Distância: promoção da universalização de uma educação de qualidade

3.1 Desmistificando a era da EAD: preconceito X desconhecimento

Antigos alvos de resistência, as graduações a distância no Brasil vêm conquistando a confiança do mercado. Já comum nas licenciaturas, o ensino superior fora das salas de aula também ganha espaço em áreas mais técnicas, como as de saúde, gestão e engenharias.

Fato que vem demonstrando a existência cada vez menor de **preconceito com relação a esta modalidade de ensino**. Um dos principais motivos é que, há mais de uma década, os cursos superiores a distância formam profissionais de qualidade. Outra razão é que as tecnologias de comunicação ganham mais espaço na sociedade, o que torna cada vez mais natural seu uso na educação.

Na maioria das vezes, o preconceito se dá por total desconhecimento da modalidade de ensino a

distância e, por mero receio de enfrentar dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho, em detrimento de profissionais com habilitação presencial. Contudo, a EAD apresenta um forte diferencial: flexibilidade, preços mais atrativos, economia em tempo e deslocamentos, além da qualidade do ensino que só faz esta modalidade crescer. Mesmo assim, o preconceito ainda subsiste e muitos estudantes ficam em dúvida se, por ventura senão preteridos no mercado pela opção em EAD. O que pode-se antecipar, já vem sendo superado!

3.1.1. Enfrentando o desconhecimento

Dentre os preconceitos mais comuns, têm-se a falta de informação quanto a esta modalidade de ensino.

Ao contrário do que se afirma, na EAD os cursos não são mais fáceis. Premissa equivocada, uma vez que, nos cursos a distância as aulas e atividades são previamente planejadas e devem ser cumpridas pelo aluno em um prazo determinado. Por não ter horário fixo, o estudante deve saber organizar suas

sessões de estudo para dar conta de todas as atividades.

Além disso, não tem razão a afirmativa de que não existe interação professor/aluno por não haver contato entre estudante, professores e colegas. É salutar afirmar que, os cursos de graduação são obrigados por lei a realizar um determinado número de horas no formato presencial. São atividades de integração, sessões de esclarecimento de dúvidas, aulas de laboratório, estágio, avaliações, apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ou seja, não faltam oportunidades para contatar os professores, tutores e colegas.

De igual forma, não é válida a expressão de que estudantes de EAD não aprendem tanto quanto os alunos da modalidade presencial. As avaliações do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) mostram que os alunos de graduações EAD têm ótimo desempenho. Uma simples consulta a base de dados do MEC já demonstra que, atualmente, centenas de cursos a distância detêm as notas mais altas no Enade.

Diante dessa posição, a modalidade de ensino aqui abalanchada permite ao aluno aprender melhor e buscar maior aprofundamento nos assuntos de seu interesse. O aluno aprende a se libertar da dependência do professor e passa a descobrir formas alternativas de construir o conhecimento.

Todas essas faces abarcadas pela EAD permitem uma construção eficiente e eficaz daquilo que se transmite, ou melhor, daquilo que se objetiva a construir. Um dos principais pontos de referência para essa construção se pauta na interação existente entre os envolvidos que, como se verá adiante, é ponto primordial para a construção do conhecimento de forma qualitativa.

3.2 A interatividade na Educação à distância

Para realçar a importância da interatividade na educação a distância, importante são as palavras de Wickert (2.000):

[...] o futuro da EAD não se fundamentará no estudo solitário, em que o indivíduo conte somente com o material educativo para desenvolver a sua

aprendizagem. E, sim, em ambientes em que a autonomia na condução do seu processo educativo, conviva com a interatividade. Esta pode ser conseguida e prevista no planejamento, das mais diferentes formas: entre aluno/professor; aluno/com suas próprias experiências e conhecimentos anteriores; aluno/aluno; aluno/conteúdo; e aluno/meio, utilizando os mais diversos recursos tecnológicos e de comunicação. (WICKERT, 2000, p.23)

Na modalidade de EAD, são vários os ambientes web que permitem interatividade entre aluno/professor, aluno/aluno, aluno/conteúdo e aluno/plataforma tecnológica, aproximando de forma mais eficiente o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

[...] é importante lembrar que os seres humanos são seres sociais e que gostam de interagir uns com os outros. Cursos on-line que contemplam esta necessidade básica de qualquer pessoa ao desenvolver atividades baseadas em metodologias que propiciem a interatividade estarão criando um ambiente onde a aprendizagem pode ser uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos. Neste ambiente, professores e alunos terão condições de crescer ao compartilhar conhecimentos, experiências descobrindo todas as possibilidades que a EaD oferece. (CAVALCANTI, 2014, P.363).

É justamente esse interagir eficiente que, aliado aos métodos da EAD, garantem a qualidade dessa modalidade de ensino.

3.3 Universalizando uma educação de qualidade

Nas palavras de Lewis Platt, presidente da Hewlett-Packard em 1997, empresa considerada campeã em inovação permanente:

Nesta época de mudanças intermináveis, a regra de ouro é sempre molhar os pés, porque só se aprende fazendo... Acredito que hoje a causa principal do fracasso seja a incapacidade de assimilar mudanças... A boa notícia é que a mudança sempre traz oportunidades. Sempre há muitas oportunidades para compensar as ameaças... Geralmente o tipo de pessoa que contratamos prospera com mudanças, procura mudanças. Tentamos sempre escolher gente assim. (PLATT,1997, p. 07)

A Educação a Distância (EAD) é um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a dupla via de comunicação mas, também, a instauração de um processo continuado, em que os

meios devem estar presentes na estratégia de comunicação. Assim, a escolha do meio/modo deve satisfazer o público alvo, com eficácia na transmissão, recepção, transformação e criação do processo educativo. (HACK, 2011)

A EAD tem uma característica própria que pressupõe uma grande ênfase no auto-aprendizado. O aprendiz deve ser incentivado a estudar e pesquisar de modo independente. O aprendizado colaborativo, com vistas a dinamizar a comunicação e a troca de informação entre os alunos, deve ser intensificado, de modo a consolidar a aprendizagem.

Nessa modalidade de ensino o professor assume um novo papel, surge a função do tutor que, apoiado em diferentes ferramentas pedagógicas, irá propiciar a interação do aprendiz com os diversos objetos de estudo/conhecimento, colocando-o como sujeito participativo da sua aprendizagem. (BEHAR, 2009)

Nas palavras de Struchiner (1998),

[...] o tutor nesta nova modalidade aparece como uma figura desvinculada do modelo tradicional e que no modo de pensar sob o âmbito do

construtivismo, tenha um novo perfil seria um potencializador, que no processo do E.A.D. atuaria como mediador, utilizando todos os espaços como forma de objetivar a participação coletiva, a independência, possibilitando a plena ação dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem". (STRUCHINER, 1998, p. 41).

Variados recursos pedagógicos e tecnológicos, além de todo o apelo motivador intrínseco à mídia eletrônica, possibilitam uma interação dinâmica que pode tornar-se bastante produtiva se corretamente direcionada. Com isso, o tutor atua junto ao aprendiz como um facilitador, incentivador dessa constante interação com os diversos objetos de conhecimento, numa atitude de co-autor nesse processo de construção/produção do conhecimento. (BEHAR, 2009)

A interação professor-aprendiz na EAD se faz intermediada por recursos estrategicamente elaborados que, estimulam a auto-aprendizagem.

A metodologia utilizada permite a comunicação ativa entre todos os participantes do ambiente, fazendo com que toda a informação necessária ao desenvolvimento e aquisição do conhecimento, seja acessível a todos. Além disso, é indispensável que esse ambiente virtual permita a realização de

questionamentos coordenados pelos tutores (professores) aptos a fomentarem a discussão, permitindo a comunicação a qualquer hora, entre alunos e professores. (PETERS, 2004)

Os métodos de EAD buscam reduzir a distância interpessoal, promovendo a interação entre professor-aprendiz e aluno-aluno, garantindo a aprendizagem e a transferência de mensagens. A Internet é um espaço de troca e produção coletiva de conhecimento e informação que propicia uma maior interação entre os professores e alunos.

O que vem se manifestando em horizontes cada vez mais próximos é: uma educação aberta, porque exigência de um processo contínuo ao longo de toda a vida; uma educação plural, porque exigência da crescente complexidade da vida humana em suas dimensões social e individual; uma educação dialógica, porque exigência da necessidade de negociar decisões coletivas nas situações, cada vez mais frequentes, de incerteza e de urgência. E hoje, e mais ainda amanhã – com o aperfeiçoamento dos suportes de processamento da informação e dos meios de ampliação fidedigna da comunicação em graus cada vez maiores de interação mediada -, o conceito de presencial se modifica e já nos desafia no acolhimento crescente do virtual como realização de presença. (LOBO NETO, 2006, p.414).

Por toda a abordagem aqui depositada, vislumbra-se que, a educação a distância, em total expansão no Brasil, se identifica como uma modalidade de ensino altamente eficaz e eficiente, cujo papel assume posição universal.

Embora seja uma modalidade de educação mediada por tecnologias em que discentes e docentes estão separados espacial e/ou temporalmente, o conhecimento é construído de forma interativa e dinâmica, em que o estudante é sujeito ativo do processo de aprendizagem e, portanto, protagonista na construção do próprio conhecimento.

Todos os métodos abarcados pela EAD a transformam num potente e promissor veículo de construção da informação, apta e suficiente para potencializar o conhecimento.

Isso faz da EAD uma modalidade de ensino altamente promissora, capaz de propagar o ensino por diversas partes, proliferando o conhecimento, preparando cada vez mais profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Esse é o papel da educação a distância, qual seja, promover a universalização de uma educação de qualidade.

4. Considerações Finais

A Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Sua colaboração facilita a democratização do ensino e a aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente, por se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

Globalmente, é cada vez mais crescente a oferta de cursos formais e informais através da modalidade de Educação a Distância. Porém, embora avanços importantes tenham acontecido nos últimos anos, ainda há um caminho a percorrer para que a Educação a Distância possa ocupar um espaço de destaque no meio educacional, em todos os níveis, vencendo, inclusive, o preconceito de que os cursos

oferecidos na Educação a Distância não possuem controle de aprendizagem e não têm regulamentação adequada.

O que aqui se demonstrou foi, justamente, contrário: o relevante papel da educação a distância na expansão dos processos educativos e, conseqüentemente, na educação como um todo. Trata-se de um processo educativo, cujo objetivo visa promover a aprendizagem, de modo que o aluno, enquanto sujeito reflexivo, possa construir e reconstruir sua teia de saberes de forma colaborativa e autônoma.

A modalidade EAD tende a ser universal, pela capacidade de alcance, pelos métodos eficientes, pela adequação e flexibilidade à realidade atual e, sobretudo, pela garantia da qualidade de ensino.

Referências

ARETIO, L. G. *La educación a distancia y la UNED*. Madrid: UNED, 1996.

BEHAR, Patrícia Alejandra. *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. - Porto Alegre, Artmed, 2009.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. *Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: Presidência da República. Disponível em: Acesso em: 05 jan. 2017.

CAVALCANTI, Carolina Magalhães Costa. Objetos de aprendizagem interativos. In. *Revista Educação Temática Digital*, v.16, n. 2. Campinas, São Paulo, maio/agosto 2014, p. 362-380.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Petrópolis: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Kátia Siqueira de. *Um panorama geral sobre a história do ensino a distância*. Salvador: ISP/UFBA, 2005. Disponível em:

<http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/panorama-geral-do-ensino-a-distancia/0> Acesso em 10.12.2016.

Hack, Josias Ricardo. *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

GALEFFI, Dante Augusto. *O Ser-sendo da Filosofia*. Salvador: Edufba, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. *Delineamentos de uma Filosofia do Educar Polilógica: No caminho de uma ontologia radical*. In: Encontro do GT de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, 2002, UFPE

KENSKI, M. VANI. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Editora: PAPIRUS. 2003.

LÉVY P. *A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 3a ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de: Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. *Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos*. In Silva, Marco (org.). Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *A educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José. *A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança*. In. ARANTES, Valeria (Org.). *Educação a Distância: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.

PESCE, L. *Dialogia digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese. Doutorado em Educação, 2003.

PESCE, L. *As contradições da institucionalização da educação a distância pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Trabalho de Pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, 2007.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PLATT, Lewis. *Cyberpower: An Introduction to the Politics of Cyberspace*. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?isbn=1134697317>.

Acesso em 28 dez 2016.

SARMENTO, Maristela L. M. *O percurso da aprendizagem dos alunos em Educação a Distância*, In: ALMEIDA, Fernando José. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – Projeto NAVE. São Paulo: s.n, 2001

STRUCHINER, Miriam; REZENDE, Flavia; RICCIARDI, Regina Maria Vieira; CARVALHO, Maria Alice Peçanha de. Elementos Fundamentais para o Desenvolvimento de Ambientes Construtivistas de Aprendizagem a Distância. *Revista Tecnologia Educacional*, v. 26 (142), Jul/Ago/Set 1998; p. 27-52.

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas*. São Paulo: Senac SP, 2010.

VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WICKERT, Maria Lúcia S. (2000). *O Futuro da Educação a Distância no Brasil*. Disponível em:

http://www.intelecto.net/ead_textos/lucia1.htm. Acesso em 11 jan. 2017.

PEDAGOGIA DA DIFERENÇA: o papel da escola na
inclusão social dos homossexuais.

PEDAGOGY OF THE DIFFERENCE: the role of the
school in the social inclusion of homosexuals.

Junio César Doroteu¹

Fabício Veiga Costa²

Resumo

O presente artigo busca analisar qual o papel da escola na inclusão (ou exclusão) dos discentes homossexuais. Almeja, sobretudo, estudar o papel da escola no combate à homofobia e à inclusão social dos homossexuais. Estaria a escola atuando no combate à homofobia e ao preconceito contra os homossexuais e colaborando para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, na qual o indivíduo possa

¹ Mestrando em Direitos Fundamentais na Universidade de Itaúna-MG. Bacharel em Direito pela UFMG. Servidor do Ministério Público do Estado de Minas Gerais.

² Doutor em Direito Processual pela Pucminas. Pós-Doutorado em Educação pela UFMG. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Universidade de Itaúna.

viver a sua sexualidade sem medo, ocultismo ou rejeição?

Palavras-Chave: Diferença; Homossexualismo; Inclusão Social; Práticas Pedagógicas; Preconceito.

Abstract

This article aims to analyze the role of the school in the inclusion (or exclusion) of homosexual students. It aims, above all, to study the role of the school in combating homophobia and the social inclusion of homosexuals. Is the school working in the fight against homophobia and prejudice against homosexuals and collaborating to build a truly egalitarian society in which the individual can live his sexuality without fear, occultism or rejection?

Keywords: Difference; Homosexuality; Social inclusion; Pedagogical practices; Preconception.

1.Introdução

Nos dias de hoje as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças são uma realidade presente no cotidiano e a escola, sem dúvida, tem um papel preponderante na construção de uma sociedade inclusiva, visto que é o respeito à dignidade humana advém da aceitação ao diferente, qualquer que seja o motivo da diferença.

Como dito, alguns grupos são excluídos pela sociedade para o beneficiamento de outros, em detrimento dos valores igualitários assegurados por documentos mundiais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Entre os grupos de excluídos estão os homossexuais.

Embora sempre tenha existido, a homossexualidade ainda continua sendo alvo de preconceitos e os homossexuais continuam rejeitados e tratados como “os diferentes”, sempre de forma pejorativa e excludente.

A questão a que se dedica este artigo é analisar qual o papel que a escola tem assumido frente

à diversidade de gênero, especificamente no que tange aos homossexuais. Estaria a escola atuando no combate à homofobia e ao preconceito contra os homossexuais e colaborando para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, na qual o indivíduo possa viver a sua sexualidade sem medo, ocultismo ou rejeição? Ou estaria a escola propagando a diferença, reproduzindo as práticas sociais excludentes? A resposta a essa pergunta é o objetivo geral do trabalho.

O objetivo geral do trabalho será desmembrado em cinco outros objetivos específicos, que serão abordados nos capítulos estruturantes deste artigo científico.

Primeiramente, o artigo abordará uma noção sobre direitos fundamentais, donde se retira a base para que todos sejam tratados com igualdade, sem preconceitos e discriminação de qualquer natureza. Em seguida, serão trabalhados conceitos sobre a sexualidade e gênero. Após, será trabalhada a homossexualidade, sua história e evolução ao longo dos tempos. No próximo capítulo, será trabalhada a escola como agente de inclusão social. O capítulo que

se segue se dedicará à análise da homossexualidade na escola, abordando questões como o comportamento dos alunos e a rotina dos professores em relação ao tema. Por fim, serão apresentadas as conclusões tiradas, pretendendo-se apontar qual o papel a escola tem exercido na inclusão social dos homossexuais.

No desenvolvimento do tema, buscando alcançar os objetivos propostos, utilizou-se o método dedutivo e os procedimentos teórico-bibliográfico, com consulta à doutrina (livros, textos e artigos doutrinários) e documental, analisando-se pesquisas feitas por instituições de ensino.

O estudo do tema justifica-se dada a necessidade de se alertar os educadores para o enfrentamento das questões sociais que, embora não sejam novas, estão mais evidentes, reclamando da escola uma postura garantidora da inclusão social de todos os grupos ditos vulneráveis e da tão pregada igualdade, fundamento do tripé que arrima os direitos humanos fundamentais.

2- Direitos Fundamentais

Entende-se por direitos fundamentais os direitos ou as posições jurídicas ativas do ser humano enquanto pessoa, individual ou institucionalmente considerada, assegurado nas leis ou constituições de um determinado país.

Dimitri Dimoulis e Leonardo Martins definem direitos fundamentais como sendo

Direitos público-subjetivos de pessoas (físicas ou jurídicas), contidos em dispositivos constitucionais e, portanto, que encerram caráter normativo supremo dentro do Estado, tendo como finalidade limitar o exercício do poder estatal em face da liberdade individual (2014, p. 41).

Os direitos fundamentais desempenham as mais variadas funções na ordem jurídica, a depender do seu campo específico de proteção. Uma das funções dos direitos fundamentais é assegurar aos indivíduos o direito de defesa frente à ingerência abusiva do Estado; outra, é legitimar a exigência de atuação positiva do Estado e, ainda, há a função de assegurar ao indivíduo o direito de participação e inserção no coletivo. Enfim, os direitos fundamentais, seja em qual frente de atuação que estiver, objetiva

resguardar a dignidade do ser humano, fazendo-o pessoa digna.

Diversos doutrinadores debruçaram-se sobre a conceituação de direitos fundamentais. Entretanto, não existe uma definição objetiva para o que seja tais direitos. Também não existe uma origem concreta para os direitos fundamentais, embora as três principais correntes jusfilosóficas tenham dado suas interpretações.

A corrente jusnaturalista classifica os direitos fundamentais como anteriores a qualquer legislação; para os jusnaturalistas, tais direitos nascem de características inatas da humanidade, sendo comuns a todos os homens, independente do espaço ou tempo. Mais sucintos, os juspositivistas defendem tais direitos como frutos da legislação humana, enquanto os realistas jurídicos, mais influentes na América do Norte, acreditam que os direitos fundamentais são aqueles conquistados pelas sociedades ao longo da história, não tendo uma origem fixa nem dependendo somente da vontade jurídica.

Atualmente, é consenso que os direitos fundamentais resultaram de um gradual processo

histórico e sociológico. Como históricos que são os direitos fundamentais para uma sociedade em determinado tempo não é igual para outros povos em épocas diferentes. Além disso, reconhece-se que os direitos fundamentais são relativos (nenhum se sobrepõe ao outro), concorrentes (podem conflitar-se), imprescritíveis (não se perdem pela falta de uso), inalienáveis (não podem ser transferidos), irrenunciáveis (ninguém pode abdicar deles), eficazes (geram relações entre indivíduos ou entre estes e o Estado) e indivisíveis, ou seja, devem ser tomados em sua completude (ninguém pode "desrespeitar um pouco" certo direito; ele é ou respeitado ou quebrado inteiramente). Alexandre de Moraes (2013, p. 22) acrescenta que os direitos fundamentais são invioláveis, sendo que essa característica representa “a impossibilidade de desrespeito por determinações infraconstitucionais ou por ato das autoridades públicas, sob pena de responsabilização civil, administrativa e criminal”.

Os direitos fundamentais não se confundem com os direitos humanos. Embora comumente tais

expressões sejam utilizadas com igual sentido, há uma distinção entre elas.

O termo “direitos humanos” deve ser reservado para aqueles direitos que dizem respeito a certas posições essenciais do homem. São direitos de bases jusnaturalistas que não têm como característica básica a positivação numa ordem jurídica específica. Esse termo designa, também, pretensões de respeito à pessoa humana, inseridas em documentos de direito internacional.

A expressão “direitos fundamentais”, por sua vez, é utilizada para designar direitos relacionados às pessoas, inscritos em textos normativos de cada Estado. São direitos de observância obrigatória numa ordem jurídica específica, sendo, portanto, garantidos e limitados no tempo e no espaço, já que são assegurados na medida em que cada Estado os estabelece.

Valério de Oliveira Mazzuoli, discorrendo sobre os direitos fundamentais, afirma que

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 [...] (2015, p. 26).

Em resumo, pode-se dizer que direitos humanos são direitos pertencentes ao homem universalmente considerado, sem referência a determinado ordenamento jurídico ou território, enquanto que os direitos fundamentais são aqueles reconhecidos como tais por determinado ordenamento jurídico.

Os direitos fundamentais são os bens em si mesmo considerados, declarados como tais nos textos constitucionais.

A Constituição da República Federativa do Brasil, embora não tenha feito de forma taxativa e fechada, reconheceu expressamente diversos direitos fundamentais, entre eles o direito à igualdade.

E esse direito à igualdade deve ser promovido em todos os espaços, sejam públicos ou privados, sendo notório que, em ambientes onde haja uma maior diversidade, há maior reclamo pela maior observação e promoção desse direito.

Nesse contexto entra a escola.

Na escola a diversidade é acentuada, daí porque ela é ambiente de igualdade e desigualdade. A forma como o corpo escolar vai conduzir as diferenças é que assegurará a inclusão ou a exclusão dos “diferentes”, promovendo – ou não, o direito fundamental à igualdade.

Entre os “diferentes” que a escola agrega estão os homossexuais. Como tem sido o papel da escola em relação a este grupo? É o que se verá nos capítulos vindouros.

3. Sexualidade e Gênero

Conceituar gênero não é tarefa das mais fáceis, mas é atividade imprescindível, já que o desenvolvimento deste trabalho restará prejudicado sem esse conceito.

A dificuldade de definir o termo gênero existe porque, além de apresentar vários significados, o termo agrega no seu bojo os sentidos mais amplos ligados a caracteres convencionalmente estabelecidos, bem como a atividades habituais decorrentes da tradição.

Esses caracteres convencionalmente estabelecidos podem significar maneiras, estilos, tais como os gêneros artísticos, ou se referir aos estilos de arte: gênero literário, gênero dramático, etc. Pode-se buscar o significado do termo ainda na Biologia ou no campo da Gramática propriamente dita, mas o que interessa para o presente artigo é a análise de gênero no campo da identidade do indivíduo, da formação do “EU”.

Em se tratando de identidade, o gênero é uma construção social não atrelada especificamente às características biológicas. As condições biológicas não definem, por si só, comportamentos sexuais, nem a identidade de gênero ou a orientação sexual, pois essas dependem também das relações socioculturais a que os sujeitos estão submetidos. A construção dos gêneros, frise-se, se dá através da dinâmica das relações sociais.

A professora Guacira Lopes Louro (2003), escrevendo sobre o tema, reforça o que foi dito acima e afirma que o conceito de gênero relaciona-se a uma construção social e histórica produzida sobre as características biológicas do indivíduo. Para ela, “o conceito de gênero pretende se referir ao modo como

as características sexuais são compreendidas e representadas ou como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 2003, p. 22).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, formulado pelo Ministério da Educação, a definição de gênero diz respeito

ao conjunto de representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se os de desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS).

Pois bem. Os autores citados afastam a influência exclusiva da natureza no que tange à definição do gênero, atribuindo a construção dessa figura às relações sociais e culturais. E são nessas relações socioculturais que o gênero do indivíduo apresenta suas maiores implicações.

É que a sociedade estabeleceu – e estabelece - uma distribuição de responsabilidade e comportamentos relativa aos gêneros que é alheia às vontades das pessoas, sendo essa divisão pautada em

critérios sexistas, classistas e racistas. Cada gênero apresenta, no cenário social, uma responsabilidade e um comportamento padrão, tradicional, esperado. Essa imposição de condutas e normas nem sempre é vivida de forma tranquila pelos indivíduos, numa assimilação simples e mecânica. Ao contrário, à medida que é imposta e não dada por uma pretensa natureza, há conflitos e resistências que vão sendo confrontados com os limites concretos impostos pela supremacia de um gênero sobre outro. Qualquer alteração na responsabilidade ou comportamento ditado pela sociedade é tida como um desvio capaz de culminar com a exclusão social do indivíduo.

É aqui que reside a importância do estudo do tema, especificamente no que tange à comunidade homossexual.

A sexualidade é outro conceito que precisa ser entendido para se chegar ao objetivo pretendido neste escrito.

Assim como o termo gênero, o termo sexualidade é amplamente abrangente e engloba inúmeros fatores, o que dificulta encaixá-lo em uma definição única e absoluta.

De um modo geral a sexualidade é definida como um conjunto de descobertas, crenças, práticas, escolhas, fantasias e experiências relacionadas ao ato sexual construído ao longo da vida dos indivíduos. A sexualidade encontra-se recoberta por valores morais, que são determinados por comportamentos e costumes sociais que dizem respeito a uma determinada sociedade (NUNES, 2005).

Numa visão mais simplista, a sexualidade está relacionada ao prazer, ao desejo, fruto de experiências subjetivas. Mas não se pode atrelar necessariamente a sexualidade à relação ou ato sexual, isso porque a sexualidade pode ocorrer sem o prazer, já que ela expressa crenças, valores, sentimentos e experiências do indivíduo, independentemente do gênero e do sexo biológico. Ou seja, a sexualidade é intrínseca ao ser, independentemente de transparecer em qualquer ato sexual.

Sem dúvida, o maior problema de estudar a sexualidade humana é conseguir criar um modelo único de sexualidade devido à diversidade de comportamento cultural, étnico e religioso que forma a cultura de um povo e reflete de maneira absoluta na formação da

sexualidade do indivíduo. A sexualidade sofre influência, também, de fatores históricos e de relações sociais nas quais o indivíduo esteja inserido. Há, portanto, num mesmo grupo social, uma variação de sexualidade. Cada indivíduo tem uma história e vivencia determinadas experiências que interferem na formação de sua sexualidade.

A sexualidade é, pois, uma característica individual. É uma forma especial e profunda de comunicação do indivíduo consigo mesmo e dele com o outro.

Como dito, a sexualidade não é padrão, absoluta, mas apresenta-se de diversas formas. Uma delas é a homossexualidade, tema que será objeto de estudo no ítem seguinte.

4. Homossexualidade: sua história e evolução

A homossexualidade é uma característica de quem sente atração física, emocional e espiritual por outras pessoas do mesmo sexo. O termo homossexual

foi criado por um jornalista austro-húngaro chamado Karl-Maria Kertbeny em 1868.

