

COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

EDUCAÇÃO JURÍDICA COMO FONTE E LOCUS DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

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 JURÍDICA COMO FONTE E
LOCUS DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

PRIMEIRA EDIÇÃO

IIDM
EDITORA

Maringá – PR

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E24 Educação jurídica como fonte e locus de construção da cidadania. / organizadores, Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta, Sérgio Henrique Zandona Freitas. - 1. ed. - e-book - Maringá, Pr: IDDM, 2017. 408 p.; (Coleção caminhos metodológicos do direito)

Modo de Acesso: World Wide Web:
<<http://www.uit.br/mestrado/>
ISBN: 978-85-66789-58-4

1. Acesso à educação. 2. Docência. 3. Homofobia. 4. Educação superior.
5. Direitos fundamentais. I. Título.

CDD 22.ed. 344.07

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi – Bibliotecária CRB/9-1610

Todos os Direitos Reservados à

IDDM
E D I T O R A

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

AGRADECIMENTOS

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

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>

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

Lattes: lattes.cnpq.br/0910185283511592

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

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

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

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

APRESENTAÇÃO

O estudo do direito é uma fonte que legitima a compreensão dos parâmetros democráticos necessários ao exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Para isso, a ciência jurídica deve ser vista como *locus* de inclusão, superação da marginalidade social, instrumento de resistência às desigualdades.

É nesse espaço democrático que reconhecemos a igualdade, fundamento regente das relações humanas. A inclusão dos excluídos; a igualdade dos desiguais; a liberdades daqueles aprisionados na sua própria condição sócio-econômica são alguns dos nobres objetivos que deverão marcar a luta diária dos profissionais e estudiosos do Direito.

Ser cidadão, na perspectiva democrática, é lutar para conseguir deixar a condição originária de desigualdade que acomete a maior parte das pessoas. O estudo da teoria democrática dos direitos fundamentais é o referencial jusfilosófico para reconhecer o próximo efetivamente de forma igual. A educação jurídica confere aos indivíduos condições de exercer a cidadania, no momento em que lhes confere lucidez e percepção sobre a própria condição do homem.

Reconhecer-se igual passa, inicialmente, pelo querer deixar a condição desigual perante os demais; é uma luta de resistência frente à ciência jurídica originariamente criada para oprimir, violentar, aprisionar e excluir. Em contrapartida, as proposições democráticas trazidas pelo texto da Constituição brasileira de 1988 pautam-se na inclusão, na liberdade como valor universal, corolário da dignidade humana e cidadania.

Estudos da educação jurídica, construídos a partir de proposições constitucionais democratizantes, são imprescindíveis ao entendimento e exercício da cidadania conferida a cada indivíduo na sociedade atual.

Diferenciar as esferas públicas e privadas; ressignificar os dogmas da representatividade absolutizada, a partir das construções propostas pelo sistema participativo, são algumas questões que precisam ser compreendidas previamente ao exercício do direito de participar da construção deliberativa dos provimentos estatais.

O professor tem o papel essencial no ensino e na condução dos debates dos direitos fundamentais no Estado Democrático. É a partir dele que o discente possui reais condições de compreender a importância da sua participação direta na vida do Estado.

O estudo da história e das ciências sociais; o debate e a compreensão dos direitos fundamentais; o controle dos atos estatais são alguns fundamentos regentes da legitimidade democrática por meio da participação popular. Somente a partir da educação jurídica, fundada na teoria dos direitos fundamentais, é que os indivíduos deixarão a inércia e passarão a ser protagonistas de sua própria história.

A obra intitulada “EDUCAÇÃO JURÍDICA COMO FONTE E LÓCUS DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA”, é resultado de pesquisas desenvolvidas na área do Direito e da Educação, sendo coordenada por professores doutores de três programas distintos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, quais sejam: **Fabício Veiga Costa**, doutor em Direito e pós-doutor em Educação, professor do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna; **Sérgio Henriques Zandona Freitas**, doutor e pós-doutor em Direito, professor do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Universidade Fumec; **Ivan Dias da Motta, doutor em Direito**, professor do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Direito da UNICESUMAR e membro da ABED (Associação Brasileira de Ensino do Direito).