Muitas pessoas ainda partem do pressuposto de que a homossexualidade é um desvio de caráter ou um desvio da natureza. Há aqueles que taxam a homossexualidade como uma doença mental. E até pouco tempo a homossexualidade era mesmo considerada uma doença, que somente foi retirada da lista dos desvios sexuais pelo Conselho Federal de Medicina brasileiro em 1985. Já o Conselho Nacional de Psicologia, por sua vez, em 1999 confirmou a normalidade da orientação homossexual. (MOTT, 2003).

Embora não seja mais considerada uma doença, a homossexualidade, hoje tão comum na sociedade, ainda encontra aversão por parte da maior parte da população. Tal aversão é fruto do padrão de características que a sociedade impôs e impõe ao indivíduo de acordo com o seu gênero.

Esta intolerância ao indivíduo que demonstra comportamento homossexual é denominada como homofobia, ou seja, aversão doentia contra a homossexualidade. E essa intolerância sempre existiu,

não sendo algo presente apenas na sociedade cotidiana.

Segundo estudos publicados na obra de Spencer (1999), o homossexualismo há mais de dez mil anos atrás era utilizado com a finalidade de iniciar jovens de certas tribos, com idade de 12 e 13 anos, à idade adulta. Esses jovens eram penetrados por seus tios maternos, sendo que o esperma dos tios era essencial para que os jovens se tornassem fortes e habilidosos adultos.

Outros estudos mostram que a homossexualidade era algo trivial na Antiga Grécia e no Império Romano.

Na Grécia Antiga, as mulheres eram vistas totalmente como inferiores aos homens, de forma que somente estes recebiam educação, cabendo às mulheres o dever doméstico e o papel de serem mães.

Naquela época, era costume dos homens reunirem-se em ginásios para realizarem discursos intelectuais e culto ao belo, e nesses encontros eram comuns as relações homossexuais, principalmente porque muitos gregos mais velhos apreciavam a beleza

física dos mais jovens e essa apreciação culminava em relações homossexuais.

Ainda sobre essa época, Maria Berenice Dias (2000, p. 24) afirma que “existiam manifestações homossexuais nas representações teatrais, em que os papéis femininos eram representados por homens transvestidos de mulheres ou usando máscaras com feições feminina”.

No Império Romano, apesar de muitos escritores afirmarem que Roma tinha sofrido influências gregas, e assim, demonstrar que as práticas homossexuais eram as mesmas, o homossexualismo se apresentava de forma diferente.

Num determinado momento do Império Romano, o desejo sexual que se tinha entre jovens de um mesmo sexo era altamente aceitável, mas tal aceitação sofreu mudanças ao longo do tempo, de modo que o amor entre um romano e um jovem livre não era bem aceita, mesmo que fosse algo costumeiro, sendo tal relação punida com a pena de multa. Entretanto, a relação homoafetiva entre um romano e um escravo não sofria nenhum tipo de restrição (DIAS, 2000).

Já no fim do Império Romano, a aceitação de relações homossexuais mudou completamente de sentido.

Justiniano, em 533 a.C., passou a punir a homossexualidade com a fogueira e a castração, alegando ele que a prática homossexual não era um ato aceito por Deus. Assim, com a forte repressão homossexual, passou a predominar a relação heterossexual, surgindo o casamento e a família.

A homossexualidade não esteve presente somente na Grécia Antiga e em Roma, mas esteve presente também no Oriente (DIAS, 2000).

Na Índia, o fato dos deuses serem afetiva e sexualmente bissexuais, já que existiam deusas hermafroditas, travestidas e outras que mudavam de sexo, acabou por influenciar a população no mesmo sentido. Para os indianos, o sexo não era visto somente para procriação, mas para a obtenção de prazer e poder, de tal forma que a relação entre semelhantes era natural, pois nessa relação eles estavam em busca do prazer, sendo que este prazer estava mais ligado ao misticismo, pois com o orgasmo

seria possível compreender os enigmas de seus deus (DIAS, 2000).

A visão que os povos antigos tinham sobre o homossexualismo foi alterada com o surgimento do cristianismo.

O cristianismo defendia que toda e qualquer forma de atividade sexual estéril, ou seja, que não fosse com o fim único de procriação, era abominável aos olhos de Deus, razão pela qual as práticas homossexuais foram rechaçadas pela Igreja Católica.

Muito se questiona a “causa” da homossexualidade, porém, não se tem nenhuma explicação científica assertiva para essa orientação, por razões biológicas, genéticas, psicológicas e sociais. As respostas já encontradas até hoje não podem ser consideradas como verdades absolutas. Dessa forma, a causa da homossexualidade é a mesma da heterossexualidade.

A homossexualidade experimentou, ao longo da história da humanidade, diversos altos e baixos. Como visto, foi aceita como comportamento comum, absolutamente natural, depois passou a ser entendida

como pecado e, em determinados momentos e sociedades, foi considerada crime.

Até hoje o assunto provoca forte debate e, na sociedade brasileira atual, vê-se o avanço dos debates em torno do tema. Mas ainda falta muito para que a questão seja tratada de forma a prestigiar os homossexuais com uma verdadeira inserção social, inclusive com a elaboração de leis e políticas públicas que possam assegurar a esse grupo a tão sonhada igualdade de direitos.

Nesse contexto em que se busca a inclusão do grupo homossexual, a escola tem relevante papel, como se verá no capítulo seguinte.

5. A escola como agente de inclusão social

Diferenças, desigualdades, diversidade. A escola entende muito bem disso.

Na escola encontram-se os diversos grupos sociais. Diversas etnias, diversas religiões, classes, as variadas raças, gente de diferentes sexos e gêneros. Diante de tanta diversidade, a escola precisa ser diversa. Diversa na organização, nos currículos, nas

práticas docentes, enfim, a escola precisa ser diversa para garantir as diferenças entre os sujeitos.

A diversidade da escola tem o papel de acompanhar a diversidade social, mas, para além disso, a diversidade escolar visa à inclusão dos diferentes grupos na sociedade, erradicando os preconceitos e diminuindo as diferenças.

A ferramenta de que dispõe a escola para promover a inclusão social é a educação.

A educação, sem dúvida, é o principal instrumento para a verdadeira transformação social necessária para a redução das desigualdades e a perfeita harmonia entre os diferentes.

É papel da escola construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, potencializando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem.

A inclusão não é um fim em si mesma, mas um processo. A escola, por sua vez, tem o papel de

desenvolver esse processo, elevando o nível de participação coletiva e individual dos sujeitos que integram o cenário escolar, promovendo, dessa forma a verdadeira inclusão.

Ocorre que inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, sendo que um não existe sem o outro, isso porque a inclusão nada mais é que a luta contra exclusões. Dessa forma, a escola, ao mesmo tempo em que atua como agente de inclusão, atua também como agente de exclusão social. SANTOS e PAULINO afirmam que

A educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseados nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos têm o mesmo valor, pelo simples fato de serem humanos. Porém, uma sociedade sem exclusões é, para nós, apenas um vislumbre. Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões. Analisando desta forma podemos então afirmar que sempre existirá a luta por uma educação inclusiva. Se exclusões sempre

existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão é sempre um processo (SANTOS, 2006, p. 11).

O papel da escola na inclusão social perpassa pelo papel do professor. A disposição do professor e seu preparo são condições imprescindíveis para que a escola alcance o seu objetivo como ente de inclusão social. MARCHESI (2004, p. 44) afirma que “é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores, em seu conjunto, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos”. E esse ensinar não deve ser interpretado nos moldes da educação bancária, conceito de Paulo Freire, mas deve ser entendido como a facilitação que o professor propicia à formação do aluno. O professor deve ser de todos e para todos, incentivando uma formação que deve ser para todos, inclusive para os “diferentes”.

Professores despreparados levarão a escola a sobressair na antítese de inclusão, ou seja, a falta de preparo da escola (entendida como um todo) e dos professores levarão à exclusão social em sacrifício da inclusão, em flagrante contradição ao que se pretende seja o papel da escola.

Voltando aos discentes homossexuais, como esse grupo é tratado no ambiente escolar? Estariam os professores preparados para lidar com esse grupo de minoria? E os demais alunos ditos “heteros”, será que estão preparados para conviver com um colega homossexual? É o que será visto no ítem seguinte.

Antes, porém, necessário fazer um registro. Segundo o estudo "Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil", da Fundação Perseu Abramo, o ambiente escolar é o melhor lugar para por fim à homofobia. Os resultados da pesquisa mostram que, enquanto metade dos brasileiros que nunca frequentou a escola assume comportamentos homofóbicos, apenas um em cada dez brasileiros que cursaram o ensino superior apresenta o mesmo comportamento. Ou seja, a escola contribui significativamente para o respeito e a inclusão dos homossexuais.

6. Homossexualidade na Escola

Segundo o site Educar para Crescer, a homossexualidade é uma das principais causas de *bullying* nas escolas. Sem ter preparo social e cultural

para debater a respeito da identidade de gênero e da orientação sexual, os alunos acabam referindo-se com ironia e preconceito aos homossexuais dentro e fora da escola.

Ainda segundo o site, pesquisas mostram que a escola tem sido um verdadeiro "inferno" para alunos homossexuais, pois eles são ignorados ou impedidos de participar de atividades em grupo, seus objetos são furtados, são alvos de piadinhas e xingamentos e são agredidos fisicamente das mais variadas formas.

Já a pesquisa "Juventudes e Sexualidade", publicada pela UNESCO em 2004 e aplicada em 241 escolas públicas e privadas do Brasil, mostra que, entre os pesquisados, 39,6% dos meninos não gostariam de ter um colega de classe homossexual.

Os relatos acima demonstram que a escola tem sido um ambiente hostil para os alunos homossexuais. E isso ocorre porque a escola não está preparada para lidar com a homossexualidade.

No Brasil, muitos educadores se sentem despreparados para enfrentar a temática homossexual em suas escolas. A já citada pesquisa "Juventudes e Sexualidade" mostrou que 60% dos professores

afirmaram não ter conhecimento o suficiente para lidar com a questão da homossexualidade na sala de aula e por isso preferem ficar silentes sobre o tema. E esse despreparo é a causa da “cegueira” que faz com que muitos professores não enxerguem os alunos homossexuais, fomentando, ainda que de forma indesejada, o preconceito e a exclusão desse grupo de alunos.

Esse despreparo advém, também, do próprio preconceito do qual o professor é portador.

A existência da diversidade de gênero e a necessidade de melhor capacitar os professores e a escola para o recebimento do aluno homossexual foram reconhecidas pelo Ministério da Educação que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (p.6), criou um caderno direcionado à orientação sexual. Nesse caderno, afirma-se que “as manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola”. Com esse comportamento, estaria a escola agindo como agente de inclusão social ou estaria simplesmente reproduzindo o preconceito e a desigualdade contra os

homossexuais? A conclusão será vista no capítulo adiante.

Consigne-se, antes, que a homofobia manifestada na forma de *bullying* nas escolas faz com que alunos desistam dos estudos. Assim, falar sobre o assunto , além de instigar o respeito e tolerância entre os alunos, é uma forma de garantir a permanência e o acesso à Educação a todos.

Segundo o site Jusbrasil³, a parcela homossexual da população brasileira está estimada em cerca de 17,9 milhões de pessoas. E essas pessoas frequentam a escola, na maioria como alunos, e precisam sentir-se à vontade naquele ambiente. Precisam identificar-se com os demais e isso ocorre apenas quando são tratados com igualdade.

7.Considerações Finais

O objetivo do presente trabalho foi analisar o papel da escola na inclusão social dos alunos

³ Disponível em <http://espaco-vital.jusbrasil.com.br/noticias/145829/estimativa-aponta-que-numero-de-brasileiros-homossexuais-ja-chega-a-17-9-milhoes>. Acessado em 16 jan. 2017.

homossexuais. Viu-se que a escola é, por excelência, um ambiente de diversidade, ao mesmo tempo que é agente de inclusão e exclusão social.

Os documentos estudados e que são frutos de pesquisas feitas no ambiente escolar dão conta de que a escola não está atingindo, ainda, o seu papel de inclusão. Antes, tem sido palco de mera reprodução da exclusão existente no mundo extraescolar. E entre outras causas que levam a escola a fomentar a exclusão está a falta de preparo dos professores para o trato da homossexualidade e dos homossexuais.

Essa falta de preparo é fruto de um tabu, de um conservadorismo que leva os professores a terem medo de enfrentar o tema homossexualidade, tema delicado, que exige sim muito preparo de quem irá abordá-lo. Mas é preciso enfrentar o assunto, quebrar todas as barreiras que o permeiam, sendo a primeira delas o preconceito do próprio professor. Se o professor também está imbuído de um preconceito, dificilmente terá a abertura necessária para preparar-se o suficiente para inserir a homossexualidade em seu discurso pedagógico.

Outro ponto que precisa ser vencido é a ideia de que a sexualidade – e, no caso específico, a homossexualidade, deva ser tratado exclusivamente pela família.

Com efeito, a família se incumbe, sim, da educação sexual das crianças e jovens. Até mesmo quando a família não fala abertamente sobre sexualidade ela exerce influência sobre a sexualidade do filho. O comportamento dos pais, os cuidados e recomendação, as expressões, gestos e proibições trazem consigo uma carga de valores que interferem na sexualidade da criança.

Mas é no ambiente escolar que a sexualidade aflora e transparece com maior intensidade, pois é naquele espaço que se misturam todos – iguais e diferentes, acentuando, assim, as diferenças. Por isso a escola tem papel fundamental na inclusão social dos “diferentes”, já que ela – a escola, tem a oportunidade de promover a convivência respeitosa entre todos, propagando um espírito de igualdade e a ideia do coletivo, promovendo o direito fundamental à igualdade.

8. Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 16 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. *Homossexualidade e homofobia na escola: como lidar? Educar para Crescer*. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/importante-falar-sexo-escolas-629611.shtml>. Acesso em 22 jan. 2017.

DIMOULIS, Dimitri, Martins, Leonardo. *Teoria Geral dos direitos fundamentais*. 5. ed. rev, atual. e ampl. - São Paulo: Atlas, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. *Curso de direitos humanos*. 2. ed. rev. Atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2015.

MORAES, Alexandre de. *Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MOTT, Luiz. *Homossexualidade: mitos e verdades*. 1. ed. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003.

NUNES, Cesar Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. 7. ed. Campinas/SP. Papirus, 2005

OLIVEIRA, Regis Fernandes de. *Homossexualidade: análises mitológica, religiosa, filosófica e jurídica*. 2. ed. ver. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES, SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). *Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas*. 1.ed.São Paulo: Cortez, 2006.

SPENCER. Colin (1999). *Homossexualidade: uma história*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VENTURI, Gustavo e BOKANY, Vilma (orgs).
Diversidade sexual e homofobia no Brasil Disponível
em
[http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/Diversidad
e-Sexual-Web.pdf](http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/Diversidad
e-Sexual-Web.pdf). Acesso em 19 dez. 2016.

ASPECTOS TRABALHISTAS DA DOCÊNCIA

VIRTUAL: a quantificação da jornada extraordinária

Karoliny de Cássia Faria¹

Fabício Veiga Costa²

Resumo

O presente artigo analisa os aspectos trabalhistas que envolvem o exercício da atividade docente em cursos oferecidos na modalidade EaD com ênfase na questão da realização de jornada extraordinária e sua quantificação. Exploram-se as peculiaridades envolvidas, bem como os problemas encontrados, sugerindo a regulamentação específica como solução para muitas das situações verificadas no cotidiano dos profissionais da área.

¹ Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

² Doutor em Direito Processual – Pucminas. Pós-Doutor em Educação – UFMG. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

Palavras-Chave: EaD; Docência; Direitos trabalhistas; Jornada extraordinária.

ABSTRACT

The present article analyzes the labor aspects that involve the exercise of the teaching activity in courses offered in the EAD modality with emphasis on the question of the accomplishment of extraordinary work and its quantification. It explores the peculiarities involved as well as the problems encountered, suggesting the specific regulation as a solution for many of the situations verified in the daily life of the professionals of the area.

KEY WORDS

EaD; Teaching; Labor rights; Extraordinary journey.

1.Introdução

Nas últimas décadas o ramo da educação tem experimentado verdadeira revolução em relação a

metodologias e ferramentas. Mais que nunca é possível perceber uma profunda modificação na forma de se encarar o processo ensino-aprendizagem. A cada dia verifica-se o fortalecimento de metodologias ativas de ensino, o que tem implicado na mudança da forma de abordagem e dos meios utilizados.

Observa-se a popularização de metodologias que propiciam ao discente uma maior participação no processo de aprendizagem, deixando ele de ser mero espectador dos conhecimentos transferidos por um professor para se tornar sujeito ativo na construção do conhecimento.

Nesse contexto encontra-se a necessidade inserção de ferramentas alternativas que ofereçam novas formas de lidar com o conhecimento. Essas ferramentas auxiliam na democratização do conhecimento, pois permitem acesso à educação a quem outrora não o teria.

Além disso, com a demanda crescente por qualificação profissional, tem sido necessária a otimização dos métodos e ferramentas empregados na educação. Busca-se possibilitar o atendimento à enorme procura por modalidades de ensino que

atendam às peculiaridades do cotidiano daqueles que não tem condições de frequentar um curso presencial.

Da mesma forma, verifica-se uma maior necessidade de adaptação das metodologias de ensino ao perfil do discente, sendo fundamental que o processo ensino-aprendizagem seja pensado levando em consideração a realidade vivida pelo aluno.

Nessa toada o ensino a distância é uma inafastável realidade. A procura, e consequentemente a oferta de cursos na modalidade EaD tem crescido substancialmente nos últimos anos. Junto com o crescimento dos cursos faz-se necessária uma maior análise acerca das questões que envolvem essa modalidade. Apesar de não se tratar de modalidade propriamente nova, verifica-se que ainda há muito o que ser pesquisado e estudado.

Especificamente no presente estudo, propõe-se uma análise acerca das questões trabalhistas que afetam o exercício da docência na modalidade em comento, com a finalidade de se ter conhecimento acerca da realidade do docente nessa área de atuação.

Mediante a utilização do método dedutivo, a pesquisa teórico-bibliográfica ora proposta analisa o

trabalho do docente virtual para esclarecer como deve ser encarada a questão da jornada extraordinária desse profissional e da sua quantificação.

2. Teletrabalho e Atividade Docente

O teletrabalho é uma modalidade de trabalho relativamente nova, sendo uma forte tendência na sociedade atual na medida em que é viabilizada pelo contínuo desenvolvimento das tecnologias da informação. O teletrabalho é gênero da modalidade de trabalho a distância, tendo como característica a utilização de tecnologia (MUNIZ; ROCHA, 2013)³.

Até poucos anos, o teletrabalho, apesar de existente no cotidiano, ainda não estava regulamentado no ordenamento jurídico pátrio. A inserção da figura do teletrabalho na legislação se deu com a Lei nº 12.551/2011 que alterou o art. 6º da CLT.⁴ Pelas novas

³ Disponível em: <
http://www.trt3.jus.br/escola/download/revista/rev_87_88/claudio_jannotti_rocha_e_mirella_karen_carvalho_bifano_muniz.pdf>.
Acesso em: 10 Jan 2017.

⁴ Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943: Art. 6º Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do

disposições fica excluída qualquer distinção entre o trabalho prestado no estabelecimento do empregador e aquele realizado a distância.

O teletrabalho é, sem dúvida, uma relação de emprego, pois cumpre todos os requisitos para tal. Há nessa relação docente-entidade de ensino subordinação, pessoalidade, não-eventualidade e onerosidade: o teletrabalhador está submetido às regras do empregador, pois não detém poder de decisão sobre a condução do empreendimento. Da mesma forma, ele exerce as atividades com pessoalidade, sendo vedada sua substituição por outrem por conta própria, e de forma não eventual. Por fim, há contraprestação pelos serviços prestados. As atividades realizadas em teletrabalho estão, portanto, definitivamente amparadas pelo Direito do Trabalho, pois há a caracterização do vínculo empregatício.

Assim como em diversas outras profissões, é cada vez mais comum a utilização do teletrabalhador

empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego.

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio.

para a realização de tarefas relacionadas à educação, fazendo surgir a figura do docente virtual. Trata-se do professor que leciona por meios dos recursos tecnológicos disponíveis, mediante uma metodologia específica, para atender à demanda de discentes que não tem disponibilidade para frequentar cursos presenciais.

Nesse caso não há um contato direto entre o professor e o aluno. Todo o contato, as informações e materiais são repassados pela internet por meio de uma estrutura especificamente criada pela instituição e que envolve uma série de outros profissionais.

2.1 O Tutor

Em relação à atividade docente em teletrabalho faz-se necessário que seja abordada, além do professor, uma outra pessoa que se encontra inserida na realidade da educação por meios virtuais: o tutor.

Trata-se de profissional com formação na disciplina ministrada, que tem como tarefas primordiais a orientação, aplicação, recebimento e correção das

atividades propostas, bem como o estabelecimento da comunicação entre o aluno e a administração da instituição. Com a presença do tutor na estrutura da instituição passa a caber ao professor ministrar aulas expositivas (quando elas existem) e motivar o aluno, e ao tutor exercer as funções de efetiva orientação do aluno.

Na prática, percebe-se que o tutor, apesar de não ministrar aulas, tem como sua atividade básica as mesmas atividades de um professor comum: corrige provas e exercícios, esclarece dúvidas de alunos e os orienta. A dessas atividades, inerentes às de um professor possui o ônus de ter de esclarecer os alunos em questões administrativas, ou seja, como os alunos não vão presencialmente todos os dias à instituição de ensino, a solução de pendências financeiras e administrativas competem ao tutor. Este terá o ônus de repassá-las à secretaria. Ou seja, além das atividades docentes possui atividades administrativas também, o

que não tem o condão de ofuscar suas atividades preponderantes de professor (SCOTTINI, 2012).⁵

Apesar do esforço das instituições em desenquadrar o tutor da condição de docente para que ele não seja titular de inúmeros direitos decorrentes dessa condição (principalmente os benefícios alcançados pela categoria docente), a realidade mostra-se cristalina: o tutor é profissional que exerce atividades múltiplas, dentre as quais, atividades de cunho inegavelmente docente. “(...) há um consenso quanto às funções do tutor e sua importância, e sendo suas funções muito próximas às do professor na educação presencial, qualquer que seja sua denominação, tem-se que ele faz parte do processo ensino-aprendizagem, assim deve ser considerado como trabalhador docente” (BARROS, 2007)⁶.

Conclui-se, portanto, que não há como desprezar a pessoa do tutor quando se analisam as

⁵ Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11656>. Acesso em: 10 jan 2017.

⁶ Disponível em: <http://publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/veronica_altef_barros.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

questões que envolvem a realidade do profissional da educação virtual. Assim, para fins do presente estudo, quando for utilizada a expressão “docente virtual” o leitor deve compreendê-la incluindo o professor e o tutor.

3. Jornada de trabalho do docente virtual

Na doutrina trabalhista as jornadas de trabalho são classificadas em controladas e não controladas. Na primeira classificação – que é a regra geral no direito brasileiro – as atividades realizadas pelo empregado são desempenhadas em horários fixados pelo empregador. Nesse caso o empregado fica, durante o tempo predeterminado, à disposição do serviço. Há, dessa forma, a fiscalização do empregador acerca do cumprimento dos horários pelo empregado. É ônus do empregador que possua mais de dez empregados providenciar o registro da jornada dos mesmos⁷. O

⁷ Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943: Art. 74 (...) § 2º - Para os estabelecimentos de mais de dez trabalhadores será obrigatória a anotação da hora de entrada e de saída, em registro manual, mecânico ou eletrônico, conforme instruções a serem expedidas pelo Ministério do Trabalho, devendo haver pré-assinalação do período de repouso.

registro normalmente se dá pela marcação do ponto, mas são admitidas outras formas de controle, caso assim o exija a peculiaridade da forma de execução do serviço.

Na jornada não controlada o trabalhador não está sujeito à fiscalização do empregador, pois nesse caso tal fiscalização mostra-se incompatível com a atividade. São previstos dois casos em que se tornam inviáveis os registros: a) cargos de gestão e b) atividade externa incompatível com a fixação de horário.⁸

No primeiro caso entende-se que o gestor detém parcela do poder empregatício, o que afastaria o controle dos horários. Assim, “para ser gerente, o

⁸Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943: Art. 62 - Não são abrangidos pelo regime previsto neste capítulo: I - os empregados que exercem atividade externa incompatível com a fixação de horário de trabalho, devendo tal condição ser anotada na Carteira de Trabalho e Previdência Social e no registro de empregados; II - os gerentes, assim considerados os exercentes de cargos de gestão, aos quais se equiparam, para efeito do disposto neste artigo, os diretores e chefes de departamento ou filial. Parágrafo único - O regime previsto neste capítulo será aplicável aos empregados mencionados no inciso II deste artigo, quando o salário do cargo de confiança, compreendendo a gratificação de função, se houver, for inferior ao valor do respectivo salário efetivo acrescido de 40% (quarenta por cento).

empregado deve ter poderes para representar o empregador, na tomada de decisões de grande relevância para a empresa, como admitir e dispensar empregados, aplicar penalidades disciplinares, efetuar compras e transações em nome da empresa. [...]” (GARCIA, 2014. p. 894). Não basta, portanto, a nomenclatura de gerente, devendo haver a atribuição de prerrogativas específicas que caracterizem a condição.

No segundo caso, dos profissionais que trabalham externamente à sede do empregador, não há controle de jornada justamente porque não há frequência do empregado no estabelecimento do empregador em razão das atividades serem realizadas em outros locais, sendo, portanto, inviável o controle da jornada (DELGADO, 2015).

Aparentemente, quando se propõe fazer uma análise sobre a jornada do teletrabalhador surge uma predisposição a encará-la como uma jornada não controlada, pois as atividades são desempenhadas fora do estabelecimento do empregador. Em grande parte das profissões que se adéquam ao teletrabalho a premissa é verdadeira. As tarefas são repassadas ao

teletrabalhador que possui um prazo para entrega. Se for desejo do empregado o trabalho poderá ser feito, na integralidade, no primeiro ou no último dia do prazo, conforme sua conveniência, porque cabe a ele gerenciar seu tempo. O local e o horário em que as atividades serão desempenhadas pouco importam para o empregador. Nesse sentido, ressalta-se

[...] Dentro da situação-tipo aventada pelo art. 62, I, da CLT (labor externo insuscetível de controle da jornada) podem se inserir três outras possibilidades importantes, do ponto de vista do mundo laborativo: b.1) o tradicional trabalho no domicílio, há tempos existente na vida social, sendo comum a certos segmentos profissionais, como as costureiras, as cerzideiras, os trabalhadores do setor de calçados, as doceiras, etc.; b.2) o novo trabalho no domicílio, chamado *home-office*, à base da informática, dos novos meios de comunicação e de equipamentos convergentes; b.3) o teletrabalho, que pode se jungir ao *home-office*, mas pode também se concretizar em distintos locais de utilização dos equipamentos eletrônicos hoje consagrados (informática, internet, telefonia celular, etc. (DELGADO, 2015, p. 973).

Ocorre que, em casos que as atividades são realizadas em sistemas, com prazos para apresentação de respostas a situações ou até mesmo apresentação

parcial de resultados, entende-se que a questão toma contornos distintos. Nesses casos os sistemas têm a capacidade de verificar quando, e em quanto tempo o teletrabalhador está realizando sua tarefa. Sendo assim é perfeitamente possível realizar o controle da jornada.

Especificamente no caso do docente virtual, em razão dos sistemas de educação online possuírem controle de acesso, é perfeitamente possível para o empregador aferir a jornada do empregado. Na verdade, o controle de acesso do docente virtual já é realizado para outros fins, pois há exigência de resposta aos questionamentos dos alunos em prazo normalmente exíguo. Dessa forma, o docente tem que manter uma disponibilidade alargada para apresentar as respostas tempestivamente conforme as regras da instituição.

Salienta-se, porém, que a manutenção dessa disponibilidade tem trazido riscos ao teletrabalhador docente. O processo de mercantilização da educação criou uma realidade perigosa: o excesso de trabalho para o docente. Verifica-se atualmente sérios problemas em relação a uma jornada demasiadamente exaustiva para o docente virtual. Em diversos casos

pode-se constatar que o profissional passa a ter um número absurdamente maior de alunos do que teria na educação presencial (SCOTTINI, 2012)⁹. Além disso, existe para o docente a obrigação de responder individualmente os questionamentos de cada aluno, o que multiplica o volume de trabalho a padrões altíssimos. Com tantos alunos o docente virtual passa a precisar trabalhar por muito mais tempo do que a jornada de um trabalhador da categoria. Além disso, a mencionada necessidade de disponibilidade para atender às necessidades dos alunos e da instituição passa a comprometer sua vida, obrigando o profissional a dedicar todo o seu tempo ao trabalho, fazendo com que não reste nenhum período para as outras atividades relativas à sua vida privada.

Nesse contexto surgem dois grandes problemas: a) os prejuízos à saúde do trabalhador em razão da sobrecarga de trabalho; b) a questão da realização de jornada excessiva sem contraprestação.

⁹ Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11656 >. Acesso em: 10 Jan 2017.

3.1 Da saúde do docente virtual

Em relação à saúde do teletrabalhador docente, sabe-se que a sobrecarga é fator extremamente prejudicial. O trabalhador que labora sempre sob pressão por resultados, tendo que manter a produtividade sempre em níveis máximos, tende a sofrer efeitos em sua saúde.

A carga de trabalho tem papel destaque na discussão sobre a saúde e a satisfação no trabalho, tendo em vista que a percepção de bem-estar ou a condição de adoecimento geralmente está associada às variações da carga resultantes de modificações das condições físicas e da organização, juntamente com investimento e aperfeiçoamento das competências e habilidades do trabalhador. Nesse sentido

[...] A sobrecarga indica a superestimação, ou seja, as exigências estão além das capacidades do trabalhador em respondê-las eficazmente [...]. Manifestações de sobrecarga refletem fadiga, absenteísmo no trabalho, incidência de distúrbios músculo-esqueléticos, transtornos comportamentais

e mentais, entre as mais recorrentes. (CRUZ; FRUTUOSO, 2005)¹⁰

Essa sobrecarga é fator de adoecimento do trabalhador. O profissional que trabalha nessas condições certamente, em algum momento, chegará ao seu limite físico e mental e terá que se afastar de suas atividades habituais. Esse esgotamento gera prejuízos ao trabalhador, à instituição e também aos discentes, já que o profissional fadigado não prestará um serviço com o padrão de qualidade desejável e isso certamente prejudicará o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, Garcia (2014, p.870) aponta um importante fundamento para a limitação da jornada do empregado: “ [...] o trabalhador, para ter sua dignidade preservada, não pode ser exposto a jornadas de trabalho extenuantes, o que afetaria a sua saúde e colocaria em risco a sua própria vida, inclusive em razão de riscos quanto a acidentes de trabalho”.

10

Disponível

em:<

http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/revista_brasileira_de_medicina_do_trabalho_-_volume_3_n%C2%BA_1_2012201316156533424.pdf>. Acesso em: 10 Jan 2017.

Em relação à docência virtual pode, à primeira vista, parecer exagero se falar do risco de acidente de trabalho, pois não se trata de atividade perigosa. Entretanto, não se pode esquecer da figura da moléstia profissional que, equiparada ao acidente de trabalho pela legislação¹¹, tem as mesmas implicações legais.

Nesse ponto já é possível perceber a urgência existente em se propor a revisão das atuais estruturas da educação a distância para que haja a adequação da carga de trabalho aos limites fisiológicos, psicossociais e mentais dos trabalhadores da categoria.

3.2. Da jornada extraordinária não remunerada

¹¹ Lei nº 8.213/1991: Art. 20. Consideram-se acidente do trabalho, nos termos do artigo anterior, as seguintes entidades mórbidas: I - doença profissional, assim entendida a produzida ou desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade e constante da respectiva relação elaborada pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social; II - doença do trabalho, assim entendida a adquirida ou desencadeada em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e com ele se relacione diretamente, constante da relação mencionada no inciso I. [...] § 2º Em caso excepcional, constatando-se que a doença não incluída na relação prevista nos incisos I e II deste artigo resultou das condições especiais em que o trabalho é executado e com ele se relaciona diretamente, a Previdência Social deve considerá-la acidente do trabalho.

O outro problema mencionado acerca da jornada excessiva do docente virtual é a questão crucial do presente trabalho. O docente normalmente é contratado para a modalidade EaD e tem ajustado determinado número de horas-aula como remuneração. Ocorre que é uma queixa comum entre os trabalhadores da categoria o fato de que o tempo das aulas calculadas para sua remuneração serem insuficientes para execução de todas as suas tarefas. Isso se deve a quantidade de alunos matriculados por curso e disciplina (não existe número predeterminado e tampouco a previsão de adicional pago ao docente em razão da quantidade de alunos); disponibilidade para a preparação de materiais didáticos; gravação de aulas; acompanhamento de chats e fóruns de discussões; elaboração e correção de atividades avaliativas, dentre tantas outras atribuições pertinentes à função.

Dessa forma o docente recebe por determinada quantidade de horas, mas trabalha muito mais. Tem-se, dessa forma, na prática, a realização de jornada extraordinária pelo teletrabalhador.

O grande problema é que, como dito alhures, a jornada do teletrabalhador é normalmente considerada

como não controlada, o que elide seu direito à percepção de adicional por jornada extraordinária. Dessa forma o docente virtual trabalha além do tempo para o qual foi contratado, mas não possui proteção jurídica para dar amparo a direito seu¹², embora seja possível o controle de jornada mediante o software utilizado como parâmetro para a implementação da Educação à Distância.

Seria importante ressaltar que o já mencionado controle de acesso aos sistemas da instituição para atendimento aos alunos fosse também utilizado para controle da jornada do docente. Assim, seria imponente a interpretação da lei conforme a situação, como orienta o princípio da primazia da realidade, utilizando-se da interpretação sistemático-constitucionalizada do

¹² Recentemente a jurisprudência passou a entender que a atividade do docente é semelhante à do profissional de mecanografia e, em razão disso, vem realizando a aplicação analógica do art. 72 da CLT: Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto-Lei nº 5.452/1943: Art. 72 - Nos serviços permanentes de mecanografia (datilografia, escrituração ou cálculo), a cada período de 90 (noventa) minutos de trabalho consecutivo corresponderá um repouso de 10 (dez) minutos não deduzidos da duração normal de trabalho. Esse precedente aberto pelos tribunais corrobora a necessidade de revisão e regulamentação das questões trabalhistas referentes ao docente virtual.

princípio da proteção para garantir amplamente a proteção da pessoa humana do trabalhador.

Com essa prática as instituições não teriam como negligenciar a necessidade de adequar a carga horária da contratação às reais necessidades do curso e, dessa forma, os docentes seriam contratados para um número de aulas compatível com a quantidade de trabalho a ser desempenhado.

Com o controle da jornada do docente virtual ficaria fácil diagnosticar as necessidades dos cursos para tornar a realização de jornada extraordinária um evento de fato “extraordinário” e devidamente remunerado, como determina a Constituição da República¹³, no capítulo dedicado aos direitos sociais.

No entanto, diante da realidade capitalista em que está inserida a sociedade brasileira, sabe-se que essa iniciativa jamais partirá do empregador que, como detentor do capital, jamais tomará qualquer atitude que possa implicar em elevação dos custos do

¹³ Constituição da República de 1988: Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XVI - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal; [...]

empreendimento. Por isso, verifica-se que tem se tornado cada vez mais necessária a regulamentação específica da profissão do docente virtual. Essa especificidade se faz necessária em razão do crescimento da categoria (havendo, portanto, cada vez mais controvérsias a serem solucionadas). Nesse sentido,

[...] há uma necessidade de regulamentação específica das condições de trabalho do docente virtual, tendo em vista as peculiaridades do sistema da EAD por meio de tecnologia virtual. Dentre elas, pode-se apontar alguns aspectos: tempo à disposição; repouso semanal; número de alunos por tutor virtual; quantidade, extensão e tempo de avaliação das atividades desenvolvidas; forma de remuneração; local de trabalho; as despesas com os equipamentos tecnológicos necessários (computador, internet); e direitos autorais quantos aos conteúdos desenvolvidos. (BARROS, 2007)¹⁴

As normas aplicáveis ao docente tradicional, que trabalha na educação presencial, muitas vezes são insuficientes para regular as situações próprias da docência virtual. Trata-se de um assunto

14

Disponível

em:<

http://publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/veronica_altef_barros.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

demasiadamente peculiar para ser tratado com normas gerais, como a CLT, ou normas destinadas à proteção de profissionais que trabalham sob circunstâncias diferentes.

Sendo assim, mostra-se urgente a necessidade de regulamentação específica da atividade docente em regime de teletrabalho para garantir que os profissionais da área tenham acesso a direitos fundamentais e sociais mínimos previstos na Constituição. Somente dessa forma é que haverá, de fato, igualdade entre os profissionais que trabalham à distância e os que trabalham no empreendimento do empregador. Enquanto isso não acontece, caberá ao magistrado interpretar o caso concreto sob a égide dos princípios da primazia da realidade e proteção, que deverão ser aplicados no contexto da dignidade da pessoa humana, considerada um dos fundamentos da República Federativa do Brasil.

4. Considerações finais

Com a pesquisa realizada foi possível verificar que o teletrabalho vem diuturnamente se consolidando como uma tendência no contexto empresarial brasileiro. Para muitas corporações esse tipo de contratação de mão de obra se mostra altamente adequado e economicamente viável, trazendo inúmeras vantagens no que diz respeito a reduções dos custos do empreendimento e eficiência no desempenho das atividades pelos colaboradores.

Para o trabalhador podem surgir diversas vantagens na possibilidade de exercer a atividade profissional sem ter que se deslocar para a sede do empregador. Economia do tempo de deslocamento e possibilidade de estar em casa são fatores comumente vistos como vantajosos para o profissional que opta pelo teletrabalho.

Entretanto, foi possível perceber que não só de vantagens se compõe o teletrabalho. Especificamente no caso do docente virtual, observa-se que a realidade dos cursos EaD no Brasil tem ocasionado muitos problemas de cunho trabalhista à categoria.

Questões como o excessivo número de alunos sob a responsabilidade de um único docente tem

obrigado esses profissionais a exercerem jornadas de trabalho incrivelmente superiores às contratadas. Há verdadeira desproporção em relação ao número de alunos e a quantidade de docentes disponíveis para o atendimento.

Dessa forma, diversos problemas surgem para o docente. Um grande problema está ligado à questão da sobrecarga de trabalho, que afeta a saúde do profissional de forma incisiva.

Outro problema se refere ao prejuízo financeiro que o exercício dessas longas jornadas causa aos docentes. São frequentes as situações em que o docente virtual precisa estar disponível em caráter praticamente integral para atender à demanda do curso sem que lhe seja paga a contraprestação pecuniária correspondente. Isso ocorre porque, de maneira equivocada, ainda há quem defenda que o teletrabalho tem a característica de possuir jornada não controlada, sem atentar para as peculiaridades da atividade do docente virtual.

Desse contexto depreende-se que, na verdade, existe um fator importante que contribui para a manutenção da atual conjuntura: a falta de

regulamentação específica acerca da docência virtual e dos limites para empregadores e empregados.

Na atual circunstância verifica-se que a legislação que regulamenta a atividade docente tradicional não tem conseguido abranger satisfatoriamente as diversas situações que ocorrem na docência virtual. Isso produz o terrível efeito de deixar o teletrabalhador docente sem o amparo jurídico necessário à salvaguarda de direitos trabalhistas básicos que propiciem o exercício dos direitos fundamentais e sociais previstos na Constituição da República de 1988.

7. Referências

BARROS, Veronica Altesf. *O Trabalho do Docente Virtual: análise jurídica das condições de trabalho decorrentes do sistema de educação a distância*. Manaus: Conpedi, 2007. Disponível em:< http://publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/veronica_altesf_barros.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. *Consolidação das Leis do Trabalho*. Decreto-Lei nº 5.442 de 01 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 10 jan 2017.

BRASIL. *Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 10 jan 2017.

CRUZ, Roberto Moraes; FRUTUOSO, Joselma Tavares. Mensuração da Carga de Trabalho e sua Relação com a Saúde do Trabalhador. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 29-36, jan./jul. 2005. Disponível em:< http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/revista_brasileira_de_medicina_do_trabalho_-_volume_3_n%C2%BA_1_2012201316156533424.pdf>. Acesso em: 10 Jan 2017.

DELGADO, Mauricio Godinho. *Curso de Direito do Trabalho*. 14 ed. São Paulo: LTr, 2015.

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. *Curso de Direito do Trabalho*. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.

MILL, Daniel. *Docência Virtual: uma visão crítica. Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papirus, 2012.

MUNIZ, Mirella Karen de Carvalho Bifano; ROCHA, Carlos Jannotti da. O Teletrabalho à Luz do art. 6º da CLT: o acompanhamento do direito do trabalho às mudanças do mundo pós-moderno. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho 3ª Região*, Belo Horizonte, v. 57, n. 87/88, p. 101-115, jan./dez. 2013. Disponível em:<
http://www.trt3.jus.br/escola/download/revista/rev_87_88/claudio_jannotti_rocha_e_mirella_karen_carvalho_bifano_muniz.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

ROSINI, Alessandro Marco. *As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SCOTTINI, Debora Tiemi. *Aspectos trabalhistas na educação a distância*. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em: <
http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11656 >. Acesso em: 10 Jan 2017.

METÓDO SALA DE AULA INVERTIDA: a aplicação da Sala de Aula Invertida no nível técnico de ensino.

METODO SALA DE CLASE INVERTIDA: la aplicación de la Sala de Clase Invertida en el nivel técnico de enseñanza.

Laís Orlandi Rosa¹

Resumo

Refere-se a um estudo sobre alguns métodos de ensino existentes na atualidade, como a educação bancária preconizada por Paulo Freire e também a educação a distancia, que consiste em uma forma de levar a educação aos lugares mais remotos e de mais difícil acesso por meio de plataformas online. Estuda também a Sala de Aula Invertida, metodologia de ensino que basicamente propõe que, o que era oferecido em sala de aula agora será ministrado em

¹ Mestranda em Direito Fundamentais na Universidade de Itaúna-MG. Especialista em Direito Constitucional Aplicado pela Faculdade de Direito Professor Damásio de Jesus. Bacharel em Direito pela Fundação de Ensino Superior de Passos. Advogada.

casa e o que era atividade para se realizar em casa, será então feito em sala de aula. Através da pesquisa teórico-bibliográfica foi demonstrado que a utilização do método da sala de aula invertida é uma forma de viabilizar ao discente a possibilidade de construção do conhecimento de forma discursiva com o docente.

Palavras-chave: Metodologia do Ensino; Sala de Aula Invertida; Educação Bancária; Educação à Distância.

Resumen

Se refiere a un estudio sobre algunos métodos de enseñanza existentes en la actualidad, como la educación bancaria preconizada por Paulo Freire y también la educación a distancia, que consiste en una forma de llevar la educación a los lugares más remotos y de más difícil acceso por medio De plataformas en línea. También estudia la Sala de clase Invertida, metodología de enseñanza que básicamente propone que, lo que se ofrecía en el aula ahora será impartido en casa y lo que era actividad para realizarse en casa, será entonces hecho en el aula. A través de la

investigación teórico-bibliográfica se ha demostrado que la utilización del método del aula invertida es una forma de viabilizar al alumnado la posibilidad de construcción del conocimiento de forma discursiva con el docente.

Palabras-clave: Metodología de la enseñanza; Classe del Aula Invertida; Educación Bancaria; Educación a distancia.

1 Introdução

O presente artigo visa expor alguns métodos de ensino existentes no Brasil, em especial trata de três metodologias distintas entre si, quais sejam: Educação Bancária, Educação a Distancia e Sala de Aula Invertida, busca ainda divulgar a aplicação da Sala de Aula Invertida em uma turma de nível técnico e quais os resultados alcançados nessa experiência.

A educação bancária, termo proposto por Paulo Freire, é um tipo de metodologia de ensino que consiste em colocar o professor como figura central no processo de ensino-aprendizagem; nesse modelo os alunos são meros ouvintes do conteúdo exposto.

Sendo assim, o professor é o transmissor de conhecimento e o aluno recebe em forma de depósito todo esse conteúdo.

A educação á distância é um modelo que visa levar a lugares sem acesso à educação a oportunidade das pessoas de se instruírem. Na primeira fase esse método encontrou resistência, muito em virtude por ser tratar de um método que era transmitido por correspondência, fazendo com que a qualidade fosse duvidosa. Atualmente, com o acesso à internet, a educação á distancia é praticamente simultânea e carrega em si mais confiança por parte dos agentes ativos desse modelo.

Já a sala de aula invertida é um método proposto por dois professores americanos e consiste basicamente em transferir para o aluno a responsabilidade de sua formação, dando a ele oportunidade de se organizar e ser o condutor de sua instrução. Nesse método o conteúdo teórico é disponibilizado aos alunos para que possam estudar em casa e o que era atividade de casa passa a ser realizado em sala de aula, por isso o nome “invertida”.

O método foi então aplicado na turma do curso de Técnico em Segurança do Trabalho, da Escola Técnica de Passos – ETEP no dia dezenove de setembro de 2016; a turma encontrava-se no terceiro e último módulo com formatura realizada no mês dezembro de 2016. A turma possuía dezesseis alunos matriculados e frequentes, dos quais quatorze estavam presentes no dia da Sala de Aula Invertida.

O objetivo da aplicação do método Sala de Aula Invertida foi testar e comprovar a eficiência de tal método na condição de ensino-aprendizagem.

Ao adentrar em uma sala de aula muitas são as coisas a serem observadas pelos agentes do ensino. Mas afinal quem são esses agentes do ensino e quais as suas funções?

No ano de 2014, dados do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Geografia apontou que pessoas com 25 anos ou mais possuem ao menos 11 anos de estudo era de 42,5% da população brasileira, sendo 40,3% representando os homens e 44,5%, para as mulheres². O índice ainda é abaixo do esperado para um país de

² Site Instituto Brasileiro de Pesquisa e Geografia. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. . Acesso: 05 jan.2017.

tamanho continental e com uma população que ultrapassa os 200 milhões de habitantes³. Assim uma das questões mais latentes do ensino brasileiro é a qualidade que é encontrada dentro da sala de aula e o presente artigo pretende esclarecer alguns métodos de ensino-aprendizagem e em especial detalhar a vivência da aplicação da Sala de Aula Invertida em uma turma no nível técnico.

O artigo se baseia em pesquisa teórico-bibliográfica dos temas métodos de ensino-aprendizagem e Sala de Aula Invertida. Inicialmente levantou-se a bibliografia básica para uma melhor compreensão conceitual e histórica dos temas a serem tratados, bibliografia mencionada no referencial teórico.

Assim, buscou-se conceituar alguns métodos de ensino, quais sejam, educação bancária, educação a distancia e sala de aula invertida, para uma melhor compreensão dos termos e sua aplicabilidade na atualidade.

³ De acordo com o site do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Geografia no dia 05 de janeiro de 2017 às 15:09hr o Brasil possui 206.920.638 habitantes.
<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em 05 jan. 2017

Posteriormente descreveu-se como foi realizada a aplicação da sala de aula invertida em uma turma de nível técnico da Escola Técnico de Passos, buscando detalhar as etapas vivenciadas pela condutora, mostrando, assim, quais dificuldades foram encontradas e quais ganhos foram conquistados nessa jornada.

O procedimento metodológico em voga foi o dedutivo, pois, partiu-se de uma concepção geral (métodos de ensino em geral) para uma concepção específica (sala de aula invertida). Através dos respectivos métodos de pesquisa utilizados foi possível a construção de análises temáticas, comparativas e interpretativas do objeto de pesquisa ora proposto à reflexão crítico-epistemológica.

2. Métodos de ensino-aprendizagem

Vários são os métodos que podem ser aplicados no processo ensino-aprendizagem existentes no meio acadêmico; cada qual possui qualidades e defeitos, ressaltando-se que podem ser aprimorados constantemente. O professor pode utilizar dois ou mais

métodos de ensino no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, de modo a individualizar e alcançar maiores resultados no aprendizado dos alunos. Alguns métodos tornaram-se clássicos nos institutos educacionais brasileiros e outros precisam de uma maior adequação para a melhor efetividade; ainda existem outros métodos que se apresentam como métodos alternativos para a forma de ensino-aprendizagem clássica.

Para compreender melhor os métodos alternativos de ensino-aprendizagem é importante citar o modelo clássico que as escolas brasileiras utilizam; Paulo Freire o descreve como Educação Bancária. De acordo com Freire há uma tônica entre a relação aluno e professor (que ele denomina educandos e educador), qual seja, a narrativa.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões

concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito o narrador — e objetos pacientes, ouvintes — os educandos. (FREIRE, Paulo. p.79 1987).

O método bancário é passível de inúmeras críticas, pois, nesse método não se valora o educando como um ser pensante e passível de criar suas próprias opiniões e também não leva em consideração a vivência e experiência de vida dos alunos. Nesse método o educador é o portador de um conhecimento que o educando não possui e por isso ele ouve de forma passiva o que lhe é dito. Assim a ação de educar transforma-se em um ato de depositar, de entrega, de transferir determinado conhecimento para outrem, sem necessariamente exigir do receptor uma superação ou um entendimento do que lhe foi oferecido de forma unilateral. Dessa forma Paulo Freire expõe algumas características crítica da educação bancária, quais sejam:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;

- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. (FREIRE, Paulo. p. 83, 1987).

É evidente que o método educação bancária muito deixa a desejar no processo de aprendizagem do educando, uma vez que ele não é sujeito ativo desse processo e sim um mero ouvinte.

O método da educação bancária é também perigoso para o futuro, considerando que os educandos são o futuro de toda uma geração de cidadãos que exercerão as mais diversas atividades, como as de professores, médicos, advogados e políticos. O

problema surge no fato de que os atuais educandos, na educação bancária, não são preparados para pensar, para construir um pensamento próprio, livre de amarras e predeterminações impostas por um sistema falível.

Paulo Freire diz que esse método consiste em um tipo de anestesia, que nos deixa a mercê de considerações de terceiros e dessa forma os educandos não conseguem produzir nada meramente criativo, afinal na educação bancária não existe uma problematização de um tema e sim uma transferência de conhecimento preestabelecido pelo educador, que também foi educado pelo método da educação bancária, tornando tudo isso em um ciclo vicioso.

Todavia, o método da educação bancária é o mais utilizado nas escolas e demais instituições de ensino no Brasil e uma mudança requer muito mais que o reconhecimento que esse método é falho; requer ainda uma aceitação de educadores e educandos (que se tornaram acomodados com a situação), um maior investimento por parte das entidades governamentais e, principalmente, requer um desejo de mudança por parte dos sujeitos da educação.

Outro método de ensino-aprendizagem que será tratado é a educação a distância, que tem a sua definição no Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96 (LDB). Tal definição diz que a educação a distância consiste em uma modalidade ou método educacional na qual a questão didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre por meio de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares, distancias ou horários diferentes.

A educação à distância encontra uma série de exigências para ser credenciada em uma unidade ensino; no artigo 12 do citado decreto constam as principais:

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;

II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;

III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a

oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;

IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;

V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;

IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

b) laboratórios científicos, quando for o caso;

c) pólo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com

regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

A educação à distância surgiu como uma forma de chegar aos locais mais remotos e distantes dos grandes centros e oferecer educação às pessoas desses lugares; no princípio esse método era por correspondência, o que gerava vários problemas como atrasos em receber e enviar materiais, em receber e enviar feedback e a perda de qualidade por esses fatores. Hoje, a EaD encontra-se na era da tecnologia avançada, pois o aluno pode acompanhar em tempo real as aulas, enviar em tempo real as avaliações e receber em também em tempo real as considerações de professores e demais envolvidos no processo.

A educação a distância é uma forma efetiva de levar educação aos mais variados lugares, mas ainda assim encontra alguns problemas em sua caminhada, fato esse que aponta a necessidade de melhorias.

Em um primeiro momento temos a existência de ausência de limite de alunos em uma sala de aula virtual; assim, um único professor pode ter cem ou duzentos ou até trezentos alunos em sua turma; esse mesmo professor é o responsável por formular e

corrigir avaliações e cabe a ele também assistir todos os alunos. É necessário, assim, uma melhor regulamentação de quantidade de aluno por sala, de carga horária e remuneração de professores, de modo a garantir a ampla proteção jurídica da sua condição de docente.

Esses dois métodos anteriormente citados são passíveis de críticas, mas ambos possuem seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, seja positivamente ou negativamente, ainda que sejam completamente diferentes. É interessante então observar alguns métodos alternativos a esses métodos.

4. Sala de aula invertida

O método de ensino-aprendizagem Sala de Aula Invertida é um modelo alternativo e consistente que se bem aplicado pode conferir ótimos resultados aos sujeitos do processo educacional. Tal método também pode ser chamado de flipped classroom e de certa forma busca uma mudança no ensino presencial e também sugere uma alteração na forma de se organizar o estudo e ensino.

O principal objetivo dessa abordagem, em linhas gerais, é que o aluno tenha prévio acesso ao material do curso – impresso ou on-line – e possa discutir o conteúdo com o professor e os demais colegas. Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um espaço dinâmico e interativo, permitindo a realização de atividades em grupo, estimulando debates e discussões, e enriquecendo o aprendizado do estudante a partir de diversos pontos de vista. Assim, para a melhor fixação das informações e conceitos apresentados na disciplina, é necessário que o aluno reserve um tempo para estudar o conteúdo antes da aula. (BRASIL, Revista Ei! – Tecnologia do Ensino. p. 14-15. 2015).

Esse método de ensino-aprendizagem divide a responsabilidade do aprendizado entre os sujeitos do processo.

Em essência a sala de aula invertida é fazer com que aquilo que era feito em sala de aula seja feito em casa e o que deveria ser realizado em casa passa a ser feito em sala de aula. (BERGMANN e SAMS, p. 11. 2016). Isso significa dizer que, o conteúdo teórico é estudado em casa e a prática desse conteúdo teórico, que popularmente é denominado de “dever de casa”, é feito em sala de aula. Mas a inversão é muito mais que apenas esses fatores.

A preparação para a execução da sala de aula invertida é dividida em vários momentos importantes e o resultado positivo só surge com a observação de que toda etapa é fundamental para a construção de um ambiente propício e estimulador para alunos e professores.

O primeiro passo apontado por Bergmann e Sams consiste na preparação do material a ser utilizado pelos alunos em casa, ou seja, normalmente na sala de aula invertida os professores gravam ou utilizam de recursos audiovisuais para passar o conteúdo teórico aos alunos; esse recurso audiovisual, preferencialmente na forma de vídeos, é enviado, transmitido, postado aos alunos com certa antecedência, para que todos possam ter tempo de assistir e assim estudar e tomar conhecimento do que será apresentado em sala de aula.