Nesse livro encontramos trabalhos escritos por pós-doutores, doutores, doutorandos, mestres e mestrandos em Direito e áreas afins, diretamente envolvidos com pesquisas jurídicas na área que engloba o Direito, a Educação e o Ensino Jurídico. Ressalta-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 de três Universidades, quais sejam, Universidade de Itaúna (UIT), UNICESUMAR e FUMEC.

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/150811127815799>

Sérgio Henriques Zandona Freitas

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

PREFÁCIO

A obra intitulada “EDUCAÇÃO JURÍDICA COMO FONTE E LÓCUS DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA” é um convite à reflexão crítica sobre o papel da educação jurídica na formação cidadã das pessoas. A abordagem ousada e atual caracteriza os temas que serão debatidos ao longo do texto, ressaltando-se a indispensabilidade do conhecimento da teoria dos direitos fundamentais como pressuposto à formação crítica dos indivíduos.

A educação como forma de inclusão social dos refugiados; a educação como instrumento de inclusão, cidadania e remição da pena; a prática pedagógica corrente no ensino superior no Brasil em confronto com a maiêutica socrática e a pedagogia da autonomia; reflexões sobre a formação pedagógica do docente jurídico no ensino à distância; a educação à distância como forma de acesso ao direito fundamental à educação; o direito educacional brasileiro e a educação como direito fundamental; a educação como forma de inclusão das pessoas com deficiência; a argumentação jurídica no universo acadêmico; a justiça restaurativa como possibilidade para o fim da violência escolar; a constitucionalidade da cobrança extra na mensalidade escolar de criança com deficiência; a extensão universitária em direito; abordagem da pedagogia não sexista em face da homofobia no âmbito escolar; o direito à educação como forma de inclusão das minorias de gênero; a qualidade da produção científica na pós-graduação em Direito no Brasil são os temas abordados na presente obra.

Verifica-se que a pluralidade de debates dentro da temática Educação, Ensino Jurídico e Democracia é o referencial para o entendimento e o estudo da cidadania, cujo exercício efetivo é um desafio cotidiano.

Pensar a escola e as instituições de ensino superior como o *locus* da diversidade, do pluralismo, das reflexões sistemático-comparativas, é uma forma de reconhecer que a sala de aula, construída a partir de diretrizes democráticas, é o espaço cuja curiosidade epistemológica e o conhecimento crítico são referenciais da formação cidadã dos alunos.

O exercício democrático da cidadania passa diretamente pelo reconhecimento do outro como um sujeito em iguais condições e oportunidades de gozar os direitos fundamentais expressamente previstos nos planos constituinte e instituinte. Pensar o tema em tela, partindo-se da referência de desigualdade existente entre as pessoas, é reconhecer a fragilidade do direito enquanto ciência, que ao invés de incluir, serve de instrumento de exclusão e de marginalidade humana.

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/150811127815799>

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>

SUMÁRIO

1. Letícia Mirelli Faleiro Silva Bueno. Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais. **O ACESSO À EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL DOS REFUGIADOS.....13**
2. Aparecida Dutra de Barros Quadros. Sérgio Henriques Zandoná Freitas. Fabrício Veiga Costa. **A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO, CIDADANIA E REMIÇÃO DA PENA: UMA ABORDAGEM SOB A PERSPECTIVA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS.....53**
3. Alex Matoso Silva. Deilton Ribeiro Brasil. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA CORRENTE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL EM CONFRONTO COM A MAIÊUTICA SOCRÁTICA E COM A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA.....90**
4. Andréia Cristina dos Santos Honorato de Almeida. Ivan Dias da Motta. **REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE JURÍDICO E O ENSINO À DISTÂNCIA.....118**
5. André dos Santos Gonzaga. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO FORMA DE ACESSO E GARANTIA DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO.....144**