No ambiente escolar a primeira parte da aula é destinada para a discussão do vídeo, de forma a esclarecer quaisquer dúvidas dos alunos e também prepará-los para as atividades que serão propostas.

Posteriormente o professor proporá a atividade do dia. Tal atividade deve ser relacionada ao vídeo que

os alunos assistiram e pode ser um experimento, um exercício pratico do que foi estudado; a grande questão é a otimização do tempo e a maior qualidade do ensino. Se no modelo tradicional o aluno aprende a teoria em sala e aplica a prática em casa, longe da supervisão do professor, o professor não está ao lado do aluno no momento que esse mais precisa de um professor. Afinal, é justamente no momento de aplicar a teoria que os alunos demonstram suas duvidas e vácuos no entendimento. Dessa forma, a sala de aula invertida deixa o professor presente fisicamente no momento em que o aluno mais precisa de suporte.

Bergmann e Sams apresentam ainda a chamada aprendizagem para o domínio. Tal método é um simples dividir responsabilidades, onde os alunos alcançam seus objetivos pessoais em seu próprio ritmo e tempo. Em suma, o aluno possui o domínio da aprendizagem. As principais características da aprendizagem para o domínio são:

- Os alunos trabalham em pequenos grupos ou individualmente, em ritmo adequado,
- O professor faz a avaliação formativa e estima o grau de compreensão dos alunos,

-Os alunos demonstram domínio dos objetivos, por meio de avaliações somativas. Aos alunos que não dominam determinado objetivo, oferecem-se meios de recuperação. (BERGMANN; SAMS. p.48, 2016)

Na sala de aula invertida a aprendizagem para o domínio procura vincular essas características citadas acima à tecnologia que é apresentada aos alunos e assim busca criar um ambiente que seja sustentável, replicável e gerenciável (BERGMANN; SAMS. p. 49. 2016).

Outra ótima característica que a sala de aula invertida possui é a possibilidade apresentada ao professor, que nesse modelo pode caminhar mais em sala de aula e estreitar laços com os alunos, conhecer melhor seus alunos e com isso retirar dele o seu maior potencial.

É comum entrar em uma sala de aula em que a metodologia invertida está sendo aplicada e encontrar alunos executando tarefas distintas. Isso acontece porque o domínio do aprendizado não está mais nas mãos do professor e sim dos alunos. E não significa que o professor perdeu sua importância ou necessidade em sala de aula e para seus alunos. O professor passa a ter a função essencial de dispor o

feedback especializado (lembrando que é de responsabilidade do professor preparar o material a ser enviado aos alunos e também programar as atividades em sala de aula). A função do “professor em sala de aula é de amparar os alunos e não o de transmitir informações” como na educação bancária, por exemplo. O centro da aula é o aluno e não o professor.

A sala de aula invertida possibilita ao professor colocar em prática diversas metodologias diferentes, fazendo com que sua aula nunca entre na mesmice e os alunos se sintam valorizados e participantes ativos da construção do conhecimento.

Moran (2014) afirma que o método da sala de aula invertida torna-se um modelo interessante na atualidade, tendo em vista que ele faz à união da tecnologia, que é algo inerente as novas gerações, com a metodologia de ensino, pois por meio do virtual fornece informação básica e, dentro da sala de aula, proporciona atividades criativas e supervisionadas por um especialista; com isso propicia um ambiente de aprendizagem único, composto por desafios, criatividade e problematização.

Não há apenas uma forma de se inverter uma aula; o professor tem a liberdade de desenvolver tarefas que antes era de difícil execução, como por exemplo, aulas em laboratórios ou até mesmo visitas técnicas. Na sala de aula invertida professor e aluno são responsáveis pelo andamento da aula, pela aquisição do conhecimento, pela problematização e também pelas ideias que surgirão por meio da criatividade de cada aluno.

A sala de aula invertida auxilia no convívio dos alunos entre si, que podem desenvolver atividades em grupos, duplas e mesmo que atividades individuais são passíveis de discussão em grupo. Também é possível realizar uma diferenciação dos alunos, afinal, em uma sala de aula cada aluno é único e possui qualidades e dificuldades únicas. Nesse método cada aluno realiza atividades em seu tempo e isso é valorizado não somente pelo aluno, mas também por sua família, que passa a ter uma participação ativa na vida escolar dos alunos, uma vez que os vídeos podem ser vistos pelos pais ou responsáveis, auxiliando o aluno a interagir com seus familiares, além de ser uma forma utilizada pelos pais para participar do crescimento educacional

de seus filhos. E como já dito, a sala de aula invertida aproxima professor-aluno e, com isso, os problemas individuais de cada aluno podem ser mais rapidamente percebidos, analisados e sanados.

As vantagens da sala de aula invertida são inúmeras, pois demanda uma mudança comportamental enorme por parte de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, principalmente alunos e professores.

Para ver se é possível aplicar tal metodologia em uma sala de aula em uma escola brasileira, foi realizado um teste em uma turma do nível técnico na Escola Técnica de Passos – ETEP e o processo e conclusão será exposto a seguir.

5. Aplicação do Método Sala de Aula Invertida no Curso Técnico de Segurança do Trabalho

5.1. Preparação

Para a melhor aplicação do método Sala de Aula Invertida foi necessária a leitura e o estudo do livro Sala de Aula Invertida – Uma Metodologia Ativa de

Aprendizagem dos autores americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams. O citado livro expõe de forma clara e didática quais os métodos utilizados para a execução da Sala de Aula Invertida, levando o leitor a imaginar como conduzir uma aula com o método exposto; demonstra também quais dificuldades podem ser encontradas e auxilia a encontrar soluções para os possíveis problemas que podem surgir eventualmente.

Durante a leitura do citado livro, foi possível (e se fez necessário) direcionar as possibilidades lançadas pelos autores para a aplicação da Sala de Aula Invertida relacionadas à área do Direito, uma vez que os autores do livro são professores de química e física e seus exemplos são todos na área de atuação deles. Diante de tal fato foi prazeroso preparar uma aula no modelo sugerido.

O próximo passo, após o termino da leitura do livro Sala de Aula Invertida, foi procurar materiais explicativos e também palestras ministradas pelos próprios autores do livro para atualizar os métodos apresentados na leitura e também para ter conhecimento da aplicabilidade da Sala de Aula Invertida no Brasil, abrindo a possibilidade de se aplicar

em um sistema de educação bancária enraizado e quais as maiores adversidades que poderiam ser encontradas.

Após essa etapa ocorreu a preparação da aula propriamente dita, analisando o horário escolar dos alunos e a ordem cronológica da matéria que consta no plano de ensino do curso; o tema escolhido foi Proteção ao Trabalho da Mulher e a Proteção ao Trabalho do Menor e a data que melhor atendia as partes (professor e alunos) foi o dia dezanove de setembro de 2016.

O passo seguinte na preparação da Sala de Aula Invertida foi procurar vídeo aula que já consta na internet, afinal conforme o sugerido no livro de Bergmann e Sams (p. 32), uma opção ao educador iniciante nessa nova metodologia é utilizar de vídeos prontos de outros professores. Essa busca por um vídeo pronto foi tarefa enriquecedora, pois, na ânsia por encontrar o melhor material para os alunos notou-se um grande número de vídeos com conteúdo aquém do necessário e desatualizados para a aula, mas também vídeos com grande quantidade de

informações. Essa pesquisa pelo vídeo ideal seguiu os seguintes critérios:

- 1- Conteúdo condizente com o tema da aula, não podendo faltar itens e também não passando do que consta no plano de ensino;
- 2- Vídeo com tempo máximo de quinze minutos, conforme indicado por Bergmann e Sams (p. 40);
- 3- O professor do vídeo deveria demonstrar domínio do tema e também entusiasmo.

Após um período de procura e algumas horas dedicadas a assistir aulas *online* de diversos professores, optou-se por utilizar um vídeo postado na rede social YouTube com o nome de “Aula 89 - Direito do Trabalho - Proteção do Trabalho da Mulher e Menor” ministrado por Valquíria Vaz, professora de Direito do Trabalho no canal GETUSSP CURSOS⁴

⁴ Link do vídeo apresentado aos alunos: <<https://www.youtube.com/watch?v=VsWIF63Fwrs>>
Site oficial do GETUSSP <<http://www.getusp.com.br/>> . Acesso em 06 set. 2016.

(especializado em Educação à Distância), o vídeo contém 15m42ss.

No dia doze de setembro de 2016 já em sala de aula foi explicado aos alunos presentes os passos a serem seguidos para a próxima aula. *A priori* foi falado que um vídeo seria postado no grupo da rede social *Facebook*, o qual todos os alunos fazem parte; também foi exposto aos alunos a necessidade de assistirem o vídeo para o bom andamento da aula seguinte; foi pedido que os alunos confirmassem a visualização do vídeo por meio da ferramenta denominada “curtir”. Nesse momento uma aluna perguntou se poderia comentar no link do vídeo como forma de “prova de visualização” e tal aluna recebeu a resposta afirmativa. Posteriormente foi incentivado que os alunos realizassem anotações e como sugestão foi explicado o modelo de anotação Cornell.

O vídeo foi postado com cinco dias de antecedência e com as seguintes instruções:

Conforme combinado, eis o link do vídeo para ser assistido até segunda-feira (19/09). Lembrando que:
1- O vídeo deve ser assistido com atenção, se achar necessário pause, volte, repita o vídeo

quantas vezes acharem suficiente para a sua melhor compreensão;
2- Façam anotações (caso queiram utilizem do sistema Cornell que foi explicado para vocês em sala de aula). (ROSA, Lais Orlandi. online⁵).

O último passo na preparação para a aplicação da Sala de Aula Invertida foi realizado no próprio dia da aula (19/09/2016), com o intuito de levar aos alunos casos práticos e cotidianos do tema proposto. Realizou-se uma pesquisa em *sites* jornalísticos e institucionais a procura de reportagens absolutamente recentes sobre os temas a serem tratados em sala de aula. Tal pesquisa resultou em cinco matérias que foram impressas e levadas para o ambiente escolar.

5.2. Execução

A vivência da Sala de Aula Invertida começa muito antes do ambiente escolar; a prova disso foi a procura de alunos para tirarem dúvidas por meios eletrônicos ou ainda para realizarem um *feedback*, conforme aconteceu no dia dezoito de setembro de

⁵ Tal informação foi vinculada no grupo fechado da rede social Facebook.

2016, abaixo os dizeres literais do aluno D.A.S: “Oiee.. Sou suspeito falar pq amo Direito...Mas estou amando o vídeo que vc recomendou..estou assistindo agora...nem precisa de explicação da moça kkk...o próprio artigo se explica....hahaha”.

O aluno continuou sua análise demonstrando interesse em continuar os estudos: “eu vou imprimir os artigos que ela sugere pra estudar e vou levar amanhã pra gente discuti-los”. Verifica-se que o aluno foi incentivado a levar os artigos para sala de aula, bem como foi autorizado a levar suas anotações digitadas, da forma como achou mais conveniente.

No dia marcado estavam presentes quatorze alunos, tendo faltado dois. A turma estava um tanto quanto inquieta e após uns minutos de espera para que todos adentrassem para sala de aula, foi perguntado se todos haviam assistido o vídeo; três alunas disseram que não assistiram e justificaram falta de acesso à internet no período que o link foi postado.

Posteriormente foi perguntado o que eles haviam achado do vídeo, de forma unanime (dentre os que assistiram o vídeo) responderam que gostaram muito, dentre respostas algumas se destacaram:

“Muito bom, nem precisava da moça falando direito, os slides que ela usava já eram autoexplicativos”. (A.G.C); “Ótimo professora, bem detalhado”. (T.G.G). “Professora, eu não entendo porque a lei diz uma coisa e na prática acontece outra”. (E.L.O).

Foi perguntado então o que eles acharam do conteúdo exposto no vídeo e mais uma vez surgiram comentários diversos, muitos a respeito da Proteção do Trabalho do Menor e a condição do Menor Aprendiz; nesse momento uma aluna tímida pediu a palavra e expos o que acontece em seu próprio trabalho, acompanhada por seu exemplo outros dois alunos que também compartilharam e explicaram o que acontece em seus trabalhos e famílias quando o tema é a condição do Menor Aprendiz, podendo assim colocar na prática o que haviam assistido no vídeo.

Dois alunos conversavam em tom ameno em um canto da sala; em um primeiro instante foi realizado um pedido de silêncio, pois outros colegas estavam expondo seus pontos de vista. Posteriormente foi dado a eles a oportunidade de também falarem e ambos colocaram em discussão o fato da mulher adotante ter direito à licença maternidade. Foi colocado para a

turma então a questão de qual era a necessidade desse direito para a mãe adotante. Logo uma resposta chamou atenção; uma das alunas que não havia assistido o vídeo, mas se mostrava interessada no debate respondeu a questão corretamente; um outro aluno expôs a possibilidade desse direito ser estendido aos casais homossexuais adotantes, fato que gerou outras questões levantadas por outros alunos.

Essa primeira parte da Sala de Aula Invertida teve a duração de aproximadamente trinta minutos nos quais doze alunos expuseram de alguma forma suas opiniões ou dúvidas.

A segunda parte da aula foi programada para os alunos se dividirem em dois grupos, a esses dois grupos foram entregues as reportagens pesquisadas no dia. Foi recomendado que fizessem a leitura analisando os fatos/dados das reportagens em relação ao vídeo assistido. Logo tínhamos dois grupos submersos na leitura das reportagens; essas leituras foram feitas de forma homeopática, afinal, diante de determinados pontos das reportagens notou-se que os próprios alunos faziam observações acerca do tema,

muitas vezes discordando do que estava sendo lido e expressando suas visões.

Durante a leitura, alguns alunos chamaram a professora e mostraram suas anotações (muitas delas seguiram o modelo Cornell) perguntando significados de palavras, de jargões jurídicos e opinião a respeito de uma questão ou outra. Em outras vezes andando pela classe a professora pode auxiliar no entendimento de alguma questão obscura que estava impedindo o andamento da leitura e discussão dos temas.

Em ambos os grupos foi observado à participação incisiva dos alunos. Em contrapartida a essa participação, dois alunos se mostraram alheios às questões levantadas; um que havia assistido ao vídeo e teve uma pequena participação na primeira parte da aula e outra aluna que não assistiu ao vídeo e não se mostrou interessada em participar dos debates, todavia uma vez questionada a respeito da Proteção ao Trabalho da Mulher ela respondeu de forma vaga, mas minimamente correta.

Durante a leitura das reportagens inúmeras outras questões jurídicas e de segurança do trabalho foram levantadas pelos próprios alunos; alguns

propunham soluções e outros perguntavam a opinião da professora que conduzia atividade, que por sua vez expunha sua visão, mas sempre deixando o espaço aberto para possíveis opiniões divergentes.

A leitura das reportagens e suas implicações tiveram a duração de ao menos quarenta e cinco minutos, devido ao fato da aula ter pouco menos de quinze minutos para o termino foi pedido que os alunos virassem suas carteiras de modo a ficarem em um semicírculo e foram questionados a respeito da ligação entre o vídeo assistido, o que leram e seus conhecimentos, mais uma vez uma boa participação dos alunos que expuseram suas conclusões a respeito do tema.

5.3. Resultados

Os resultados referentes à primeira aplicação da Sala de Aula Invertida no curso de Técnico em Segurança do Trabalho na Escola Técnica de Passos foram animadores. Estavam quatorze alunos

presentes, onze assistiram os vídeos e se mostraram satisfeitos com conteúdo do vídeo.

Durante todo o período da Sala de Aula Invertida todos os alunos participaram direta ou indiretamente da aula; uns em maior escala, expondo seus pontos de vista e conclusões para todos; outros em menor escala, fazendo comentários direto com a professora ou ainda em discussões paralelas com colegas.

Das três alunas que não assistiram o vídeo, duas conseguiram se inteirar do tema e, com isso, conseguiram participar da aula de forma efetiva (ainda que com uma defasagem evidente de conteúdo teórico).cOs alunos que assistiram o vídeo realizaram as anotações e expressaram a facilidade em entender o conteúdo com esse tipo de método de anotação.

Ao término da aula foi perguntado aos alunos qual a opinião deles a respeito do “estilo” de aula do dia. As respostas dadas por cerca de sete alunos giraram em torno da grande participação de todos; evidenciaram ainda que a forma abordada credenciava a inclusão da matéria na prova a ser realizada na próxima aula, já que eles se sentiam preparados.

6. Conclusão da aplicação da Sala de Aula Invertida no Curso Técnico em Segurança do Trabalho

A aplicação da Sala de Aula Invertida na turma de Técnico em Segurança do Trabalho se mostrou uma experiência enriquecedora. Notou-se uma verdadeira participação em massa dos alunos, muitos dos quais passaram por dois módulos do curso apáticos e sem interesse na matéria (o curso possui três módulos e tem a duração de 18 meses).

É evidente que muito tem de que ser melhorado, principalmente por parte da condutora da atividade, que em uma próxima oportunidade deverá escolher vídeos ainda mais recentes e se possível voltados diretamente para a área de Segurança do Trabalho e não necessariamente direcionado para a área do Direito; deve-se aperfeiçoar, ainda, a questão de incentivar os alunos a buscarem o conhecimento, tornando-os os verdadeiros autores, atores e sujeitos de sua própria formação educacional.

Outro ponto a ser melhor explorado é a forma de vinculação dos vídeos, alunos que por motivos

alheios a sua vontade não assistem aos vídeos devem ter outra fonte para acessar o conteúdo audiovisual, que não somente a internet; a possibilidade que se mostra presente é deixar esses vídeos salvos nos computadores da escola, para que em um intervalo o aluno possa assistir o vídeo.

A participação na sala de aula foi a maior desde o início do módulo pois todos os alunos tiveram oportunidade de falar e expor suas opiniões, conclusões e a maior parte aproveitou essa oportunidade.

A professora teve também a chance de conhecer melhor seus alunos, saber suas opiniões, suas visões de mundo, suas necessidades e também as dificuldades que até outrora não sabia que os alunos possuíam. O *feedback* dos alunos demonstrou uma facilidade em compreender o novo método, visto que os alunos se sentiram valorizados ao terem suas opiniões ouvidas e levadas em conta; diante da teoria da matéria os alunos puderam adequar seus entendimentos preconcebidos e formarem novas opiniões ou ao menos aperfeiçoar as ideias que já possuíam.

O saldo de tal experiência é extremamente positivo, a ponto dos próprios alunos pedirem para tal matéria constar na prova bimestral. Para a professora que conduziu esse momento, o método Sala de Aula Invertida deve ser aplicado sempre que possível e de forma homeopática para não “assustar” os próprios alunos, que por mais que tenham gostado, ainda estão vinculados a uma educação bancária. A utilização do método foi sugerida a coordenação/diretoria da escola que se mostrou absolutamente interessada em estudar e disseminar o método entre seus outros professores.

7. Conclusão

A necessidade em se conhecer e compreender os tipos de metodologias aplicadas em aula é de extrema importância; afinal, todo o futuro de uma ou mais gerações dependem da forma como está empregada em sala de aula a aplicação dessas metodologias.

É fato que no Brasil a educação bancária, assim denominada por Paulo Freire, é a metodologia aplicada pela maior parte dos professores e assim

também é a única forma que os alunos conhecem de aula. Esse tipo de método é passado de forma intuitiva, pois o professor transfere ao aluno o seu conhecimento, de forma descritiva e sem propiciar a esse aluno a chance de desenvolver sua própria opinião a respeito do tema tratado. O professor é então o depositário e o aluno recebe esse depósito como em um banco, e deve digerir o que lhe foi lançado da mesma forma e sem nuances críticas do conteúdo trabalhado.

Evidentemente esse método é arcaico e também perigoso. Afinal, não há evolução no aluno, pois esse muitas vezes sai da escola da mesma forma que entrou, sem conseguir desenvolver sua criatividade, seu senso crítico e sua visão de mundo. A educação bancária torna-se perigosa justamente quando seus agentes passam a ser meros robôs reprodutores de conteúdo predefinido e delimitado por uma ementa, por uma concepção passada ano a ano sem revisão ou ainda pelo comodismo que é gerado pelo método, comodismo estendido a professores e alunos (educadores e educandos na concepção de Paulo Freire).

Já a educação a distancia veio para suprir uma carência latente em um país de proporção continental como o Brasil. Dificilmente os grandes centros educacionais chegariam (ou chegam) nas localidades mais afastadas das metrópoles. Esse método de ensino abriu a chance de propiciar as pessoas que almejam estudar, conquistarem seus objetivos mesmo longe da sede de uma instituição de ensino. É importante salientar que atualmente a educação a distancia é uma escolha de pessoas de todos os lugares, até mesmo de quem reside próximo a uma instituição de ensino e poderia realizar aulas pessoalmente, optando pelo ensino a distancia, pois esse método possibilita ao aluno montar seu próprio cronograma de estudo, adequando assim os estudos as outras atividades que porventura ele venha a ter. A maior característica da educação a distancia é o uso de tecnologia para dar suporte ao método, ou seja, as aulas normalmente são gravadas e disponibilizadas em uma plataforma *online*; os alunos possuem acesso a essa plataforma e lá desenvolvem as atividades propostas pelo programa. Nessa plataforma *online* ficam disponíveis as aulas, os exercícios avaliativos, o

material pedagógico, o controle de notas, dentre outras coisas e o o aluno possui controle do seu desenvolvimento acadêmico.

Obviamente alguns problemas sérios ainda são encontrados no método educação a distância e o principal é relativo à figura do professor, pois não há ainda nenhuma regulação específica para o professor a distância, que é responsável por toda sala de aula virtual que contém cem, duzentos ou ainda mais alunos. O professor é o responsável por sanar as dúvidas, formular e corrigir o mesmo número de atividades correspondente aos alunos, recebendo a mesma remuneração de um professor que leciona em uma turma presencial.

Como resposta a educação bancária ou ainda as formas de ensino-aprendizagem clássico, surge a sala de aula invertida, que propõe uma nova forma de levar aos alunos o conteúdo didático de forma a suscitar neles a criatividade, o senso crítico e principalmente compartilhar com o aluno a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem.

Na sala de aula invertida as atividades que tradicionalmente são realizadas em casa são transferidas para a sala de aula e o que antes era feito em sala de aula passa a ser feito em casa, por exemplo, o conteúdo teórico de uma matéria é estudado em casa por meio de um material disponibilizado pelo professor; normalmente esse material é um vídeo gravado pelo próprio professor. Os alunos assistem ao vídeo em casa, podendo assistir quantas vezes acharem necessário, podendo pausar, reiniciar e anotar o que melhor os convier, cabendo-lhes levar para a escola esse conteúdo estudado para que em sala de aula a prática possa ser feita sem a defasagem teórica. Esse método possibilita o professor conhecer melhor seus alunos e suas dificuldades; ajuda na interação aluno-aluno, pois as atividades propostas pelo condutor das atividades podem ser realizadas em duplas ou grupos. A sala de aula invertida instiga os alunos a procurarem formas de organizarem melhor seus horários e a reconhecerem seus pontos fracos e fortes. O professor continua sendo fundamental, mas agora a aula não gira mais em torno dele e sim do aluno e suas atividades.

A aplicação do método sala de aula invertida em um curso técnico se mostrou absolutamente possível, desde que bem planejado e explicado aos alunos. Diante da atual situação educacional brasileira, optar por aplicar um método distinto do tradicional pode causar imediatamente um certo temor e desconfiança por parte de professores, alunos e demais profissionais da educação, mas se faz necessário a tentativa de levar aos futuros profissionais uma forma de fazê-los utilizar toda a criatividade que possuem, uma forma de ajudá-los a desenvolver um senso crítico por conta própria e também torná-los responsáveis pelo próprio crescimento pessoal e profissional.

8.Referências

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de Aula Invertida – Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem*. São Paulo: LTC, 2016.

BRASIL. *Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Decreto no. 5.622 de 19/12/2005*.
Diário Oficial da União, 20/12/2005.

BRASIL. *Revista Ei!. Tecnologia do Ensino*.
2015. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/issue/view/issue/3058/1206> . Acesso em: 09 jan. 2017.

BRASIL. Site Instituto Brasileiro de Pesquisa e
Geografia. Disponível em:
<<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. .
Acesso: 05 jan. 2017.

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

MORAN, J. M. Mudando a educação com
metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A.; MORALES, O.
E. T. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e
cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG,
2015. v. 2, p. 15-33. Disponível em:
<http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>. Acesso
em: 09 jan. 2017.

MORAN, J. M. *Nova personalidade* [25 out.
2014]. Brasília: Correio Braziliense. Brasília. Entrevista

concedida para Olivia Meireles. Disponível em:
[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-
content/uploads/2014/01/Jos%C3%A9-Moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/Jos%C3%A9-Moran.pdf).
Acesso em: 09 jan. 2017.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA SEGURANÇA PÚBLICA

Paulo Henrique Brant Vieira¹

Resumo

Este artigo discute a educação em direitos humanos na segurança pública como possível método de alcance dos objetivos de melhoria da prestação do serviço público ofertado pelo Estado. A leitura remete a divergências de autores que lidam com o tema, apresentado posicionamentos que vão desde a erradicação do atual modelo adotado constitucionalmente para a segurança pública, como a melhoria da prestação de serviço por meio da educação dos agentes responsáveis pela aplicação da

¹ Mestrando em Direito pela Universidade de Itaúna/MG com área de concentração Proteção em Direitos Fundamentais, Especialista em Direito Público pela PUC/Minas, Bacharel em Direito pela Universidade de Itaúna, Bacharel em Ciências Militares com Ênfase em Defesa Social pela Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, atualmente ocupa o cargo de Capitão da Polícia Militar de Minas Gerais.

lei, tendo a inserção da temática de direitos humanos em sua formação como caminho a ser percorrido para a transcrição do modelo que se pretende para a efetivação prática da defesa e proteção destes direitos.

Palavras-Chave: Direitos Humanos; Educação; Segurança Pública.

Abstract

This article discusses human rights education in public security as a possible method of achieving the goals of improving the provision of public service offered by the State. The reading refers to divergences of authors who deal with the theme, presenting positions ranging from the eradication of the current model adopted constitutionally for public safety, such as the improvement of service delivery through the education of law enforcement officers, taking The insertion of the theme of human rights in its formation as a way to be traversed for the transcription of the model that is intended for the effective realization of the defense and protection of these rights.

Keywords: Human Rights; Education; Public Security.

1. Introdução

Tratar o tema direitos humanos na atualidade tem sido algo de extrema complexidade diante da desinformação despejada constantemente por diversos setores, podendo citar aqueles que representam a mídia, a escola representada por profissionais não capacitados a lecionar o tema, agentes públicos com comportamento dissonante de suas responsabilidades e deveres, ou mesmo o Estado, em suas diversas formas de atuação, apresentando comportamento omissivo ou ausente, ou quando presente de forma opressora.

Direitos humanos e segurança pública são temas que na mentalidade de muitos não são compatíveis, principalmente quando a segurança pública é vista e discutida somente por meio da faceta que reflete a atuação das polícias em seu viés repressivo, nas ações em que o uso da força é

realizado e conceituado, independentemente do fato concreto, como uso da violência.

Para que as divergências de compreensão entre segurança pública e direitos humanos sejam mitigadas é necessário investimentos na educação dos agentes representantes do Estado, enquanto cidadãos conscientes da necessidade de sua colaboração no processo de mudança. Todavia, esta formação não deve visar apenas o resultado profissionais capacitados, mas profissionais cidadãos, com consciência de seus direitos e da importância de seus deveres enquanto representantes do Estado.

A pesquisa busca demonstrar a importância da educação de direitos humanos na segurança pública e os desafios enfrentados como fator de motivação para a formação de profissionais cidadãos, os quais não devem ser vistos apenas como o Estado encarnado, mas como um cidadão que se voluntaria a participar da vida em sociedade sendo um ator ativo do processo de busca da satisfação em todas as suas manifestações, seja ela da relação do cidadão – Estado ou do cidadão com seus pares, tendo por orientação a aplicação dos direitos humanos.

Trata-se de um estudo exploratório, de caráter qualitativo, com abordagem predominantemente dedutiva. Tem-se o estudo de dois temas e sua relação na formação de *profissionais cidadãos* capacitados a ofertarem uma prestação de serviço público de segurança pública que vise atingir a excelência. Para se atingir os objetivos da pesquisa, o caminho percorrido foi dividido em duas etapas em simultaneidade: pesquisa bibliográfica de literatura especializada sobre o tema e pesquisa documental de normas que regem o assunto.

2. Entendendo os Direitos Humanos

A palavra mais célere que pode vir a mente ao pronunciar a frase: direitos humanos, talvez, seja: direitos humanos é para proteger bandido!; frase tantas vezes dita por apresentadores de jornais com características sensacionalistas, que possuem como matérias principais as ocorrências de crimes e atuação do Estado policial, sob o manto da crítica ao ordenamento jurídico pátrio, o qual recebe a acusação

de não servir como ferramenta hábil de controle social, bem como, de proteção ao cidadão.

A questão então a ser encarada seria a de primeiramente conceituar, ou por que não dizer, entender direitos humanos, pois, afinal, o que são direitos humanos? Qual sua abrangência? A quem se destina? entre outros tantos questionamentos. Na busca das respostas, a doutrina tem se esforçado sobremaneira, todavia, a tentativa de conceituação tem demonstrado o quanto a busca tem colaborado para demonstrar que os direitos humanos alcançam uma vasta extensão na relação do Estado -cidadão e por isso, faz emergir a dificuldade em alcançar uma teorização uniforme.

Na incansável tentativa, PAGLIUCA (2010, p. 18-19) demonstra que há pelo menos três posicionamentos teóricos aptos a descrever a existência e imperiosidade dos direitos humanos, *teoria jusnaturalista* (direitos humanos são inerentes a todo ser humano, e por isso nasceram com a própria humanidade), *teoria positivista* (os direitos humanos são apenas aqueles que a lei cria e prevê consoante a vontade política do legislador, ficando, pois, escoltados

apenas sob a legislação respectiva) e *teoria moralista* (a base dos direitos humanos está na consciência do povo).

Diante desta tríade doutrinária que pode-se afirmar tratar sobre a natureza dos direitos humanos, o autor contribui com o seu conceito o qual diz combinar com um pouco de cada um daqueles então apresentados, ou seja, direitos humanos como:

Aqueles direitos inerentes a todo ser humano, reconhecidos em instrumentos jurídicos, a partir da natureza das coisas e que garantem legalmente, uma identidade, livre arbítrio e possibilitam a todas as pessoas uma vida sem sofrimento imposto imotivadamente ou de modo abusivo. (PAGLIUCA, 2010, p. 19)

Do conceito exposto é possível verificar que se trata de um ramo do direito com proteção abrangente a todo ser humano e, neste viés, não poderia a norma apenas garantir direito a uns e excluir a outros por questão de, por exemplo, nacionalidade, raça, etnia, religião, cor de pele, entre outras características que possam, de certa forma, fazer emergir diferenciação entre os indivíduos. Sendo assim, é ramo do direito que necessita de um arcabouço jurídico que transcenda

fronteiras para alcançar o objetivo que é dar proteção ao indivíduo em sentido amplo.

Leciona Antônio Augusto Cançado Trindade, Juiz da Corte Interamericana de Direitos Humanos, ao comentar a obra de Flavia Piosevan (2013, p. 57) que:

O Direito dos Direitos Humanos não rege as relações entre iguais; opera precisamente em defesa dos ostensivamente mais fracos. Nas relações entre desiguais, posiciona-se em favor dos mais necessitados de proteção. Não busca obter um equilíbrio abstrato entre as partes, mas remediar os efeitos do desequilíbrio e das disparidades. Não se nutre das barganhas da reciprocidade, mas se inspira nas considerações de *ordre public* em defesa de interesses superiores, da realização da justiça. É o direito de proteção dos mais fracos e vulneráveis, cujos avanços em sua evolução histórica se têm devido em grande parte à mobilização da sociedade civil contra todos os tipos de dominação, exclusão e repressão. Neste domínio de proteção, as normas jurídicas são interpretadas e aplicadas tendo sempre presentes as necessidades prementes de proteção das supostas vítimas.

O desafio desta busca de equilíbrio e paridade entre os desiguais merece grande atenção por parte dos operadores do direito, para que ao invés de afastar os efeitos do desequilíbrio, como dito nas palavras do magistrado, venha apenas mudar o peso para a outra

extremidade da balança e, com isto, a desigualdade de proteção apenas muda de direção, tendo nas minorias e vulneráveis o foco da proteção, porém proteção que traz consigo um pano de fundo com objetivos mais de promoção política do que de real garantia de proteção de direitos.

É com este olhar crítico que JESUS (2004, p. 134), frente ao excesso normativo brasileiro que tenta adequar as normas de proteção internacional ao direito pátrio, diz que não resta dúvida que há uma distância enorme entre a positivação dos direitos humanos e a sua efetividade propriamente dita. Essa distância existe porque ocorre uma crise de cidadania, na qual o indivíduo desconhece os seus direitos, sendo, portanto, difícil se chegar à efetivação dos direitos humanos.

Sobre o exercício da cidadania, enquanto base estrutural para efetivação dos direitos humanos, é importante destacar que é esta um dos princípios fundamentais da *constituição cidadã*, com previsão em seu art. 1º, inciso I, acompanhada pela dignidade da pessoa humana no inciso II do mesmo artigo. O que chama a atenção é estar a cidadania positivada anteriormente a dignidade da pessoa humana, o que

faz pensar que o legislador constitucional tenha intencionalmente buscado demonstrar a importância da cidadania como base para o exercício da dignidade da pessoa humana diante da impossibilidade da efetividade desta a inexistência daquela.

Ora, o mesmo legislador constitucional aponta que o preparo para a cidadania, ou seja, o preparo para que o cidadão, enquanto membro do Estado, possa usufruir, gozar, dispor de direitos, participar da vida política, ter postura ativa enquanto fiscal das ações estatais, entre outros comportamentos possíveis, ser-lhe-á garantido por meio da promoção da *educação* nos termos do art. 205 da Constituição Federal de 88.

Assim, possível concluir que a norma constitucional traz consigo o caminho a ser obedecido, ou seja, sem educação, não haverá cidadania e, sem esta por sua vez, impossível falar em efetividade dos direitos humanos visto que a mesma sociedade que tem em seu constitutivo o cidadão, é a mesma sociedade que cederá ao Estado os mesmos cidadãos que irão representa-lo na prestação dos seus serviços, investidos das funções estatais.

A garantia do direito a educação deve provocar, nos termos da *Carta Consitucional*, a união de esforços do Estado, família e sociedade, fazendo inserir em seus conteúdos de disciplinas temas afetos aos direitos humanos, e ainda, a valorização da educação e de seus atores, fonte primária para que certamente se possa mudar os rumos e promover a efetividade dos direitos humanos, nos termos de seus conceitos doutrinários.

É claro que a abordagem aqui realizada não se aproxima do vasto conteúdo explicativo dos direitos humanos, nem contempla todo o contexto de ordem histórica em que se assenta as razões do seu existir e de seus fundamentos, porém, faz emergir a reflexão de que sem educação de qualidade não é possível a existência de um ser humano *cidadão* e, sem este por sua vez, impossível alcançar a efetividade dos direitos humanos nas relações do Estado-cidadão e deste com seus pares.

3. A Segurança Pública Órgãos Policiais como violadores de Direitos Humanos

O legislador constituinte de 88 ao legislar sobre o tema Segurança o fez inserir no título dos direitos e garantias fundamentais, precisamente em seu art. 6º, no rol específico dos direitos sociais, onde pontua SARLET² que a utilização da expressão genérica *segurança* faz com que o direito à segurança (também) possa ser encarado como uma espécie de cláusula geral, que abrange uma série de manifestações específicas, como é o caso da segurança jurídica, da segurança social, da segurança pública, da segurança pessoal, referindo-se as mais conhecidas.

Abordar o tema direitos humanos sem remissão a segurança pública é algo quase impossível, visto serem os órgãos policiais, classificados como órgãos repressores do Estado e violadores de direitos humanos, que detém, desde seu surgimento, nas palavras de JESUS (2004, p. 90) “o monopólio da violência física legítima”.

Uso da força ou uso da violência não importa, o que importa é que a ação da polícia, quando

² Disponível na Internet: (<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15197-15198-1-PB.pdf>). Acesso em 07 jan. 2017.

repressiva, se esbarra não só com a contenção do crime (aqui algumas vezes aceitas pela sociedade), mas com outras formas de exercício de direitos de ordem fundamental os quais possível citar o direito a greve, a livre manifestação do pensamento, a livre locomoção.

É certo que a atividade de prestação do serviço de segurança pública, exercida por órgãos policiais que o constituinte expos em rol taxativo, nos termos do art. 144 da Constituição Federal de 1988 (polícia federal, polícia rodoviária federal, polícia ferroviária federal, polícias civis, polícias militares e corpos de bombeiros) não deve ser confundida com órgãos que detém poder de polícia para a execução de suas atividades e, talvez, neste ponto, esteja o grande problema: o exercício do poder de polícia e seu desvio para a garantia de direitos e exigência de deveres. Neste ponto, leciona LAZZARINI (2003, p. 253):

[...] que o poder de Polícia, do qual decorre o poder da polícia é a própria razão da existência da polícia, como força pública do Estado, se não o principal, pelo menos é um dos mais importantes desses poderes administrativos, como se examinará, em especial na realização plena dos direitos de cidadania, que envolve o exercício efetivo e amplo

dos direitos humanos, nacional e internacionalmente assegurados.

O desvio de comportamento e do uso da força pelas órgãos policiais responsáveis pela segurança pública é assunto que recebe atenção por órgãos internacionais de proteção dos direitos humanos, os quais possuem documentos internacionais de proteção destes direitos, sendo possível citar o Código de Conduta para os Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei, adotado pela Assembleia Geral da ONU em 1979, e ainda, os Princípios Básicos sobre o Uso da Força e Armas de Fogo pelos Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei, adotado em consenso em 1990, por ocasião do oitavo Congresso das Nações Unidas, documentos estes que objetivam balizar o trabalho e a condutada dos agentes públicos dotados do poder de polícia, ou, como são chamados *Responsáveis pela Aplicação da Lei*.

No campo do direito pátrio além das diversas normas que criminalizam os desvios dos responsáveis pela aplicação da lei, como por exemplo, a lei de abuso

de autoridade ou mesmo a lei de tortura, é possível mensurar o interesse político do país sobre o assunto diante a diversidade de propostas de emenda constitucional que tramitam na Câmara e Senado Federal, as quais é possível pontuar³: PEC 430/09 (Altera a Constituição Federal para dispor sobre a Polícia e Corpos de Bombeiros dos Estados e do Distrito Federal e Territórios, confere atribuições às Guardas Municipais e dá outras providências); PEC 24/12 (Institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Segurança Pública.); PEC 51/13 (Altera os arts. 21, 24 e 144 da Constituição; acrescenta os arts. 143-A, 144-A e 144-B, reestrutura o modelo de segurança pública a partir da desmilitarização do modelo policial.); PEC 33/14 (Altera os art. 23 e art. 24 da Constituição Federal para inserir a segurança pública entre as competências comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios); PEC 423/14 (Altera dispositivos da Constituição Federal para permitir à União e aos Estados a criação de polícia única e dá

³ BRASIL. Câmara dos Deputados. Projetos de lei e outras proposições. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=643936>> Acesso em: 21 fev. 2017.

outras providências.); PEC 431/14 (Acrescenta ao art. 144 da Constituição Federal parágrafo para ampliar a competência dos órgãos de segurança pública que especifica, e dá outras providências.); PEC 138/15 (Altera os arts. 21, 23, 24 e 109 da Constituição Federal para acrescentar a segurança pública às competências comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios), todas com uma fórmula ou remédio capaz de solucionar ou curar a segurança pública doente com a qual a sociedade é obrigada a conviver diariamente.

Em breve análise das ementas de cada proposta é possível sustentar que a preocupação política está no modelo dos órgãos policiais e na competência de suas atividades. Todas as propostas apontadas buscam abordar o mesmo problema ou sintoma, ou seja, a atividade de polícia, ou melhor dizendo, os órgãos com competência para o exercício da atividade de segurança pública, tratando estes como os responsáveis pela deficiência na má prestação do serviço, principalmente os órgãos pertencentes aos Estados e Distrito Federal, então representados pelas

policias civis e militares, tendo por sintoma principal suas estruturas.

Em uma crítica mais incisiva sobre a ineficiência dos órgãos policiais em garantir segurança pública, ou ainda, de serem eles os maiores responsáveis pelas violações de direitos humanos, SOARES (2006, p. 18) sugere que “se as instituições deixam de funcionar, isto é, deixam de resolver problemas e se tornam parte dos problemas, ou se o tipo de solução que oferecem não interessa a todos – ou seja, não é justa – temos de muda-las, de substitui-las por outras”.

Na relação das propostas de emendas constitucionais e a crítica pontuada por Luiz Eduardo Soares, a resolução do problema está na erradicação das antigas instituições e na criação de um novo modelo, contudo, a indagação a se fazer é: a solução está na renovação das instituições ou na formação e aperfeiçoamento de seus servidores como caminho de mudança e melhoria da prestação de serviço uma vez que novas instituições e mesmos servidores, com mesmos vícios levariam aos mesmos comportamentos?

Sobre o tema ROLIM (2006, p. 96) assevera que quando tratamos do trabalho policial, estamos nos referindo a uma das funções mais complexas e difíceis que há, cujo desempenho exige um grau de especialização e conhecimento seguramente bem superior a várias outras atividades laborais contemporâneas que, já há muito tempo, só podem ser exercidas por profissionais de nível superior.

O que sustenta o autor é que tarefas de policiamento precisam ser concebidas de forma a liberta-las completamente do amadorismo, pois, para que seja possível pensar no policiamento como uma profissão, será necessário um conhecimento específico sobre segurança pública, expostas as regras de produção científica, seja sistematizado, transmitido e renovado no ambiente acadêmico. (ROLIM, 2006, p. 97).

Apesar da divergência entre a crítica incisiva de Luiz Eduardo Soares, para quem a mudança deve ocorrer com a erradicação do velho e o nascimento do novo, e a que sustenta Marcos Rolim em que é a educação o melhor caminho, SOARES (2006, p. 18) pontua que “um novo processo de capacitação deve se

impor a todos”, ou seja, mesmo tendo o autor apontado uma aplicação de mudança radical, reconhece que a capacitação também será necessária para aqueles que serão aproveitados, pois, não seria possível descartar os atuais servidores.

Para corroborar com a ideia de inserção da educação como ferramenta de mudança e melhoria da prestação de serviço, objetivando a diminuição dos efeitos do rótulo aos agentes de segurança pública como violadores de direitos humanos, pontua JESUS (2004, p. 19) que a

[...] mudança/transformação somente será possível através de uma educação e cultura institucional dos direitos humanos, onde estes devem ser ministrados não de forma estanque e individual, mas em conjunto com as diversas disciplinas e técnicas policiais que os seus integrantes aprendem.

Não resta dúvida que é a Polícia, seja ela a de natureza ostensiva ou judicial, militar ou civil, o primeiro órgão a receber ferrenha crítica diante da má prestação de serviço, ou ainda, das falhas ou abusos cometidos no fazer a atividade, visto ser de sua responsabilidade, como afirma Dalmo Dalari (2004) proteger as pessoas

e seus direitos, devendo vigiar sempre, evitando a prática de atos ilegais que venham a prejudicar o direito dos seres humanos.

Todavia, sobre o tema, Ricardo Balestreri (1998) em sua obra *Direitos Humanos: Coisa de Polícia*, ao compartilhar sua experiência enquanto docente junto as polícias, lecionando a temática direitos humanos fazendo emergir algumas considerações pautadas sob a ótica de treze reflexões, e, dentre estas, a cidadania é tratada como dimensão primeira, em segundo plano o policial: cidadão qualificado e em terceiro o policial: como pedagogo da cidadania. As reflexões do autor servirão para basilar a construção sobre os desafios da educação em direitos humanos na segurança pública.

4. A Educação de Direitos Humanos na Segurança Pública

Apesar de parecer recente a inserção da temática da educação em Direitos Humanos na atividade policial, demonstra SCHABBACH (2015, p.

168) que os “direitos humanos começaram a ser introduzidos no ensino policial em todo o país na década de 1980 devido a percepção da necessidade de reforma dos currículos com vistas a uma formação e capacitação profissional mais adequada”.

Nos Estados de Minas e Rio Grande do Sul é possível perceber ações de busca pela adequação ao que se pensava ainda anteriormente a promulgação da *Constituição Cidadã*, pois, a Polícia Militar de Minas Gerais, em documento normativo interno denominado Notas Instrutivas, recomendava na Nota Instrutiva 001/84 que os policiais militares adotassem comportamento de “respeitar a pessoa humana qualquer que seja a sua condição” [...] assegurar a liberdade individual e promover o bem-estar da coletividade; na Nota Instrutiva nº 029/93, cuja a finalidade era chamar a atenção para a necessidade de conferir-se à formação policial militar um tratamento onde inexistisse influências maléficas de insensatez, de açulos a violência e de desrespeito à dignidade das pessoas, e ainda, a Nota Instrutiva nº 37/93 que orientava sobre o cumprimento da legislação estadual referente aos Direitos Humanos.

Por sua vez, a Polícia Civil do Rio Grande do Sul, no ano de 1986, inseriu pela primeira vez em cursos de formação a disciplina Relações e Direitos Humanos, título provisório substituído, em 1989, por Direitos Humanos, atribuído à disciplina tornada obrigatória na estrutura curricular, sendo defendido por HAGEN (2005, p. 123) que este “foi um dos primeiros reflexos das mudanças na situação política e social brasileira no processo de formação de policiais civis, em um momento em que os direitos humanos constituíam-se como tema de discussão, envolvendo especialmente a atuação da polícia”.

A tentativa de pontuar os primeiros passos de inserção da temática de direitos humanos, com objetivos e ações práticas a serem implementadas para a defesa e promoção no campo político se torna sedimentada com a emissão do Decreto n. 1.904 em 13 de maio de 1996, o qual veio instituir o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNHD, atualmente classificado como PNDH-1.

Na busca de sua melhoria o PNHD sofreu alterações no ano de 2002, com o Decreto n. 4.229 que instituiu o PNHD-2 e no ano de 2009 com o Decreto n.

7.037 que instituiu o PNHD-3. Sobre o PNHD-3, documento com mais solidez que suas versões anteriores, este se apresenta pautado sobre seis eixos orientadores: (I) Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil, (II) Desenvolvimento e Direitos Humanos, (III) Universalizar direitos em um contexto de desigualdades, (IV) Segurança Pública, Acesso à Justiça, Combate a violência, (V) Educação e Cultura em Direitos Humanos e (VI) Direitos à Memória e a Verdade. A cada eixo orientador tem-se as diretrizes, bem como os objetivos estratégicos a serem alcançados por meio das ações programáticas sugeridas.

Após a implementação do Programa Nacional de Direito Humanos desde sua primeira versão, a busca para a concretização dos direitos humanos pautada por outros documentos internacionais do qual o Brasil é signatário contribuiu para a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH que teve início em 2003, por meio da Portaria n. 98/2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, trabalho este concluído no ano de 2006, plano este que contempla

como linha geral de ação a formação e capacitação de profissionais onde, determina, a inserção do tema direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados.

Por fim, mas com vista a nacionalização do processo de formação dos profissionais de segurança pública, no âmbito do Sistema Único de Segurança Pública – SUSP, tem-se a implantação da Matriz Curricular Nacional para formação dos profissionais de segurança pública (2014), documento este que teve como base as Diretrizes Pedagógicas para as Atividades Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública que contempla um conjunto de orientações para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações formativas e, a Malha Curricular que apresenta um núcleo comum composto por disciplinas que congregam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, cujo objetivo é garantir a unidade de pensamento e a ação dos profissionais da área de segurança pública.

5. Os desafios para a formação do profissional cidadão sob a égide dos direitos humanos

A ação transformadora permanente do homem em seu ambiente gera novos modos de agir, pensar, e compreender o mundo a sua volta. Esses novos entendimentos geram reflexos culturais que são específicos em cada localidade, construindo nestes sujeitos uma identidade própria. Essa especificidade cultural pode gerar conflitos entre sujeitos e localidades diferentes, afirmando ARAUJO NETO (2011, p. 140) sobre o conceito Hegeliano do conhecimento que “a construção de toda identidade se constrói num ambiente de diálogo e este ambiente preexiste a qualquer prática social ou política”.

Na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, existe a necessidade de um diálogo entre os sujeitos, principalmente no ambiente educacional, desta forma, o educador também se insere na condição de aprendiz. Sobre este posicionamento do educador, FREIRE (1987, p. 49) explica que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo,

que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação do mundo, em que se constitui.

Neste diálogo constante entre o sujeito e o outro, a educação tem fundamental importância para a consolidação de educação em direitos humanos e a formação do profissional cidadão, tendo a Diretriz Nacional para Educação de Direitos Humanos demonstrado que é necessária a cooperação ampla de todos os sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam e explica ainda que:

Todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independentemente de sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais e culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, tem a possibilidade de uma educação não discriminatória.

Essa educação, voltada a formação dos Agentes Responsáveis pela Aplicação da Lei vai de encontro a afirmação das reflexões de BALESTRERI (1998) que a estes agentes deve se reconhecer antes

de tudo que são cidadãos, ainda que representantes do Estado; que enquanto representantes do Estado merecem ser devidamente qualificados e, por meio desta qualificação devem ser reconhecidos como pleno e legítimo educador.

Para isso, não somente os Agentes Responsáveis pela Aplicadores da Lei devem ter seus direitos humanos garantidos para reconhecer o dos outros e passar a reconhecer a importância e o reflexo de suas ações no ambiente em que estão, onde FREIRE (1987, p. 52) assevera que:

[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.

A afirmativa do autor reforça o que já anteriormente foi discutido como possibilidade de mudança para as deficiências da segurança pública, ou seja, não se muda as instituições, mas sim as pessoas que nela estão inseridas e, que este processo de

mudança deve ser realizado por meio da educação no sentido *lato sensu*.

Explica ZARAGOZZA (2012, p. 177-189) que o processo de formação, nos termos do Plano Mundial de Educação para Direitos Humanos, deve envolver a todos, desde a educação infantil a educação de nível superior, dedicando especial atenção as organizações de pais de alunos e instituições de todos os tipos, concluindo o citado autor que:

El gran desafío de este Plan de Acción es lograr traducir los Derechos Humanos, la democracia y los conceptos de paz, de desarrollo sostenible y de solidaridad internacional en comportamientos cotidianos, en normas sociales de actuación. Este es el gran reto de la humanidad: construir un mundo en paz, democrático, próspero y justo. Para ello es imprescindible una educación de calidad en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (ZARAGOZZA, 2012, p. 184)

Para alcançar o objetivo de vencer o desafio apontado por Zaragoza, tendo a educação em direitos humanos para os agentes aplicadores da lei como método, visando a formação do profissional cidadão, cômico de seus direitos mas em mesma proporção de

seus deveres enquanto representante do Estado, adverte GIL (2012, p. 8) que:

Hoje o que mais interessa é a aquisição de uma mentalidade científica, o desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e avaliação, bem como o aprimoramento da imaginação criadora. Nesse contexto, o que menos interessa é a informação especializada. O principal papel do professor do Ensino Superior passa a ser, portanto, o de formar pessoas, prepara-las para a vida e para a cidadania e treina-las como agentes privilegiados do progresso social.

A defesa que deve ser realizada quanto a transmissão de conteúdo ou informação especializada como disse o autor, é de que esta seja realizada como proposto por Paulo Freire, ou seja, o anúncio de uma verdadeira libertação dos homens e a sua humanização a qual não pode ser realizada por meio de “depósitos”, tal qual a educação bancária faz, mas sim com a práxis: ação e reflexão sobre o mundo. A educação libertadora e problematizadora não pode ser a favor de depósitos de conteúdos em corpos vazios, nem de uma consciência mecanizada, assim “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou

de transmitir “conhecimento” e valores educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p. 39).

O desafio então quanto a formação do profissionais cidadão ou do Agente Responsável pela Aplicação da Lei se traduz no processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa , ou seja, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações, propondo a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado.

6.Conclusão

Atualmente o país enfrenta um grande desafio que se traduz em efetivar políticas públicas que resultem em melhoria dos diversos serviços afetos a

área de segurança pública, bem como, reestabelecer a sensação de segurança da sociedade.

Tratar o problema por meio da caça aos culpados e transferir a responsabilidade das deficiências aos órgãos, esquecendo-se que a pessoa jurídica é desprovida de vontade e que suas ações são a exteriorização das ações dos homens e mulheres que a compoem, certamente é caminho que não alcançará resultado satisfatório.

Para tanto, a adoção da educação em direitos humanos de forma *lato sensu*, pautada na inserção desta temática desde as séries iniciais, até o nível superior, e ainda, na formação e treinamento dos Agentes Responsáveis pela Aplicação da lei é medida a ser considerada em obediência inclusive ao programa nacional de direitos humanos e seus desdobramentos para a área.

A Educação deve ser vista sob a luz informativa do direito constitucional que a reconhece como sendo um direito social que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

7.Referências

ARAUJO NETO, José Aldo Camurça de. *A categoria “reconhecimento” na teoria de Axel Honneth. Revista de Filosofia Argumentos.* ano 3, n. 5. 2011, p 139 a 147. Disponível em:http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/4434/1/2011_Art_JACA_Neto.pdf Acesso em 10 jan. 2017.

BALESTRERI, Ricardo Brisola. *Direitos Humanos: coisa de polícia.* Passo Fundo: Berthier, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projetos de lei e outras proposições.* Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=643936>> Acesso em: 21 fev.2017.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania.* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

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

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. 1 ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015. 283 p.

HAGEN, Acacia Maria Maduro. *O trabalho policial: Estudo da Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul*. 2005. 328f. Tese (Doutorado em sociologia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas—Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

JESUS, José Lauri Bueno de. *Polícia Militar & Direitos Humanos: Segurança Pública Brigada Militar e dos Direitos Humanos no Estado Democrático de Direito*. Curitiba: Juruá, 2004. 195 p.

LAZZARINI, Alvaro. *Temas de Direito Administrativo*. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003. 309 p.

PAGLIUCA, Jose Carlos Gobbi. *Direitos Humanos*. São Paulo: Rideel, 2010. 456 p.

PIOSEVAN, Flavia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 14 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva. 2013. 782 p.