6. Horácio Wanderlei Rodrigues. **O DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL.....164**
7. Eliana Maria de Souza Franco Teixeira. **EDUCAÇÃO, ENSINO SUPERIOR E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....198**
8. Laila Hamdan. **ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA: o lugar do seu conteúdo no universo acadêmico.....227**
9. Alisson Thiago de Assis Campos. Fabrício Veiga Costa. **A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO POSSIBILIDADE PARA O FIM DO CICLO DA VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR.....259**
10. Tadeu Saint' Clair Cardoso Batista. Fabrício Veiga Costa. **ANÁLISE CRÍTICA DO JULGAMENTO DA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 5.357 – A PROIBIÇÃO DO REPASSE DE CUSTOS NA EDUCAÇÃO PARTICULAR DE DEFICIENTES – SIMBOLISMO JURÍDICO E (EX) INCLUSÃO SOCIAL.....287**
11. Alisson Alves Pinto. Edilene Lobo. **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIREITO: um caminho para a universidade efetivar a reforma social e a justiça cognitiva.....310**
12. Leandra Chaves Tiago. **A BUSCA DE UMA PEDAGOGIA NÃO SEXISTA, HETERONORMATIVA E GENERIDIFICANTE: INSTRUMENTALIZAÇÃO DO**

	PRINCIPIO DA DIGNIDADE HUMANA EM FACE DA HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	333
13.	Rayssa Rodrigues Meneghetti. Fabrício Veiga Costa. O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INCLUSÃO DAS MINORIAS DE GÊNERO.....	356
14.	Davi de Paula Alves. Fabrício Veiga Costa. A QUALIDADE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO SOB A PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL BRASILEIRA.....	383

O ACESSO À EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL DOS REFUGIADOS

ACCESS TO EDUCATION AS A FORM OF SOCIAL INCLUSION OF REFUGEES

Letícia Mirelli Faleiro Silva Bueno¹

Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais²

Resumo

Pretende-se no presente artigo, apresentar em um primeiro momento o panorama geral do refúgio tanto a nível global quanto no direito interno brasileiro, sua fase histórica e arcabouço normativo. Em sequência abordar-se-á um dos direitos garantidos aos refugiados através dos instrumentos convencionais e também pela legislação doméstica, notadamente o acesso à educação sendo demonstrada a dificuldade de efetivação deste direito. Ao final será apresentado o projeto da Cátedra Sérgio Vieira de Mello como referência na busca pela efetivação desse direito no Brasil. A vertente metodológica adotada: jurídico-dogmática; tipo de raciocínio: dedutivo; tipos metodológicos da pesquisa: histórico-jurídico, jurídico-interpretativo, jurídico-prospectivo e jurídico-propositivo.

¹ Bacharel em Direito pelas Faculdades Integradas do Oeste de Minas. Pós-graduada em Ciências Criminais pela Universidade Gama Filho. Pós-graduada em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho pela Faculdade Pitágoras. Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Advogada.

² Doutor em Direito. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

Palavras-chave: Refugiados; Cátedra Sérgio Vieira de Mello; Acesso à Educação; Reconhecimento de Diplomas, Portaria 22 do MEC.

Abstract

This article intends to present, at a first moment, the general panorama of the refuge, both at a global level and in Brazilian domestic law, its historical phase and the normative framework. In sequence, one of the rights granted to refugees through conventional instruments and domestic legislation will be addressed, especially access to education, demonstrating the difficulty of realizing this right. At the end, the Sergio Vieira de Mello Cathedra project will be presented as a possible way to solve this problem. The methodological aspects adopted: juridical-dogmatic; reasoning type:deductive; researchmethodological types:juridical-historical, juridical-interpretative, juridical-prospective and juridical-propositional.