ROLIM, Marcos. *A síndrome da Rainha Vermelha: policiamento e segurança no século XXI*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. 311 p.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia do Direito Fundamental à Segurança Jurídica: dignidade da pessoa humana, direitos fundamentais e proibição de retrocesso social no direito constitucional brasileiro*. Disponível na Internet: (<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15197-15198-1-PB.pdf>). Acesso em: 07 jan.2017.

SCHABBACH, Leticia Maria. Com a lei debaixo do braço: Direitos Humanos, Formação e trabalho policial. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflitos e Controle Social*, v. 8, n. 1, jan,fev,mar, 2015, p. 157-158. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115171>> Acesso em: 07 jan.2017.

SOARES, Luiz Eduardo. *Segurança tem saída*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006. 157 p.

ZARAGOZZA, Frederico Mayor. Educación en Derechos Humanos y Democracia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza (Espanã), n. 74, p. 177-189, 2012.

ENSINO JURÍDICO COMO DISCIPLINA FUNDAMENTAL DOS CIDADÃOS

LEGAL TEACHING AS A DISCIPLINE FUNDAMENTAL OF CITIZENS

Mariane Azevedo Esteves¹

Sérgio Henriques Zandoná Freitas²

Resumo

O presente estudo científico tem como objetivo demonstrar a relevância da proposta de inclusão da educação Jurídica na educação básica, visando, principalmente compreender que a educação jurídica é mecanismo de desenvolvimento social. No entanto, a proposta que se deseja testificar, “Ensino Jurídico como Direito Fundamental”, apresenta grandes

¹ Bacharela em Direito pela Universidade FUMEC. Advogada. Pesquisadora ProPic-COPIC FUMEC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9111348092553805>.

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

desafios para sua implantação, uma vez que não há norma que obrigue, e conforme será demonstrado neste estudo científico, as normas que tratam da temática são obscuras quanto à possibilidade. Contudo, conforme será demonstrado, a educação jurídica é direito fundamental, sendo menor a importância do seu custo, diante de todo debate ainda necessário para sua evolução, cabendo ao Estado proporcionar aos jovens e adolescentes, ainda que em momento distinto a oportunidade pela obtenção do conhecimento científico. Para embasamento do presente estudo, utilizou-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, bem como projetos de leis e projetos sociais que, de igual forma, versam sobre a temática em questão.

Palavras-chave: Direito; Educação Jurídica; Inclusão; Direitos Fundamentais; Direito Constitucional.

Abstract

This scientific study aims to demonstrate the relevance of the proposed inclusion of Legal education in basic

education, aiming mainly to understand that legal education is mechanism of social development. However, the proposal you want to testify, legal education as a fundamental right, presents serious challenges to its implementation, since there is no rule requiring, and as will be demonstrated in this scientific study, the rules dealing with the issue are unclear as to possibility. However, as will be shown, legal education is a fundamental right, being unimportant its cost, and the State to provide young people and adolescents although in different time regular turn. To basis of this study, we used the bibliographic research methodology of the national doctrine and laws of social projects and projects that, equally, deal with the issue at hand.

Keywords: Right; Legal Education; Inclusion; Fundamental Rights; Constitutional Right.

1.Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CR/88) prevê em seu artigo 205 que a educação é direito de todos e será promovida à

sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Em virtude disso, o direito à educação não deve ser analisado ao ponto de se prender a conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional do indivíduo, uma vez que, o que estabelece a norma vai além disso.

Contudo, o direito à educação apresenta limitação no que tange ao seu objetivo, sendo que, a população não tem acesso a conhecimentos sobre seus direitos de cidadania, o que certamente, limita o seu exercício. Fato este que se caracteriza como um dos fatores das crises política, econômica e ambiental que o país atravessa.

Assim, o presente estudo científico tem como objetivo demonstrar a relevância da proposta de inclusão da Educação Jurídica na educação básica, visando principalmente, compreender que a educação é mecanismo de desenvolvimento social, sendo a Educação Jurídica tema de maior importância para tanto.

Por conseguinte, se faz necessária a análise de normas constitucionais sobre a temática, análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), orientações curriculares do Ministério da Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), além de analisar projetos de lei e projetos sociais sobre a temática. De maneira a detectar o objetivo das normas em promover a educação, passando a compreender o alcance destas para promoção do conhecimento sobre direitos e deveres para o exercício da cidadania.

Não se pretende discutir a importância dos assuntos já incluídos na grade curricular da educação básica, no entanto, busca-se exaltar a necessidade de inclusão de tema que de maneira inegável traria consequências favoráveis à sociedade no que tange ao exercício de direitos e deveres.

No entanto, a proposta que se deseja testificar, “Ensino Jurídico como Direito Fundamental”, apresenta grandes desafios para sua implantação, uma vez que, não há norma que obrigue, e conforme será demonstrado neste estudo científico, as normas que tratam do assunto são obscuras quanto a possibilidade.

Contudo, conforme será demonstrado, a Educação Jurídica é direito fundamental, sendo desimportante o seu custo, cabendo ao Estado proporcionar aos jovens e adolescentes, ainda que em momento distinto do turno regular.

Para embasamento do presente estudo, utilizou-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, bem como projetos de leis e projetos sociais que, de igual forma, versam sobre o assunto em questão. Trazendo ao debate, interpretações sobre normas referentes ao direito à educação, capazes de desenvolver uma análise crítica sobre o alcance de tais institutos, a fim de demonstrar a necessidade de exercer a proposta aqui apresentada.

Cumprir destacar que foram adotados como marco teórico os seguintes autores: Eliane Ferreira de Sousa, André Almeida Rodrigues Martinez, Emerson Garcia e Évenin Ávila.

Ademais, cabe mencionar, que serão desenvolvidos oito capítulos neste trabalho, com os seguintes assuntos: Ensino Jurídico como Disciplina Fundamental dos Cidadãos: Introdução ao Problema, Educação Jurídica como Direito Fundamental, Inclusão

do Ensino Jurídico nas Grades Curriculares das Escolas Regulares, Ensino Jurídico como Mecanismo de Desenvolvimento, Leis e Projetos de Leis sobre a Temática, Projeto de Lei “Escola sem Partido”, Projetos de Educação Jurídica e Assuntos Jurídicos que Poderão ser Incluídos na Grade Curricular das Escolas Regulares.

2. Ensino Jurídico como Disciplina Fundamental dos Cidadãos: Introdução ao Problema

O Direito à educação está previsto na CR/88 e conforme será analisado, tendo em vista as crises recorrentes, o direito em análise apresenta óbices em relação ao cumprimento do seu objetivo, qual seja, exercício da cidadania. Desta forma, para o pleno exercício deste, é necessário oferecer à população o direito à educação jurídica, que conforme será demonstrado, é Direito Fundamental.

2.1 Do direito à educação

Desde os primórdios se entende que é preciso leis regulamentadoras, ou seja, é preciso Direito para que exista vida em sociedade.

É certo que o Direito não é o único meio utilizado para que seja estabelecida a vida em sociedade, ou seja, para que ocorra a harmonia no convívio entre os povos. No entanto, trata-se de meio que atinge de maneira mais acentuada o objetivo de organizar as relações sociais, indispensável, sem o qual, a ordem não seria alcançada.

A sociedade sem o direito não resistiria, seria anárquica, teria o seu fim. O direito é a grande coluna que sustenta a sociedade. Criado pelo homem, para corrigir a sua imperfeição, o direito representa um grande esforço para adaptar o mundo exterior às suas necessidades de vida. (DURKHEIM, 1960, p.17)

No mesmo sentido é o ensinamento de Immanuel Kant (1996, p. 12), que afirmava que é a disciplina, neste sentido, as regras e o direito, o que impede o homem de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Além disso, foi afirmado por Kant (1996, p. 15) que o homem é aquilo que a educação dele faz.

Ocorre que, qualquer regra necessita ser conhecida para que o seu cumprimento seja exigido. Tanto é que, uma lei entra em vigor tão somente após a sua publicação, o que significa dar conhecimento a todos sobre a existência da nova lei.

O Decreto-Lei nº 4.657/42, estabelece em seu art. 3º que, ninguém se escusa de cumprir lei, alegando que não a conhece (BRASIL, 1942).

É possível extrair da norma pertinente que é dever de todos ter conhecimento das leis que regulam a sociedade, tendo em vista que, com a publicação, as leis são levadas ao conhecimento popular. No entanto, apenas pequena parcela da população brasileira tem conhecimento sobre todas as regras que norteiam a sociedade, sobretudo sobre a forma de organização do Estado. Uma vez que, o conhecimento jurídico não é matéria de alcance a todos os cidadãos.

Levando em consideração o que estabelece a norma mencionada, é de suma importância que o Estado proporcione meios para que a população, em especial, a população carente seja instruída ao ponto de compreender as regras estabelecidas. Tendo em

vista que, a simples publicação das regras não é suficiente para a sua real compreensão.

O art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil estabelece que:

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

Neste ponto, cabe frisar que, sendo a educação direito de todos e que o seu objetivo, conforme se extrai da norma citada, é o seu preparo para exercício da cidadania, conclui-se que o direito à educação apresenta limitação no que tange ao seu objetivo, sendo que, a população não tem acesso à educação jurídica, desta forma, não possui conhecimento sobre os seus direitos de cidadania, o que certamente, limita o seu exercício.

Eliane Ferreira de Sousa, em sua obra “Direito à Educação, requisito para o desenvolvimento do país”, ensina que:

O Direito à educação é pressuposto para a sobrevivência do Estado de Direito, porque ensina a

própria condição de desenvolvimento da personalidade humana de cada indivíduo, consequentemente, da cidadania (SOUSA, 2010, p. 30).

Além disso, na mesma obra a autora afirma:

A Carta de 1988 elevou o direito à educação ao status de direito público subjetivo. Nesse contexto, o sentido de realização desse direito é forte ao ponto de afastar qualquer recusa do Estado em efetivá-lo. E não basta só a garantia do direito à educação, fazem-se necessárias ações paralelas que permitam à sociedade as condições de chegar até a escola e manter-se nela, bem como a asseguuração de sua qualidade pelo Estado (SOUSA, 2010, p. 30).

Desta forma, de acordo com o entendimento de Eliane Ferreira, apenas garantir o direito à educação não é suficiente para atingir o objetivo de desenvolvimento do país, é necessário que existam projetos para efetivação deste direito. Ademais, no mesmo sentido, o objetivo do direito em análise, de preparo do indivíduo para exercício da cidadania, somente será alcançado com a realização de ações que permitam tal exercício, sendo a educação jurídica meio primordial para tanto.

Neste mister, o direito à educação não deve ser analisado ao ponto de se prender à conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional do indivíduo. Não obstante, a educação jurídica, sobretudo no que tange à estrutura, funcionamento do Estado e direitos fundamentais do ser humano, também deve ser considerada como direito fundamental. Vez que, trata-se de meio de efetivação de outros direitos.

2.1.1 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A discussão a respeito da educação no Brasil torna necessário o estudo sobre a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, vez que se trata de lei que disciplina a educação escolar.

A Lei em análise estabelece que:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Além disso, prevê o referido diploma legal que:

Art. 22: A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

As normas elencadas estabelecem que se trata de objetivo da educação básica o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando-lhe formação para o exercício da cidadania. E ratificando o que já foi dito (tópico 2.1), direito este que apresenta limitações em seu exercício.

Cabe salientar que o direito à formação para o exercício da cidadania é direito fundamental. Desta forma, deve ter aplicabilidade plena.

Certamente, a ciência do Direito não é a única capaz de formar o indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres em sociedade, objetivando o desenvolvimento social, sendo todas as demais disciplinas já inseridas no currículo da educação básica também elementos necessários para realização desta formação. Contudo, tendo em vista o desconhecimento popular sobre assuntos referentes à política e organização do Estado, por exemplo, é inegável que

em relação ao desenvolvimento social, a grade curricular está incompleta, tendo em vista que, os temas ministrados, têm como objetivo primordial apenas a formação pessoal, visando uma preparação profissional.

A Lei em análise prevê em seu art. 26, §§§ 1º, 7º e 9º que deve ser incluído na educação básica temas sobre a realidade social e política, princípios da proteção e defesa civil e educação ambiental, além de conteúdos relativos aos direitos humanos, conforme se observa:

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

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da **realidade social e política, especialmente do Brasil.**

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

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No entanto, tais assuntos não são facilmente integrados à grade curricular da rede de ensino de escolas públicas, uma vez que, levando-se em consideração o número de assuntos a serem tratados por cada professor em temas relativos às matérias que cabe a cada um ministrar, dificilmente os temas suplementares como os aqui citados serão tratados em sala de aula. Uma vez que, são temas afetos à educação jurídica, que ainda não são disponibilizados às escolas.

Deste modo, resta concluir que tanto o direito à educação constitucionalmente assegurado, quanto às diretrizes de exercício deste direito, não estão sendo plenamente cumpridas. Levando-se em consideração a necessidade de inclusão de matéria específica para

tratar de temas pertinentes ao desenvolvimento social, tais como a realidade política e os direitos humanos, conforme previsto nas normas em análise.

Portanto, frisa-se que a busca da formação do cidadão e da inclusão consciente desde a base, encontra grandes desafios, uma vez que, a Lei é obscura quanto à possibilidade e não existe norma que obrigue; tanto é assim, que existem projetos de Lei em andamento.

Nesta premissa, para o efetivo cumprimento do direito à educação, tendo em vista seu principal objetivo de desenvolvimento pessoal e preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988), será necessária a realização de reestruturação da grade curricular da educação básica, adequando da melhor maneira a disciplina jurídica, sem que ocorra prejuízo das disciplinas já ministradas. Incluindo, caso necessário, em horários distintos do turno regular.

2.1.2 Do Estatuto da Criança e do Adolescente

A Lei 8.069, promulgada em julho de 1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente, tem como objetivo o desenvolvimento moral e social de menores, preparando-os para a vida adulta, além de estabelecer mecanismos de proteção ao menor. (BRASIL, 1990).

Neste mister, introduzir o conhecimento sobre direitos e deveres na grade curricular dos menores, ainda que somente no ensino médio, é fundamental para a formação dos cidadãos e está de acordo com os princípios previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Neste sentido, afirma o Procurador da Fazenda Nacional, André Almeida Rodrigues Martinez:

Noções de cidadania plena podem ser introduzidas na grade (ao menos) do ensino médio, sem que nenhuma perda de qualidade advenha deste fato. Ao contrário, o aluno teria contato com uma ciência (Direito) que, na pior das hipóteses, o ensinaria a ser um cidadão muito mais bem preparado para a vida (MARTINEZ, 2013, p. 2).

Segundo dados do IBGE, o Brasil possui uma população de 206.277.383 milhões de pessoas e a população entre 0 e 19 anos chegou perto de 63

milhões de crianças e jovens (INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), ou seja, quase um terço da população. E proporcionar a estes tantos, conhecimentos sobre seus direitos fundamentais e as obrigações que deles decorrem ao ponto de exigir o seu cumprimento, produziria um impacto social favorável, e sob o ponto de vista do Estatuto da Criança e do Adolescente, faria por potencializar o efeito do texto legal, garantindo maior proteção aos menores.

O ensino do Direito merece ser desde a educação básica, estudado pelos cidadãos, vez que proporcionaria um maior crescimento intelectual dos estudantes, fazendo com que se tornem desde cedo, em militantes de uma guerra pela busca da justiça do país. O que coaduna com os objetivos do Estatuto em questão.

2.2 Da Cidadania

A cidadania é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, conforme preceitua o art. 1º da CR/88 (BRASIL, 1988).

Segundo José Afonso da Silva em sua obra “Curso de Direito Constitucional Positivo”, a cidadania:

Qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal (art. 5º, LXXVII). Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conexas-se com o conceito de soberania popular, com os direitos políticos e com o conceito de dignidade da pessoa humana, com os objetivos da educação, como base e meta essencial do regime democrático. (SILVA, 2007, p. 104-105).

No mesmo sentido, Bernardo Gonçalves Fernandes ensina que a cidadania refere-se à participação política das pessoas na condução dos negócios e interesses estatais (FERNANDES, 2011, p.219). Nesta mesma obra, o autor ainda complementa:

Podemos afirmar que a cidadania não é algo pronto e acabado, mas se apresenta como processo de participação ativa na formação da vontade política e afirmação dos direitos e garantias fundamentais, sendo ao mesmo tempo status e um direito (FERNANDES, 2011, p.219).

Neste sentido, tendo como base os ensinamentos aqui mencionados, conclui-se que cidadania é o direito de participação do indivíduo na organização social, visando o desenvolvimento do Estado.

Sobre o assunto ensina Tércio Sampaio Ferraz Junior:

Por meio dos valores enumerados no preâmbulo, deve-se entender, em suma, que a Constituição de 1988 tem uma exponencial preocupação em traçar o espaço da cidadania em termos de supremacia do valor síntese da dignidade humana. A forte insistência, não só na fraternidade, mas na proibição de discriminações de qualquer natureza, mostra que a dignidade humana é conjugação de liberdade como um princípio de sociabilidade. Afirma-se a capacidade humana de reger o próprio destino, expressando sua singularidade individual (FERRAZ JÚNIOR, 1997, p. 11).

A partir da lição de Tércio Sampaio, é possível afirmar que a cidadania decorre do direito de liberdade do cidadão, uma vez que, permite que ele participe da escolha das regras que serão estabelecidas, nas palavras deste, capacidade de reger o próprio destino (FERRAZ JÚNIOR, 1997, p. 11).

Sendo assim, é através do exercício do direito de cidadania que será possível estabelecer as mudanças necessárias no Estado. Pois trata-se de direito que permite ao cidadão tomar postura ativa no gerenciamento do Estado e não apenas ser apoiado ou amparado por este.

Neste sentido, cabe salientar que é inegável a insatisfação popular em relação aos governantes e a política de modo geral. No entanto, é muito pequena a parcela da população que se interessa em buscar sobre o assunto e trabalhar em prol da política com o verdadeiro intuito de lutar pelo desenvolvimento do país.

É certo que, até mesmo nas universidades, em cursos como o de Direito, em que se encontram cidadãos com possibilidade de receber instrução para o trabalho na vida política, não é comum conhecer alguém que tenha interesse em exercer tal atividade.

Neste mister, conclui-se que a insatisfação popular com os representantes políticos não terá fim com manifestações populares, sendo que, o próprio manifestante não se dispõe a fazer parte deste quadro

político para mudar a realidade de pessoas despreparadas no poder.

Ademais, os instrumentos de participação popular, como por exemplo, a ação popular, foram utilizados em baixa escala por cidadãos comuns, digo, aqueles que não possuem formação em Direito, uma vez que, foi concedido o direito à participação sem que seja dada qualquer instrução para seu exercício.

Neste contexto, é possível concluir que o exercício da atividade política, que deveria apresentar maior prestígio devido à importância inegável que a atividade representa à sociedade, não possui o menor respeito, devido ao despreparo da maioria dos que exercem a atividade.

Além disso, é inegável o desinteresse de maior parte da população para realização dos deveres eleitorais. Tanto é que, para realizar escolhas de tamanha responsabilidade, um dos critérios de maior referência tem sido o humor, demonstrado nas propagandas eleitorais, que contribui para o crescente número de “votos de insatisfação”³.

³ Conforme dados do Tribunal Superior Eleitoral, o total de abstenções no segundo turno das eleições municipais em 2016,

Neste sentido, percebe-se que o cidadão tem renunciado o seu direito à cidadania, o que julgo ser um dos principais elementos formadores das crises política e econômica.

No cenário de crise econômica, política e até mesmo cultural, é extremamente necessário instruir crianças e jovens para que tenham interesse em se preparar para o exercício da cidadania, neste sentido, para o exercício dos direitos políticos e atividade política, visando o desenvolvimento social.

Nas lições de Emerson Garcia, na Revista Jurídica Virtual, com a educação:

O indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa. Em essência, educação é o passaporte para a cidadania. Além disso, é pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito, pois a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos mostram-se imprescindíveis ao alcance desse objetivo (GARCIA, 2004, p.1).

chegou a quase 7,1 milhões de eleitores (ou 21,6% do eleitorado). O número de votos brancos ficou em aproximadamente 936 mil (4,28% dos votos). Os votos nulos somaram 2,7 milhões (12,41% dos votos). Fato que confirma a insatisfação popular.

Portanto, o direito à cidadania, fundamento da República Federativa do Brasil, não pode ser objeto de renúncia, uma vez que, o indivíduo estaria renunciando junto com ele, o direito à liberdade e dignidade humana. Além disso, trata-se de efeito que potencializa a crise em que vivemos e prejudica a formação e desenvolvimento do “Estado de Direito”.

Nesta premissa, para o pleno exercício e respeito do direito à cidadania, é de suma importância a orientação e incentivo de crianças e jovens ao ensino jurídico, visando maior participação popular para o exercício da democracia e alcance do equilíbrio político.

3 A Educação Jurídica como Direito Fundamental

Antes de adentrar no mérito de classificação da Educação Jurídica como Direito Fundamental, é necessário discorrer sobre a definição e a dimensão destes direitos.

O Título II da CR/88 prevê sobre os “Direitos e Garantias Fundamentais”, estabelecendo em seu

Capítulo I, art. 5º, que será garantido aos brasileiros a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. E em conformidade com a norma, José Afonso da Silva afirma que Direitos Fundamentais são prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantia de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas (SILVA, 2008, p. 178).

Ademais, cabe mencionar o conceito de Direito Fundamental ensinado por Luiz Alberto David Araújo:

Os direitos fundamentais podem ser conceituados como a categoria jurídica instituída com a finalidade de proteger a dignidade humana em todas as dimensões. Por isso, tal qual o ser humano, tem natureza polifacética, buscando resguardar o homem na sua liberdade (direitos individuais), nas suas necessidades (direitos sociais, econômicos e culturais) e na sua preservação (direitos relacionados à fraternidade e à solidariedade) (ARAÚJO, 2005, p.109).

Já Emerson Garcia, ensina que:

São considerados fundamentais aqueles direitos inerentes à pessoa humana pelo simples fato de ser considerada como tal, trazendo consigo os atributos da universalidade, da imprescritibilidade, da irrenunciabilidade e da inalienabilidade. Não

encontram sua legitimação em um texto normativo específico ou mesmo em uma ordem supralegal de matiz jusnaturalista, mas, sim, em uma lenta evolução histórica (GARCIA, 2004, p.3).

Como demonstrado, na maioria das vezes, os Direitos Fundamentais recebem definição limitada, como sendo os direitos à vida, liberdade, dignidade, entre outros. Contudo, levando em consideração o significado do termo “fundamental”⁴, percebe-se que há grande dificuldade em definir os Direitos Fundamentais, uma vez que, é impossível limitar o que seria essencial ao indivíduo, sendo que, importância e necessidade são critérios mutáveis durante o tempo.

Não se discute sobre a necessidade dos direitos elencados no art. 5º da CR/88, contudo, é mister frisar que são normas de cunho principiológico, que tem maior abstração e aplicabilidade. Portanto, a análise destes direitos e aplicação pode variar com o tempo.

Ratificando as palavras de Jurgen Habermas, Direitos Fundamentais não devem ser entendidos como

⁴ Fundamental: que serve de fundamento, essencial, principal. (AURÉLIO, 2016)

verdades morais dadas previamente, mas como construções (HABERMAS, 2003, p.190).

No cenário atual, é inegável que a participação popular no exercício responsável dos direitos políticos é necessidade fundamental. E cabe destacar aqui, que o art. 1º, parágrafo único, da CR/88, estabelece que: “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Neste sentido, sendo “o povo” detentor do poder, são de responsabilidade “do povo” os problemas sociais e cabe somente “ao povo” trabalhar pela solução destes problemas. Contudo, levando em consideração a falta de conhecimento dos cidadãos sobre o poder a eles conferidos pela Constituição da República, cria-se um novo obstáculo a ser superado.

Ter conhecimento sobre o Direito, ao ponto de realizar de forma melhor as escolhas de representantes e demais direitos políticos, além de, tomar conhecimento sobre direitos e deveres relativos ao consumo, ambiente, dentre outros, é de suma importância, sendo, portanto, Direito Fundamental.

Conforme já destacado, os direitos elencados no caput do art. 5º da CR/88 são de cunho principiológico e cada um destes princípios merecem aqui ser discutidos sob a égide da necessidade do ensino jurídico, este, como Direito Fundamental.

O Brasil é considerado um Estado de Direito, ou seja, aquele em que todos estão submetidos às leis, inclusive o próprio Estado. Sendo o cidadão criador das regras que definem os limites dos seus direitos, já é possível mencionar em que o direito à liberdade encontra seu primeiro obstáculo. Pois, está mesmo ciente o cidadão das regras estabelecidas?

Ora, se o cidadão não tem conhecimento do que foi estipulado e não fez parte do processo de criação das regras, os limites estabelecidos aos seus direitos foram impostos e não negociados. Portanto, a falta de conhecimento jurídico cria um óbice ao direito de liberdade.

Ademais, no mesmo sentido, resta concluir que os direitos à vida, igualdade, segurança e propriedade também sofrem um embaraço, tendo em vista a falta de conhecimento sobre o alcance destes direitos.

Não se discute aqui o conhecimento sobre o direito de viver, não ser discriminado, ou não ser desapropriado apenas. Mas se discute o conhecimento sobre cada direito fundamental como ferramenta para o exercício do poder e alcance de uma “sociedade livre, justa e solidária”, nos termos do art. 3º, *caput*, da CRFB/88. (BRASIL, 1988).

Nesta premissa, resta concluir que, o Ensino Jurídico deve ser visto como Direito Fundamental e, além disso, como direito garantidor de outros Direitos fundamentais. Pois, sendo classificado como Direito Fundamental aquilo que é indispensável ao ser humano, ou aquilo que é de grande importância, a educação é eminentemente a primeira necessidade de uma sociedade para seu desenvolvimento. E a educação jurídica, é de maneira indiscutível o caminho mais próximo para alcançar o desenvolvimento.

Portanto, a Educação Jurídica, direito fundamental dos cidadãos, deve ser inserida na grade curricular da educação básica, incentivando o cidadão, desde cedo, a exercer de maneira melhor o “poder”, conferido pela Constituição. Sendo educado a ver como necessidade, trabalhar pelo desenvolvimento do

país, começando pelo conhecimento e respeito às regras estabelecidas.

3.1 Do Acesso à Jurisdição

Reza o art. 5º, XXXV, da CR/88 que: “A lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciária Lesão ou ameaça a Direito”. (BRASIL, 1988).

A norma mencionada estabelece o princípio constitucional de acesso à jurisdição, também conhecido como Direito Constitucional de Ação. Trata-se de direito necessário ao indivíduo, uma vez que trata-se de direito garantidor dos demais direitos. Sendo assim, conforme já exposto neste capítulo, trata-se de Direito Fundamental.

Sobre o assunto, Uadi Lamengo Bulos, em sua obra “Curso de Direito Constitucional”, afirma que:

O princípio da inafastabilidade do controle judicial posta-se como uma liberdade pública, subjetiva, genérica, cívica, abstrata e incondicionada, conferida às pessoas físicas e jurídicas, nacionais e estrangeiras, sem distinções ou retaliações de nenhuma espécie. Desse modo, juízes e tribunais são chamados a decidir o caso concreto, acolhendo

ou rejeitando a pretensão formulada. Se o pedido for plausível, os membros do Poder Judiciário não poderão furtar-se ao exame da lide, pois a prestação jurisdicional é indeclinável (BULOS, 2011, p. 611).

Já Alexandre de Moraes, sobre o tema, afirma que:

O Poder Judiciário, desde que haja plausibilidade de ameaça ao direito, é obrigado a efetivar o pedido de prestação judicial requerido pela parte de forma regular, pois a indeclinabilidade da prestação judicial é princípio básico que rege a jurisdição, uma vez que a toda violação de um direito responde uma ação correlativa, independentemente de lei especial que a outorgue (MORAIS, 1998. p.197).

De acordo com as definições mencionadas acima, é possível concluir que o direito ao acesso à jurisdição é aquele que confere ao indivíduo a prerrogativa de exigir que o Estado atue para analisar casos em que o seu direito sofreu ou esta a ponto de sofrer qualquer lesão ou dano, executando a partir desta análise as medidas cabíveis.

No entanto, apesar de existir a proteção do Direito de Ação, não existem mecanismos suficientes para que o indivíduo aproveite deste direito de forma plena. Uma vez que, apesar do princípio em destaque

visar além da gratuidade judiciária, o provimento de uma tutela jurisdicional efetiva, a falta de conhecimento da maior parte da população cria um empecilho ao exercício do direito.

Para melhor esclarecer sobre este empecilho, cabe mencionar, que o Estado, para proporcionar o acesso à justiça, ou seja, conferir ao indivíduo o “Direito de Ação” de forma plena, deveria também proporcionar aos cidadãos o direito à Educação Jurídica.

Orientar todos aqueles que estão em fase de formação, digo, jovens e adolescentes que recebem ainda a educação básica, com noções básicas de Direito, proporcionaria de forma melhor o acesso à jurisdição, uma vez que, conscientizaria a população sobre seus direitos e deveres, o que geraria uma proteção maior a estes, pois, a luta pela efetivação dos direitos só se torna possível quando estes passam a ser conhecidos.

Neste sentido, só é apresentado ao judiciário aquilo que é conhecido, ou seja, o indivíduo apenas busca respeito aos seus direitos quando tem conhecimento sobre a titularidade do direito, caso contrário, o direito de ação torna-se insuficiente, uma

vez que, como já foi afirmado, o direito à jurisdição necessita de complementação por meio do direito de educação jurídica.

Ademais, cabe frisar, que o conhecimento sobre o Direito, instruiria a sociedade ao ponto de evitar o acúmulo de processos que serão julgados sem resolução de mérito por falta de requisitos mínimos para a ação, uma vez que, orientaria a sociedade sobre mecanismos de resolução de conflitos que alcancem a satisfação do litigante de maneira mais célere e menos custosa.

4 Inclusão do Ensino Jurídico nas Grades Curriculares das Escolas Regulares

Antes de adentrar no mérito da necessidade ou não da inclusão do ensino jurídico nas escolas, é cabível a discussão a respeito dos objetivos da formação escolar, profissional ou humanístico.

A Resolução SE Nº 81, de 16 de dezembro de 2011, “estabelece diretrizes para organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais” e está previsto em seu art. 5º que:

O ensino médio, desenvolvido em três séries anuais, terá sua organização curricular estruturada como curso de sólida formação básica que abre, para o jovem, efetivas oportunidades de consolidação das competências e conteúdos necessários ao prosseguimento dos estudos em nível superior e/ou à inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2011).

O Ministério da Educação dispõe de orientações curriculares para o ensino médio, dividindo os temas a serem abordados em três volumes, são eles: Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O volume 1 se refere ao estudo das disciplinas de língua portuguesa, literatura, línguas estrangeiras (inglês e espanhol), arte e educação física, cujo objetivo principal, conforme esclarecido na orientação do MEC é além de avançar em níveis mais complexos de estudos, a preparação básica para o trabalho, conferindo ao jovem oportunidade para inserção no mundo do trabalho. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

O volume 2 se refere ao estudo das disciplinas de biologia, física, matemática e química. Conforme esclarecido na publicação realizada no portal do MEC pela Diretoria do Departamento de Políticas de Ensino médio, têm como objetivo:

Busca da compreensão da natureza e de sua transformação, do próprio ser humano e de suas ações, mediante a produção de instrumentos culturais de ação alargada na natureza e nas interações sociais (artefatos tecnológicos, tecnologia em geral) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.102).

O volume 3 se refere ao estudo das disciplinas de filosofia, geografia, história e sociologia. Conforme esclarecido pela publicação referida acima, tem como objetivo:

O aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (BRASIL, 1996).

Tendo em vista os temas abordados e os objetivos principais da educação básica para formação do indivíduo, é possível concluir que jovens e

adolescentes tem sido preparados para o mercado de trabalho, objetivo comum à todas as áreas de ensino, contudo, o objetivo humanístico, de construção da cidadania e preparação para a busca do desenvolvimento social, tem sido temas apenas secundários e pouco abordados na educação básica, razão pelo qual há tanto desconhecimento sobre direitos e deveres ambientais e políticos por exemplo.

Não se busca discutir aqui a necessidade de abordar as matérias já inseridas na grade curricular da educação básica, sobretudo do ensino médio, contudo, busca-se salientar que existe a necessidade de complementação das disciplinas já abordadas para formação do cidadão, uma vez que, para o alcance de um país desenvolvido, técnicas de trabalho não são suficientes.

Desta forma, a inclusão do ensino de Direito nas escolas se faz necessário, tendo em vista o preparo dos jovens e adolescentes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício da cidadania. Incentivando-os a exigir o pleno exercício dos direitos a eles já resguardados pela Constituição de 1988.

É inegável que a educação é o método mais eficaz no controle social, sendo a educação jurídica método incombatiável no alcance deste controle. Neste sentido, cabe destacar o que foi esclarecido na obra “Noções de Direito e Formação humanística”:

Controle social são todas as pressões ou mecanismos pelos quais a sociedade e seus grupos influenciam o comportamento dos membros individuais para que se submetam aos padrões sociais estabelecidos (KUMPEL, 2012, p.383).

Neste sentido, é possível afirmar que o conhecimento sobre o Direito é método de controle social, uma vez que, estaria influenciando o comportamento dos jovens e adolescentes para a prática da justiça, educando-os a permanecer dentro da margem da sociedade. E desta forma, o Estado estaria substituindo o dever de punir pelo dever de educar.

Ademais, o estudo de Direito incentivaria de maneira maior o que já é transmitido em sala de aula sobre a preservação dos recursos naturais, respeito ao meio ambiente, tendo este como bem da humanidade, ensinando o indivíduo a respeitar os limites de usufruto destes bens.

No tocante aos direitos civis, e aos deveres de tributação, cabe frisar que levar o conhecimento jurídico à população esclareceria e incentivaria o cumprimento dos seus deveres, os limites e o cumprimento dos seus direitos.

Sendo o ensino médio período de formação ética, em que os jovens desenvolvem um raciocínio crítico e independência racional, trata-se de momento mais adequado para proporcionar o conhecimento sobre o Direito.

Portanto, a inclusão do Ensino Jurídico na grade curricular da educação básica, como já demonstrado, Direito Fundamental do cidadão, é mecanismo necessário para o exercício da cidadania, promoção do bem de todos e desenvolvimento social. Sendo assim, tendo em vista o objetivo humanístico da abordagem do Ensino do Direito, se faz preciso a complementação com este na grade curricular da educação básica, principalmente nos três anos do ensino médio.

5 Ensino Jurídico como Mecanismo de Desenvolvimento

Ao longo deste trabalho já foi demonstrado de diferentes formas como a inclusão do ensino jurídico serviria para o alcance do desenvolvimento. Contudo, ainda é necessário tratar de maneira mais específica sobre o tema.

Inicialmente cabe apresentar definições sobre o desenvolvimento econômico e sustentável.

Segundo Paulo César Milone, para a caracterização do desenvolvimento econômico:

Deve-se observar ao longo do tempo a existência de variação positiva de crescimento econômico, medido pelos indicadores de renda, renda per capita, PIB e PIB per capita, de redução dos níveis de pobreza, desemprego e desigualdade e melhoria dos níveis de saúde, nutrição, educação, moradia e transporte (MILONE, 1998, p.40).

Cabe frisar que conforme esclarecido pelo doutrinador, a melhoria nos níveis de educação está entre os critérios essenciais. Sobre o assunto, afirma Luciano Reuter:

Parece claro que uma sociedade composta por pessoas de grau de escolaridade elevado é mais participativa. No Brasil, tradicionalmente, se tem percebido por parte de alguns governos, que a educação e a formação da consciência de cidadania e democracia nunca foram uma prioridade, justamente para tentar garantir uma perpetuação no poder, através das “massas de manobra”. Por outro lado, isso também não é uma criação moderna, na antiguidade já se falava em pão e circo para o povo. Embora não se possa atrelar a participação ao grau de escolaridade da população, percebe-se que a educação popularizada tem trazido significativos avanços na autonomia, liberdade e consciência das decisões (REUTER, 2002, p.35).

Portanto, uma sociedade com grau de escolaridade elevada, como diz o autor, provocaria maior participação da população nas questões sociais, gerando consequências até mesmo no desenvolvimento econômico.

Partindo para a definição de desenvolvimento sustentável, foi afirmado pelo Relatório Brundtland⁵, de 1987 que:

⁵ Em 1983, a ONU (Organização das Nações Unidas) criou a UNCED (Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento), presidida pela então primeira ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland. A Comissão lançou, em 1987, um documento chamado "Nosso Futuro Comum", conhecido também como Relatório Brundtland.

O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades (RELATÓRIO BRUNDTLAND, 1987).

A definição de desenvolvimento sustentável está entrelaçada com a educação ambiental. E sobre o assunto, Ivanaldo Soares da Silva Junior ensina que:

A educação ambiental deve se constituir em uma ação educativa permanente por intermédio da qual a comunidade têm a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados e de ditas relações e suas causas profundas. Este processo deve ser desenvolvido por meio de práticas que possibilitem comportamentos direcionados a transformação superadora da realidade atual, nas searas sociais e naturais, através do desenvolvimento do educando das habilidades e atitudes necessárias para dita transformação (SILVA JÚNIOR, 2012, p.100).

De acordo com as definições apresentadas é possível afirmar que assim como no desenvolvimento econômico, a educação também é critério essencial para atingir o desenvolvimento sustentável.

Ademais, cabe ressaltar que, é através do alcance do desenvolvimento econômico e sustentável que é possível atingir o desenvolvimento social.

No que tange ao desenvolvimento sustentável, conforme esclarecido por Ivanaldo Soares, o processo de transformação para atingir o desenvolvimento, apenas ocorre com o direcionamento de atitudes em prol da mudança da realidade em que vivemos (SILVA JÚNIOR, 2012, p.100). Acrescento que, para qualquer mudança é preciso um direcionamento de esforços.

Nesse sentido, frisa-se, para se atingir a transformação necessária, é preciso chegar ao ponto principal de retardo, qual seja, a ausência de trabalho e preparo dos cidadãos em prol do desenvolvimento.

É certo que o problema do país hoje não é a ausência de leis ou a qualidade das leis, no entanto, a falta de respeito ao que foi estipulado. E, além disso, contrariando o que normalmente é afirmado, o desrespeito não começa pelos governantes, mas por todos aqueles que os elegeram.

Para amenizar o problema atual, tem-se remediado com financiamentos e bolsas, contudo, tratam-se de meros anestésicos para as dificuldades

atuais, pois afirmo que, são mecanismos insuficientes para transformar a realidade de pobreza, violência e desigualdade.

É evidente que a simples inserção da matéria de Direito nas grades curriculares da educação básica não alteraria de maneira rápida e por si suficiente o quadro instável em que vivemos. Contudo, trata-se de meio que ao longo prazo, trará como consequência uma sociedade mais esclarecida sobre seus direitos e deveres, trazendo como epidemia a cultura de trabalhar em prol do crescimento do país.

Para ilustrar a tese aqui defendida, de que a Educação Jurídica, ou seja, a instrução da sociedade sobre direitos e deveres é mecanismo de desenvolvimento social, merece ser citada a seguinte notícia, publicada em 24 de novembro de 2010 às 18:01h pelo plantão de notícias da T1 Notícias de Tocantins.

Defensor público conversa com detentos e impede rebelião na CPP de Paraíso.

O defensor público Júlio César Cavalcanti Elihimas impediu nesta terça- feira, 23, uma rebelião na Casa de Prisão Provisória - CPP, de Paraíso do Tocantins. "Explicamos a situação processual de cada um deles, bem como as consequências da rebelião nos processos, isso por que muitos já

estão com pedidos de progressão de regime, liberdade provisória e livramento condicional em análise judicial. A conversa se estendeu por toda a manhã e parte da tarde, e com isso os detentos se comprometeram a não realizar nenhum movimento", disse.

O defensor público Júlio César Cavalcanti Elihimas impediu nesta terça-feira, 23, uma rebelião na Casa de Prisão Provisória – CPP, de Paraíso do Tocantins. De acordo com o Defensor Público, os presos estavam preparados para iniciar uma rebelião na cadeia, mas por orientação do defensor público Júlio Cesar, decidiram abortar a rebelião.

Segundo Júlio Cesar, o Diretor da CPP, Marcelo José de Oliveira Melo, informou ao Defensor que os presos estavam se articulando para iniciar uma rebelião na casa de prisão. O Defensor Público foi até o local imediatamente e conversou com os 9 presos que comandavam o movimento e, individualmente, com cada um dos 70 presos.

"Explicamos a situação processual de cada um deles, bem como as consequências da rebelião nos processos, isso por que muitos já estão com pedidos de progressão de regime, liberdade provisória e livramento condicional em análise judicial. A conversa se estendeu por toda a manhã e parte da tarde, e com isso os detentos se comprometeram a não realizar nenhum movimento", disse.

Ainda segundo Júlio Cesar, em troca, os presos reivindicaram melhorias na estrutura e solução para a superlotação, fato este que já é objeto de uma ação civil pública que foi ajuizada pelo defensor público Arthur Luiz Pádua Marques, quando atuava na Comarca de Paraíso.

Segundo informações da diretoria da CPP, a situação da cadeia no momento é tranquila. (Com

informações da Assessoria de Comunicação Defensoria Pública do Estado do Tocantins (TUM, 2010).

Conforme os relatos apresentados, a estabilidade foi alcançada com a simples apresentação dos direitos dos detentos. Desta forma, resta exemplificada a tese de que o conhecimento jurídico é mecanismo de desenvolvimento.

Se o conhecimento jurídico é ferramenta útil até mesmo para promoção da ordem entre aqueles que estão fora da margem da sociedade, a promoção da educação sobre o Direito para aqueles cujas ideologias, crenças e convicções estão em construção serviria para além da instalação da ordem, para o alcance da transformação social que se faz necessária.

Portanto, visando um avanço social em sentido econômico, ambiental e cultural, afirma-se que instruir jovens e adolescentes sobre o Direito, é primeira medida cabível a ser tomada em prol do desenvolvimento e bem-estar social.

6 Leis e Projetos de Leis sobre a Temática

A temática já foi objeto de discussão em Rondônia, Estado pioneiro em aprovar lei que prevê o direito à educação jurídica. Além disso, existem projetos de lei trazendo a mesma problemática que ainda não foram discutidos e votados. Será realizada neste capítulo, análise sobre a lei 2.788/12 do Estado de Rondônia e sobre alguns projetos de lei sobre a temática.

6.1 A Lei 2.788/12

O deputado estadual José Lebrão (PTN), apresentou na Assembleia Legislativa de Rondônia projeto de Lei Ordinária de número 472/2012 que dispõe sobre noções básicas de Direito nas escolas do Estado de Rondônia. A Lei foi aprovada, sancionada pelo Governador Confúcio Aires Moura e publicada em 26 de junho de 2012 com a numeração 2.788.

O art. 2º, *caput* e parágrafo único da Lei estadual estabelecem que deverão ser ministradas

palestras de cidadania com enfoque em Noções Básicas de Direito do Cidadão Brasileiro. Para tanto, serão indicados membros da OAB Rondônia com formação específica em Direito do Cidadão, que não receberão qualquer quantia para o feito (RONDÔNIA, 2012).

Ademais, dispõe a lei em seu art. 5º que as disciplinas de filosofia e sociologia poderão ser flexibilizadas para a inclusão das palestras de Noções Básicas de Direito (RONDÔNIA, 2012).

É admirável a proposta do deputado estadual, uma vez que, como já destacado no tópico anterior, a educação jurídica é mecanismo de desenvolvimento. E disponibilizar o conhecimento de Direito nas escolas, onde os jovens estão em período de formação ética, de convicções, autonomia intelectual e raciocínio crítico contribuiria para o progresso do país.

Contudo, existem algumas observações sobre o texto legal que merecem ser apresentadas. A primeira delas é sobre o alcance dos temas que serão abordados, pois conforme estabelece a lei, serão ministradas palestras de cidadania com enfoque em Noções Básicas de Direito do Cidadão Brasileiro.

Sendo o objetivo da lei, que o público ouvinte seja além dos alunos do ensino médio também os alunos do ensino fundamental, é conveniente limitar os temas a serem abordados. No entanto, tratar apenas dos direitos e deveres dos cidadãos, aqui me refiro aos estabelecidos no art. 5º da CR/88, apenas introduz ao que precisa ser tratado. Mas frisa-se, não se pretende inserir todas as matérias constantes do Curso Superior de Graduação em Direito, mas apenas noções sobre os Direitos, mas é esperado que estas noções não se limitem apenas ao art. 5º da Constituição (BRASIL, 1988).

Ademais, não é especificado na lei o número de palestras que serão realizadas durante o ano letivo, a lei prevê apenas no art.3º, parágrafo único que será elaborado pelos coordenadores pedagógicos e professores o calendário de palestras (RONDÔNIA, 2012).

Neste sentido, cabe destacar que a realização de palestras eventualmente é uma iniciativa de grande valia, que certamente trará forte contribuição para formação humanística do indivíduo. Contudo, se tratando de tema de tamanha importância, é necessário

além da realização das palestras, a inclusão da disciplina na grade curricular, para que não seja tratado de forma tão superficial tema de tamanha carência nas escolas regulares.

Portanto, a lei em questão é significativa para o contexto de crise, e certamente, trará mudanças positivas significativas ao Estado de Rondônia e merece ser copiada pelos demais Estados, contudo, com as respectivas complementações.

6.2 Projeto de Lei 6.954/13

O Senador Romário de Souza Faria, membro do Partido Socialista Brasileiro no Rio de Janeiro, na época, Deputado Federal, apresentou à Câmara dos Deputados, Projeto de Lei de nº 6.954/13, que pretende alterar a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) para inserir as disciplinas de Direito Constitucional, noções do Estatuto da Criança e do Adolescente e dar ênfase aos valores morais e cívicos (BRASIL. Projeto de Lei 6.954, 11 de dezembro de 2013).

Foi realizada uma publicação sobre o projeto de Lei em análise no Informativo nº116 do PSB com as seguintes afirmações:

Ao completar 16 anos o jovem brasileiro tem a faculdade de tirar seu título de eleitor e exercer seu direito de cidadão. Pensando nessa prerrogativa, o deputado federal Romário (PSB-RJ) quer inserir aulas de Direito Constitucional, noções do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e Oreforço dos valores morais e cívicos da sociedade nas salas de aula. Para isso, está em tramitação nesta Casa o Projeto de Lei nº 6.954/13, de autoria do parlamentar. “Esses jovens estudantes já têm uma base educacional sólida ao cursar o ensino médio para compreender a importância de ser um cidadão consciente e as consequências geradas à gestão pública ao escolher um candidato despreparado ou ficha suja”, explicou Romário. O PL será analisado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania – CCJC (FARIA, 2014).

Além do que foi esclarecido pelo deputado na publicação citada, o projeto de lei tem como objetivo a expansão na noção cívica dos estudantes, orientando-os sobre seus direitos constitucionais como cidadão e futuro eleitor, e, ao mesmo tempo, orientando-os sobre seus deveres (BRASIL, 2013).

A proposta do Senador, que na época da apresentação era Deputado Federal, é de grande serventia para o cenário em que vivemos, pois, como já foi afirmado neste trabalho (Tópico 5), a apresentação da disciplina de Direito Constitucional a jovens e adolescentes, ao longo prazo, trará como consequência a mudança necessária no país, reafirmando a necessidade de ser gerenciado como Estado Democrático de Direito.

Além disso, o projeto pretende inserir nas grades curriculares da educação básica noções do ECA e reafirmação dos valores morais e cívicos, temas que também merecem ser ensinados aos jovens diante da necessidade de transformação social como questão ética e política.

Ocorre que, as mesmas observações realizadas a respeito da Lei nº 12.788/12 (tópico 6.1), também merecem ser feitas sobre o projeto de Lei do Sr. Romário de Souza, uma vez que, questiona-se o alcance dos temas a serem introduzidos na grade curricular.

A matéria de Direito Constitucional deve ser tratada como basilar para educação de jovens e

adolescentes e em conjunto com esta, noções sobre o ECA, conforme defende o projeto de lei em questão. No entanto, o projeto não esclarece sobre o alcance da inclusão desta matéria. Além disso, exclui temas de grande importância, como Direito Ambiental e noções de Direito do Consumidor.

É equivocada a afirmação de que acontece no país apenas uma crise política, não podemos esquecer, que também nos encontramos em um cenário de crise ambiental (como exemplo, a falta de água, queimadas e poluição dos rios), que ocorre devido à falta de orientação à população.

Desta forma, sendo o objetivo da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a inclusão de matérias que representam temas de carência para a população, também merece ser destacada a necessidade de incluir na educação dos jovens, noções de Direito Ambiental, de tributação, de direitos do consumidor, entre outros, que serão indicados neste trabalho no Capítulo 9.

Ademais, cabe frisar o fato de que o projeto foi apresentado em 2013 e após quase 3 anos da sua apresentação ainda não foi discutido. Neste mister, até

mesmo para exigir a discussão e votação deste e vários outros projetos de lei arquivados, se faz necessário o conhecimento básico da população sobre noções de Direito e cidadania.

Portanto, assim como a Lei do Estado de Rondônia, de nº 2.788/12, o projeto de Lei nº 6954/13 será significativo para o contexto em que vivemos e trará mudanças positivas ao Estado, contudo, merece ser complementado.

7 Projeto de Lei “Escola sem Partido”.

O projeto de lei nº 193 de 2016 de autoria do Senador Magno Malta pretende incluir na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 o "Programa Escola sem Partido".

Com o projeto, torna-se obrigatório a afixação de cartazes em todas as salas do ensino fundamental e médio com as seguintes afirmações:

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, não prejudicará e não constrangerá 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, atos públicos e passeatas.

IV – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais 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 estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, 2016).

Sobre o projeto, Renato Janine apresenta as seguintes críticas:

Um princípio do Escola sem Partido é que não se poderá ensinar nada que enfrente os valores da família do aluno. Quer dizer, se o pai ou mãe for machista, racista – de forma indireta que seja – a escola não poderá ensinar a Declaração dos Direitos do Homem? A extrema direita o que quer? (RIBEIRO, 2016).

Além disso, o ex-ministro afirma:

O pior da “escola sem partido” é que desvia a atenção das questões realmente educacionais – e educativas! Desvia a atenção de nossas falhas na alfabetização, só para começar. Em 2015 divulguei nossos dados: 22% das crianças não sabem ler direito ao fim do 3º ano (na rede pública), 35% não sabem escrever, 57% fazer as operações matemáticas. Em vez de valorizar a alfabetização e tanta coisa mais, querem criminalizar o ensino (RIBEIRO, 2016).

Contrariando as afirmações de Renato Janine, Miguel Nagib, idealizador do projeto, defende que os estudantes são “folhas em branco” que os professores se aproveitam para incentivar a seguir o caminho ideológico defendido por eles (NAGIB, 2016).

Ademais, Nagib afirma que os deveres dos professores não estão sendo criados pelo projeto, mas já existem. Desta forma, para Nagib, o projeto fará apenas com que os jovens tenham conhecimento destes direitos, para que possam se defender de eventuais abusos praticados por seus professores, uma vez que, dentro da sala de aula, eles estão vulneráveis

à imposição de ideologias e apenas eles podem repelir a ação injusta (NAGIB, 2016).

Diante das considerações apresentadas sobre o projeto em questão, é possível chegar à conclusão que é certo que a falta de conhecimento sobre qualquer assunto torna o cidadão vulnerável à “alienação”. Neste sentido, cabe mencionar, que é evidente que existe grande dificuldade em transmitir qualquer informação totalmente desvinculada de qualquer ideologia.

Receber qualquer informação e conhecimento e saber desvincular das ideologias não é tarefa fácil. Trata-se de grande esforço a ser feito pelos jovens e adolescentes. É muito mais simples ler notícias em sites conhecidos e tomar como verdade o texto trazido. Uma vez que, realizar pesquisa a respeito dos pontos positivos e negativos de qualquer assunto não é fácil para quem não possui qualquer conhecimento sobre o assunto em tela, neste caso, sobre a educação.

Não cabe aqui afirmar sobre a eficácia do projeto em questão, discutindo se traria ou não consequências favoráveis. No entanto, com a apresentação deste projeto é possível enfatizar a tese de que a falta de conhecimento sobre os direitos que

cabe ao cidadão trás grandes consequências, entre elas, a possível alienação partidária.

Neste sentido, surge a seguinte controvérsia: a afixação de cartazes não é medida viável, tendo em vista que a falta de conhecimento dos alunos sobre os seus direitos e deveres e sobre os princípios constitucionais, não torna possível a distinção do que seria transmissão de conhecimentos e imposição de ideologias. Por outro lado, por não conhecer dos seus direitos e deveres e princípios constitucionais a afixação de cartazes torna-se necessária como uma tentativa de proteger o aluno contra imposição de ideologias.

Portanto, resta concluir que a questão será resolvida apenas quando o cidadão tiver conhecimento o suficiente para saber filtrar de qualquer conhecimento e informação a opinião e ideologias nelas apresentadas.

Neste sentido, frisa-se a necessidade da população em se instruir quanto aos seus direitos e deveres, para saber opinar, não como “folhas em branco”, mas como sujeitos conhecedores dos direitos

e deveres, criadores de hipóteses e questionadores da realidade, sobre mudanças tão drásticas à sociedade.

Neste ponto, salienta-se que os direitos a serem conhecidos, que se propõe aqui não são aqueles que o projeto pretende estampar em cartazes a serem afixados nas salas de aula, mas àqueles direitos previstos na Constituição Federal, sobre liberdade de expressão, pluralismo de ideias, liberdade de consciência, de crença, entre outros. Ou seja, todos aqueles necessários à formação de uma análise crítica a respeito de qualquer tema a ser apresentado.

Por fim, frisa-se que, todas as atuais discussões sobre a educação voltam para o mesmo ponto de retrocesso, a falta de conhecimento sobre os ditames da Constituição Federal e leis que regem a educação do país⁶.

⁶ Entre os novos projetos de educação apresentados pelo governo federal destaca-se o projeto de reforma do ensino médio, apresentado por medida provisória que pretende alterar artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e da Lei nº 11.494, de junho de 2007 e instituir a Política de Fomento à Implementação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral. Cabe destacar que o projeto está sendo alvo de grandes discussões e críticas, entre os pontos criticados, destaca-se a redução do currículo. Matemática, português e inglês são obrigatórios, mas educação física e artes, por exemplo, não aparecem como disciplinas obrigatórias.