Keywords: Refugees; Sergio Vieira de Mello Cathedra; Education Access;Diploma Recognition; Ordinance 22 of MEC.

1. Introdução

É importante reconhecer que todas as pessoas já nascem com o direito de receberem tratamento igual, com a mesma consideração e respeito, ou seja, mesmo que todos os seres humanos sejam dotados de determinadas características que os distingam dos demais seres, ainda assim, são destinatários naturais da mesma atenção (APPIO, 2008, p.195).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de proteger as minorias foi reforçada pela

constatação de que existe uma propensão do ser humano para exercer o papel de opressor (APPIO, 2008, p.196).

Nesse sentido se faz necessário conceituar o termo as minorias como sendo:

[...] determinadas classes de pessoas que não têm acesso à mesma representação política que os demais cidadãos, ou, ainda, que sofrem histórica e crônica discriminação por conta de características essenciais a sua personalidade que demarcam a sua singularidade no meio social.(APPIO, 2008, p.200).

Diante desta definição, nota-se que os refugiados fazem parte de uma minoria de fácil identificação, portanto mais suscetíveis a serem vítimas de discriminação em todas as suas formas e de terem seus direitos violados. Contudo, se faz forçoso reconhecer a sua maior vulnerabilidade e via de consequência, a necessidade de lhes garantir uma proteção maior, sobretudo por parte dos Estados.

Em que pese fazerem parte de uma minoria, O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) apresentou o seu último relatório denominado “*Global Trends*” (ACNUR, 2015), elaborado em 2015, o qual registra o deslocamento forçado ao redor do mundo com base em dados fornecidos pelos governos, agências parceiras e pelo próprio ACNUR.

Até o final do ano de 2015, foram constatados 65,3 milhões de pessoas deslocadas no planeta, em razão de guerras e conflitos, sendo que deste número, 21,3 milhões são refugiados, 3,2 milhões são solicitantes de refúgio, e 40,8 milhões são deslocados internos, os quais permanecem dentro de seus próprios países.

O refúgio no Brasil foi catalogado recentemente através de um relatório (ACNUR 2016) confeccionado no ano de 2016 pelo ACNUR, juntamente com o CONARE e a Polícia Federal.

No ano de 2015 o Brasil recebeu 28.670 solicitações de refúgio, a maioria proveniente de cidadãos haitianos, seguidos pelos senegaleses, sendo que os sírios ocupam a terceira posição nesse *ranking*. A maior parte dos solicitantes de refúgio, notadamente 48,7% é do sexo masculino, com faixa etária entre 18 a 29 anos de idade, via de regra, na fase acadêmica.

No tocante ao número de refugiados reconhecidos, até o ano de 2016 o Brasil abrigava um total de 8.863 refugiados, em sua maioria oriundos da Síria, Angola e Colômbia. A maior parte desses refugiados, ou seja, 42,6% é do sexo masculino, também na fase acadêmica eis que de faixa etária compreendida entre 18 a 29 anos de idade.

Tendo em vista que a maioria dos solicitantes de refúgio, bem como aqueles legalmente reconhecidos no Brasil estarem na fase acadêmica, é relevante abordar no presente artigo os direitos que lhes são outorgados neste tocante, sobretudo o acesso à Educação e a sua instrumentalização.

Para uma melhor explanação se faz necessário trazer, ainda que de maneira singela, o conceito primário da palavra refúgio, a saber, esconderijo, local onde nos ocultamos de outros para não sermos vistos ou descobertos. Refúgio origina-se do latim *refugium*, o que significa lugar para estar seguro, ou na literalidade, fugir para trás (FRANCO FILHO, 2013, p.79).