8 Projetos de Educação Jurídica

Existem vários projetos com intuito de proporcionar aos jovens e adolescentes a educação jurídica. Projetos que trazem como consequência a eficácia plena do direito à educação. Assim, será analisado a seguir, alguns projetos sobre a temática que já estão sendo executados.

8.1 Projeto Conhecer Direito

A Defensoria Pública do Distrito Federal promove entre outros projetos, o projeto “Conhecer Direito”, realizado desde o ano de 2010. Para a DPDF, contribuir com a educação gratuitamente vai muito além da Lei Complementar 80/94, a qual relaciona a função da instituição com o tema:

O projeto, que tem como cerne a educação em direitos, vem para defrontar o cenário permanente de disparidades socioeconômicas, em todas as suas diferentes expressões, beneficiando mais de

500 alunos, presencialmente, em três anos de realização, com o apoio das escolas públicas de todas as cidades satélites da Capital Federal (Defensoria Pública do Distrito Federal, 2014).

O Projeto apresenta-se como pioneiro na Educação Brasileira e é realizado através de palestras para jovens e adolescentes. A conscientização dos direitos humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico, é oferecida de forma prática a esses cidadãos todos os dias (Defensoria Pública do Distrito Federal, 2014).

Évenin Ávila, defensor público, criador do projeto, se alegra com o resultado do trabalho e empenho de todos os membros envolvidos e relata:

Somos gratos aos defensores, professores, parceiros e alunos pelo comprometimento e seriedade de elevar a qualidade da educação ao divulgar o conhecimento jurídico à sociedade brasileira, tornando real a busca por uma alteração profunda de paradigmas na coletividade. Com boas instituições e boas pessoas, respondemos pela evolução saudável de um Estado que deve orientar-se para o povo e pelo povo, destacou (ÁVILA, 2014).

Além disso, cabe relatar os ensinamentos de Ávila sobre o dever do defensor público. Para ele, é

essencial que o defensor entenda sua função na sociedade e que dialogue com o seu público-alvo; que tenha um papel de escuta e de ação (ÁVILA, 2014). Ávila ainda acrescenta que:

Não é só ficar dentro da Instituição no ar-condicionado. Quem é defensor tem que cobrar, fiscalizar. Nós prestamos concurso público para atender gente que, por vezes, é rejeitada pela sociedade: gente pobre, que sofre, que não tem dinheiro para comprar comida. Ser defensor é como você tivesse cuidando a sua vida no lugar do outro – negociando melhoras paulatinas; negociando com o prefeito, com o secretário de saúde, falando com o líder comunitário para saber da realidade local, pontuou citando a educação em direitos como uma ferramenta de aproximação do defensor com a sociedade (ÁVILA, 2014).

Ratificando as palavras do Defensor, mentor do projeto, a educação em direitos é uma ferramenta de aproximação do defensor com a sociedade. Além disso, cabe destacar que todo operador do direito, não somente o defensor público, desde o bacharelado, tem como dever servir à sociedade, trabalhando em prol de uma convivência harmônica.

Ora, a educação em direitos é a ponte entre os servidores do Direito e a sociedade. E proporcionar esta educação é dever de todo operador do Direito.

Retomando a discussão sobre o projeto, cabe descrever ainda que os avanços tecnológicos ampliaram a divulgação e realização do projeto em questão.

A Defensoria Pública do DF, em parceria com a Vestcon, União Planetária (UP) e Associação dos Defensores Públicos do DF (ADEP) promovem a transmissão gratuita de 150 horas/aulas de educação em direitos para alunos do Centro de Ensino Médio Integrado (CEMI) do Gama/DF (ASCOM, ANADEP, DF/MA, 2014).

As matérias ministradas semanalmente de forma online são: Direito Administrativo, Civil, Constitucional, Penal, Noções de Processo, Direitos da Criança e do Adolescente, além de Língua Portuguesa, Ética e Atualidades. (Defensoria Pública do Distrito Federal, 2014).

Os assuntos elencados, a serem levados aos jovens e adolescentes, são de suma importância ao desenvolvimento da cidadania, que também se trata de objetivo do projeto em questão.

O programa gratuito almeja a real universalização do ensino jurídico, trabalhado numa perspectiva de cidadania ativa, onde se propõe a formação de jovens participativos e conscientes, por meio da apreensão e aplicação de conhecimento diferenciado e construção coletiva de ideias. (Defensoria Pública do Distrito Federal, 2014).

Neste mister, cabe concluir sobre a importância do projeto, enfatizando que trará grande avanço na luta pela aplicabilidade plena dos direitos fundamentais e desenvolvimento do país.

Cabe acrescentar que além dos temas já elencados no projeto, cuja preocupação é sobre o desenvolvimento humano, deve conter também matérias que servem como base para uma educação em prol do desenvolvimento natural, ou seja, direito ao patrimônio público, à proteção dos recursos naturais, dentre outros.

Por fim, destaca-se que o projeto trata-se de brilhante iniciativa, que serve de exemplo para os demais Estados e que deve ser copiado por estes. E como já é realizado pelo projeto pioneiro, os avanços tecnológicos devem ser utilizados para que o

conhecimento jurídico seja proporcionado a um número maior de jovens.

8.2 Projeto Procon nas Escolas

Além do Projeto Conhecer, criado pela Defensoria Pública do Distrito Federal, também merece destaque o projeto “Procon na Escola”. O Projeto não existe apenas em Minas Gerais, contudo, a pesquisa será limitada ao alcance do Projeto apenas neste Estado.

O Projeto tem como objetivo levar o conhecimento jurídico a crianças, jovens e adolescentes através de palestras com assunto voltado para o direito do consumidor. Conforme esclarecimento publicado pela Assembleia de Minas Gerais, as palestras informam sobre os direitos do consumidor e os mecanismos disponíveis para sua proteção (ASSEMBLEIA DE MINAS GERAIS, 2016). Conforme se observa:

Leva a estudantes da Grande BH palestras que informam sobre os direitos do consumidor e os

mecanismos disponíveis para a sua proteção. As palestras também orientam sobre a necessidade de disciplina e da adoção de critérios que ajudem a evitar o endividamento ou a contratação de serviços desnecessários (ASSEMBLEIA DE MINAS GERAIS, 2016).

No entanto, o objetivo do projeto não se limita à proteção do consumidor, frisa-se que os temas a serem discutidos são: direitos e deveres do consumidor, legislação pertinente, funcionamento dos Procons, responsabilidade socioambiental do cidadão e planejamento do orçamento familiar. (ASSEMBLEIA DE MINAS GERAIS, 2016).

O público alvo do Projeto, conforme já mencionado, são crianças, adolescentes e jovens com acesso à educação básica em Escolas Públicas ou Privadas. Além disso, o Projeto também alcança as Faculdades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Para execução desse, é utilizado cartilhas voltadas a cada público específico. (Assembleia de Minas Gerais, 2016).

Trata-se de projeto que merece ser conhecido por mais Instituições e realizado com certa frequência nas Escolas. Uma vez que, é mecanismo que educa

desde a base, o cidadão a planejar o seu orçamento, evitando endividamentos, o que podendo ser evitado, gera resultados favoráveis à economia do Estado. Evitando execuções fiscais, por exemplo.

8.3 Projeto OAB vai à Escola

O Projeto OAB vai à Escola é mais um Projeto a ser destacado. Foi criado pelo advogado Eduardo Schernikau Creuz em 2001. O trabalho é realizado de forma voluntária por advogados. (OAB/SC, 2015)

A OAB Seccional Bahia esclarece sobre o projeto:

O "OAB vai à Escola" é um projeto que tem como objetivo conscientizar alunos das escolas públicas sobre a importância dos direitos humanos e da cidadania, através de palestras e debates realizados por advogados voluntários nas salas de aula. Noções básicas de direito e cidadania, o funcionamento dos três poderes, em especial o Judiciário, e simulações de mesas, como de conciliação, júri e audiências, integram o projeto (OAB/BA, 2013).

Sobre o Projeto, relata Luís Cláudio Chaves:

OAB vai à Escola é de fundamental importância, pois, buscará sanar uma deficiência existente nas grades curriculares que não possuem atualmente disciplina direcionada a estimular a consciência cívica e formação cidadã dos alunos. Participamos da construção da democracia no Brasil e agora iremos às escolas para mostrar aos estudantes que é fundamental eles terem plena consciência de seus deveres como cidadãos. Este projeto é um dos mais bonitos já desenvolvidos pela entidade e fico feliz que o Estado demonstre também essa preocupação e nos ajude nesta empreitada (CHAVES, 2010, p.1).

Conforme já destacado nos tópicos anteriores a respeito dos demais projetos apresentados, é de grande valia, qualquer que seja o esforço, realizado com intuito de instruir os cidadãos sobre direitos e deveres. Além disso, frisa-se, se trata de necessidade do Estado. Portanto, projetos como este, devem ser valorizados e copiados, fazendo com que, um maior número de cidadãos tenha acesso a estes.

9 Assuntos Jurídicos que deverão ser incluídos na Grade Curricular das Escolas Regulares

9.1 Noções de Direito Constitucional

O Preâmbulo da Constituição Federal de 1988 dispõe que os representantes do povo brasileiro, reuniram em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício de direitos, promulgando, desta forma, a Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988).

Neste sentido, é possível concluir que a Constituição é a Lei que contém normas referentes à estruturação do Estado. Sobre o assunto, Canotilho ensina:

Juridicamente, a Constituição deve ser entendida como a lei fundamental e suprema de um Estado, que contém normas referentes à estruturação do Estado, à formação dos poderes públicos, forma de governo e aquisição do poder de governar, distribuição de competências, direitos, garantias e deveres dos cidadãos. Além disso, é a Constituição que individualiza os órgãos competentes para a

edição de normas jurídicas, legislativas ou administrativas (CANOTILHO, 1991, p.41).

Devido a importância da Constituição, que regula o Estado, ditando direitos e regras à Nação, resta esclarecido a necessidade de toda população em conhecer tais normas. Uma vez que, tendo conhecimento sobre tais direitos, a população passaria a participar das tomadas de decisões que trazem consequências à sociedade.

Sobre o assunto, Natália Leite preceitua que:

Para o cidadão a importância do conhecimento da Constituição, exposto através do exemplo de como funciona o Congresso Nacional, permite ter uma visão mais crítica e ao mesmo tempo quebra a verticalização, o governo passa a funcionar em conjunto com o povo e não para o povo, as tomadas de decisões passam pelo senso crítico do cidadão. Assim ao conhecer os seus direitos e deveres, o faz tornar parte ativa da sociedade, e é somente com a educação que a transformação pode acontecer. A formação do cidadão começa na etapa inicial do processo educacional, por isso a importância de novas matérias que não só incluem a Constituição como base, mas também matérias de cunho cívico, social, entre outras. Assim ao exigir o voto ao cidadão que completa 18 anos, não seria de maneira impositiva e sim um processo de crescimento da cidadania ao longo da formação (LEITE, 2015, p.1).

Portanto, sabendo da importância em conhecer dos direitos conferidos ao povo e as regras que formam o Estado. Resta esclarecido que tal conhecimento deve ser proporcionado não apenas à Educação Superior em Direito, mas desde a Educação básica à toda população.

Nesta premissa, os temas que merecem ser incluídos na grade curricular da educação básica são: noções dos Direitos e Garantias Fundamentais, previstos na Constituição do artigo 1º ao 5º, noções da organização do Estado, noções da organização dos Poderes e noções sobre o processo legislativo (BRASIL, 1988).

9.2 Noções de Direito Ambiental

É inegável que a crise ambiental que já acontece atualmente será acentuada com o passar dos anos, tendo em vista o desrespeito ao meio ambiente, com a crescente poluição dos rios, queimadas e

escassez dos recursos naturais devido ao consumo desregrado da humanidade.

A educação ambiental é o ponto de partida para combater a crise citada.

Cabe mencionar a definição de Direito Ambiental por Edis Milaré:

É o complexo de princípios e normas coercitivas reguladoras das atividades humanas que, direta ou indiretamente, possam afetar a sanidade do ambiente em sua dimensão global, visando a sua sustentabilidade para as presentes e futuras gerações (MILARÉ, 2001, p.109).

Neste sentido, o Direito Ambiental é matéria que deve ser proporcionada desde a educação básica, uma vez que, o cidadão deve, desde a base, ter conhecimento sobre a necessidade de respeitar o meio ambiente, proporcionando assim, uma considerável mudança dos problemas atuais de poluição, criação ilegal de animais, dentre outros.

As matérias a serem incluídas na grade curricular da educação básica são: noções sobre a tutela constitucional do meio ambiente, noções sobre a Lei nº 9.605/98 que trata dos Crimes Ambientais

(BRASIL, 1998) e noções sobre os instrumentos em defesa do meio ambiente.

9.3 Noções de Direito do Consumidor

Tendo em vista o crescente número de processos judiciais tratando sobre questões consumeristas, esta também é matéria que merece ser incluída na grade curricular da educação básica. Como exemplo, cabe destacar que de acordo com a FGV, de 1988 a junho de 2013, as ações de consumo somam quase a metade dos 90 milhões de processos no Judiciário, 81.522 processos de direito do consumidor chegaram ao STF. Destes, 57.090 tinham as relações de consumo como o cerne da questão (FREITAS; XAVIER; CASEMIRO, 2013).

Os temas que merecem ser tratados na educação regular são: noções de direitos básicos do consumidor e noções de práticas comerciais, tais como, oferta, publicidade e práticas abusivas.

8.4 Noções de Tributação

Segundo Marcelo Alexandrino, o direito tributário é o segmento do direito financeiro que define como serão cobrados dos cidadãos (*Contribuinte*) os tributos e outras obrigações a ele relacionadas (ALEXANDRINO, 2003, p.3).

Sendo dever do cidadão gerar receita para o Estado (fisco), cabe ao cidadão ter conhecimentos sobre as normas que regulam este dever e os direitos dele decorrentes.

A título de exemplo, cabe mencionar sobre a proposta de emenda constitucional 241, apresentada em 15 de junho de 2016, de autoria do Poder Executivo, pretende alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016).

A proposta foi justificada pela EMI nº 00083/2016, MF/MPDG, que nos parágrafos 5 e 21 esclarece:

O atual quadro constitucional e legal também faz com que a despesa pública seja procíclica, ou seja, a despesa tende a crescer quando a economia cresce e vice-versa. O governo, em

vez de atuar como estabilizador das altas e baixas do ciclo econômico, contribui para acentuar a volatilidade da economia: estimula a economia quando ela já está crescendo e é obrigado a fazer ajuste fiscal quando ela está em recessão. **A face mais visível desse processo são as grandes variações de taxas de juros e de taxas de desemprego, assim como crises fiscais recorrentes. A esse respeito, cabe mencionar a vinculação do volume de recursos destinados a saúde e educação a um percentual da receita.**

Um desafio que se precisa enfrentar é que, para sair do viés procíclico da despesa pública, é essencial alterarmos a regra de fixação do gasto mínimo em algumas áreas. Isso porque a Constituição estabelece que as despesas com saúde e educação devem ter um piso, fixado como proporção da receita fiscal. É preciso alterar esse sistema, justamente para evitar que nos momentos de forte expansão econômica seja obrigatório o aumento de gastos nessas áreas e, quando da reversão do ciclo econômico, os gastos tenham que desacelerar bruscamente. Esse tipo de vinculação cria problemas fiscais e é fonte de ineficiência na aplicação de recursos públicos. Note-se que estamos tratando aqui de limite mínimo de gastos, o que não impede a sociedade, por meio de seus representantes, de definir despesa mais elevada para saúde e educação; desde que consistentes com o limite total de gastos.

(MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO, 2016, grifo nosso).

Diante disso, é possível concluir que a proposta em análise trará algumas consequências à educação. Porém, frisa-se, não é cabível aqui discutir se essas consequências serão favoráveis ou não. Não obstante, pretende-se apenas apresentar o projeto a fim de demonstrar a necessidade de um entendimento mínimo da população para compreender mudanças de tamanha importância.

A população pede por melhorias na educação, saúde, segurança, moradia, entre outros. No entanto, a maior parte, não possui conhecimento básico sobre a receita do país, gastos públicos ou regime fiscal. São informados apenas por publicações em sites de relacionamento, por exemplo. Defendendo teses daqueles que também não buscaram na própria fonte, ou seja, aqueles que também não fizeram leitura do próprio projeto de lei ou proposta de emenda.

Fato este que se justifica pela dificuldade em compreender textos de tamanha complexidade e

reforça a necessidade de proporcionar à população conhecimento mínimo para tanto.

As matérias a serem incluídas na grade curricular da educação básica são: noções sobre tributo e espécies tributárias e noções sobre o sistema constitucional tributário.

10 Considerações Finais

O desenvolvimento deste trabalho foi pautado na importância da educação para o desenvolvimento social, político e ambiental, demonstrando que a educação jurídica é instrumento indispensável contra as crises que já alcança a economia, política e meio ambiente.

Inicialmente foi abordado sobre o direito à educação, percorrendo sobre o alcance do direito constitucionalmente assegurado, que se mostra como direito garantidor de outros direitos. Uma vez que, a partir deste, o cidadão passa a ter conhecimento sobre todos os demais direitos conferidos a ele. Nesta

premissa, o alcance desse direito deve ir além do intuito de formação profissional.

Ademais, sendo estabelecido pelo Estado que ninguém poderá se escusar de cumprir a lei alegando que não a conhece, caberá também ao Estado proporcionar meios para que todo indivíduo tenha conhecimento sobre as regras que norteiam a sociedade, tendo em vista que, conforme apontado neste trabalho, a simples publicação da lei não é suficiente para que toda população compreenda o que é estipulado nos textos legais.

Portanto, o direito a educação jurídica é direito fundamental do cidadão, tendo em vista que, trata-se de mecanismo indispensável, sem o qual, ocorre prejuízo no exercício dos demais direitos fundamentais previstos na Constituição Federal, uma vez que, a título de exemplo, conforme narrado neste trabalho, sendo o cidadão detentor do poder, cabe a ele decidir sobre a criação das regras que norteiam o Estado de Direito, contudo, não tendo conhecimento necessário para tanto, este processo mostra-se imposto ao cidadão, contrariando o princípio democrático.

Ao avançar neste trabalho científico, a partir de análise das normas constitucionais e orientações do Ministério da Educação, foi justificada a pretensão de incluir no ensino médio o projeto em questão, pois, sendo o ensino médio período de formação ética, em que os jovens desenvolvem um raciocínio crítico e independência racional, trata-se de momento mais adequado para proporcionar o conhecimento sobre o Direito.

Ademais, é evidente que, uma sociedade com grau de escolaridade elevada, provocaria maior participação da população nas questões sociais, gerando consequências positivas ao país, sendo mecanismo de desenvolvimento.

Para exemplificar e fortalecer a proposta de inclusão do ensino jurídico na educação básica foi apresentado neste trabalho leis e projetos de leis sobre o tema, que apesar de apresentar proposta com alcance menor ao que aqui é pretendido, tratam-se de projetos que merecem ser copiados.

Por todo exposto, cabe concluir que a inclusão do ensino jurídico traria avanços significativos à sociedade, sendo desimportante o seu custo. Devendo

ser proporcionada a jovens e adolescentes em tempo suficiente para que ocorra compreensão dos institutos que neste trabalho foram indicados como necessários. Ainda que seja necessário realizar tal curso em momento distinto do turno regular.

Nesta premissa, há de aferir que há um longo caminho de negociações e discussões até que a proposta de inclusão do ensino jurídico seja analisada e exercida, contudo, é temática que merece ser discutida frequentemente.

11 Referências

ALEXANDRINO, M.; PAULO, V. *Manual de Direito Tributário*. 8 ed. Niterói: Editora Método, 2009, p. 3.

ARAUJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 109-110.

AURÉLIO. *Dicionário Aurélio Online*. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/fundamental>>. Acesso em: 22 set. 2016.

ÁVILA, Évenin. *Dia da educação é comemorado com o sucesso do ensino jurídico nas escolas públicas do DF*. Defensoria Pública do Distrito Federal. Brasília, jun.2013. Disponível em <<http://www.defensoria.df.gov.br/?p=16133>>. Acesso em: 29 set. 2016.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. *Projeto Procon na Escola*. Minas Gerais, 2016. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/procon/educacao_consumo/procon_na_escola/index.html>. Acesso em: 04 out. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei Ordinária PLO 6954/2013*. Altera a redação dos arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1209892&filename=PL+6954/2013> . Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda à Constituição. PEC 241/2016*. Altera o Ato das Disposição Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal . Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_most.rarintegra;jsessionid=558CB800C59F873AF275DA6E54F3A8A2.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016>. Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 out 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.657, de 4 de setembro de 1942. Dispõe sobre a vigência da Lei de Introdução ao Código Civil. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 18/09/1942. p. 14084.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 16/7/1990, Página 13563.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833.

BRASIL. *Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011*. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do

ensino médio nas escolas estaduais. Publicação no DOE de 22/12/2011 – Seção I, pág. 23.

BULOS, Uadi Lammêgo. *Curso de Direito Constitucional*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CANOTILHO, J. J. Gomes, MOREIRA, Vital. *Fundamentos da Constituição*. Coimbra: Coimbra, 1991, p. 41.

CHAVES, Luís Claudio. OAB, Seccional Minas Gerais. OAB/MG e Governo do Estado serão parceiros em projeto OAB vai à Escola. *Jusbrasil*, out. 2016. Disponível em: <<http://oab-mg.jusbrasil.com.br/noticias/2246517/oab-mg-e-governo-do-estado-serao-parceiros-em-projeto-oab-vai-a-escola>>. Acesso em: 04 out. 2016.

COMISSÃO MUNDIAL DE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso Futuro Comum* (Relatório Brundtland). Disponível em: <https://comunicandocm2009.files.wordpress.com/2010/02/sustentabilidade_conceito.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

CREUZ, Eduardo Schernikau. *Entrevista da semana: idealizador do Projeto OAB vai à Escola*, Eduardo Schernikau Creuz. OAB/SC. Blumenau/SC,

abr.2015. Disponível em: <<http://oab-bnu.org.br/entrevistas-oab/10411-entrevista-da-semana-idealizador-do-projeto-oab-vai-a-escola-eduardo-schernikau-creuz.html>>. Acesso em: 04 out. 2016.

DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL. *Projeto Conhecer Direito*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.defensoria.df.gov.br/?p=16133>>. Acesso em: 29 set. 2016.

DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL. *Projeto Conhecer Direito on-line*. Brasília, 2013. Ascom. Disponível em: <<http://www.anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=17630>>. Acesso em: 29 set. 2016.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1960.

FARIA, Romário de Souza. (2014, abril, 16). *Informativo PSB na Câmara*. Ano II- Número 116- Brasília, p. 02. Disponível em: <<http://www.agendapsb.com.br/camara/dados/jornal/j116.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. *Curso de Direito Constitucional*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Direito e Cidadania na Constituição Federal*. Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo, n. 47/48, p. 11-27, jan./dez. 1997.

FREITAS A.; XAVIER, L.; CASEMIRO, L. Defesa do Consumidor, Ações de consumo somam quase a metade dos 90 milhões de processos no Judiciário. *O GLOBO*. Brasil, out. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/defesa-do-consumidor/acoes-de-consumo-somam-quase-metade-dos-90-milhoes-de-processos-no-judiciario-10266371>>. Acesso em: 21 out. 2016.

GARCIA, Emerson. O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade. *Revista Jurídica Virtual* - Brasília, vol. 5, n. 57, fev. 2004. Disponível em <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=e6ecb9f7-96dc-4500-8a60-f79b8dc6f517&groupId=10136>. Acesso em: 19 set. 2016.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia entre facticidade e validade*. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 2003, p. 190.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: < <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao.html>>. Acesso em: 19 set. 2016.

LEITE, Natália Pimentel. *A importância do Direito Constitucional*. 12 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-direito-constitucional/133016/#ixzz4Mua8Xg2c>>. Acesso em: 21 out. 2016.

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

KUMPEL, Vitor Frederico. *Noções Gerais de Direito e Formação Humanística*. São Paulo: Saraiva, 2012.

MARTINEZ, André Almeida Rodrigues. O ensino da cidadania nas escolas brasileiras. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 18, n. 3616, 26 maio 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/24507/o->

ensino-da-cidadania-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em: 19 set. de 2016.

MILARÉ, Edis. *Direito do Ambiente*. São Paulo. Revista dos Tribunais, 2001.

MILONE, Paulo César. *Crescimento e desenvolvimento econômico*: teorias e evidências empíricas. Rev. FAE, Curitiba, v.5, n.2, p.39-48, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://sottili.xpg.uol.com.br/publicacoes/pdf/revista_da_fae/v5_n2_maio_agosto_2002/uma%20discussao%20sobre%20o%20conceito%20de%20desenvolvimento.pdf> Acesso em 22 set. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* Secretaria de Educação Básica, Volume 3, 2006. 239p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Volume 1, 2006. 239p.- Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22 set. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica, Volume 2, 2006. 239p.- Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

MORAES, Alexandre de. *Direitos Humanos Fundamentais. Teoria Geral. Comentários aos arts. 1º à 5º da Constituição da República Federativa do Brasil. Doutrina e Jurisprudência*. 2. ed. São Paulo, 1998.

NAGIB, Miguel. *Entenda a Polêmica em torno do “Escola sem Partido”*. Globo.com. Brasil, ago.2016. Disponível em
<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>>. Acesso em: 29 out. 2016.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Seccional Bahia. *Projeto OAB vai à Escola*. Bahia, 2013. Disponível em: <<http://www.oab-ba.org.br/oab-vai-a-escola/>>. Acesso em: 04 out. 2016.

RIBEIRO, Renato Janine. *Especialistas desconstroem os 5 principais argumentos do Escola sem Partido*. Cidade Escola Aprendiz. Rio de Janeiro, jul.2016. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

REUTER, Luciano. Políticas públicas para a implementação de uma educação ambiental. *Revista de divulgação científica da ULBRA/Torres*. Torres: ULBRA, v. 1, n. 1, p. 35, 2002.

RONDÔNIA. Lei nº 2.788, de 26 de junho de 2012. Dispõe sobre as noções básicas de Direito nas Escolas do Estado de Rondônia e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado – Lei Ordinária-Estadual*. Nº 2788. Disponível em: <http://sapl.al.ro.leg.br/sapl_documentos/norma_juridica/5786_texto_integral> Acesso em: 28 set. 2016.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 28. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2007. 928 p.

SILVA. José Afonso. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 31. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

SILVA JÚNIOR, Ivanaldo Soares da. Desenvolvimento sustentável no Rio Grande do Norte. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 17, n. 3468, 29 dez. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/23345>>. Acesso em: 27 set. 2016.

SOUSA, Eliane Ferreira de. *Direito à educação: requisito para o desenvolvimento do país*. São Paulo: Saraiva, 2010.

T1 NOTÍCIAS. *Defensor público conversa com detentos e impede rebelião na CPP de Paraíso*. 24 nov. 2010. Disponível em: <http://www.t1noticias.com.br/antigas/noticias/defensor-publico-conversa-com-detentos-e-impede-rebeliao-na-cpp-de-paraíso/27638/#.WA_KalQrLIW>. Acesso em: 27 set. 2016.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. *Eleições 2016: presidente do TSE faz balanço sobre o segundo turno*. 30 out. 2016. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias->

tse/2016/Outubro/eleicoes-2016-presidente-do-tse-faz-balanco-sobre-o-segundo-turno>. Acesso em: 31 out. 2016.