Nesse ponto é importante mencionar que o asilo e refúgio são institutos jurídicos completamente diferentes e, sobre essa diferença preleciona Mazzuoli:

Por outro lado, enquanto o refúgio tem natureza claramente humanitária, o asilo tem natureza tipicamente política. Ademais, enquanto para a concessão do primeiro basta um fundado temor de perseguição, para a

concessão do segundo necessário se faz uma perseguição concreta (ou seja), já materializada. Outra diferença está no fato de ser a concessão do asilo medida discricionária do Estado, ao passo que para concessão do refúgio há requisitos (de ordem internacional e interna) a serem observados, os quais estando completos, fazem com que a concessão do refúgio se efetive. (MAZZUOLI, 2016, p.828/829).

Antes mesmo de o refúgio ser reconhecido como um instituto propriamente jurídico, ele já existia desde os tempos bíblicos, ao passo que nas escritas desse livro são narradas histórias de pessoas que se viam obrigadas a deixar o seu país em decorrência de perseguições, e por esta razão buscavam abrigo em um lugar seguro. Nesse sentido, Andrade enfatiza que:

O homem convive, desde os mais remotos tempos, com o fato de ter de sair de sua plaga de origem em razão de ter desagradado seus governantes, ou a sociedade na qual vive. A infração cometida enseja, como punição por parte de quem detém o poder, seja suspensa a guarida ao faltoso que tem, conseqüentemente, de buscar alhures a proteção perdida. (ANDRADE, 1996, p.8).

Nesse mesmo sentido, Pacífico aduz que “A bíblia relembra a história da Sagrada Família (José, Maria e o Menino Jesus) que se viu obrigada a deixar sua terra e se refugiar no Egito para escapar de Herodes.” (PACÍFICO, 2010, p.39).

Percebe-se, a partir daí, que o refúgio acompanha a humanidade desde os primórdios, ainda que de maneira discreta, todavia alcança maiores dimensões, ganhando um novo formato à medida que a coletividade evolui em sentido *lato*.

Essa temática eclode de maneira significativa, assumindo uma nova roupagem, por assim dizer, a partir da década de 1920,

em razão do término da Primeira Guerra Mundial, intensificando-se com o surgimento da Segunda Guerra, com o conseqüente deslocamento massivo forçado de pessoas na Europa.

Esse intenso movimento fez despertar na comunidade internacional a preocupação com essas pessoas, e nasceu, a partir de então, a necessidade de conceder proteção jurídica a esse grupo minoritário de indivíduos, denominados refugiados.

Desde a outorga inicial de proteção aos refugiados, numerosos e significativos avanços foram alcançados, no entanto, o refúgio ainda se apresenta como um problema de ordem pública e humanitária no contexto global, regional e interno, carecendo, ainda, de uma maior atenção.

O presente artigo fará uma abordagem mais geral acerca do refúgio, tendo como ponto de partida o seu reconhecimento como um instituto jurídico de proteção, apresentando a sua fase histórica, seguindo-se pelo cenário normativo global, com a aprovação da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 e seu Protocolo de 1967, abordando-se ainda a Lei 9.474/97, a qual regulamenta o refúgio no Brasil.

Em seguida, será analisado o acesso do refugiado ao ambiente acadêmico como sendo um direito garantido pela Convenção de 51, bem como pelo direito interno brasileiro, problematizando a efetividade deste direito, sendo ao final apresentado o projeto desenvolvido pela Cátedra Sergio Vieira de Mello.

A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica, mediante consulta em doutrinas, textos e artigos científicos, bem como a pesquisa documental sustentada na leitura de leis e julgados envolvendo a matéria. Valer-se-á, também, da consulta de dados estatísticos do ACNUR e sites, através de uma análise teórica, interpretativa e histórica. O método adotado será o dedutivo.

2. Panorama Global do Refúgio

Primeiramente, é importante destacar que através de estudos até aqui desenvolvidos, constatou-se que o refúgio já existia antes mesmo de seu reconhecimento normativo. Nesse sentido:

Pode-se afirmar que a proteção dos refugiados, de forma coordenada, iniciou-se por meio das atividades da Liga das Nações. Isso se deu, primordialmente, em razão de acontecimentos que tiveram lugar pouco antes, durante e, em especial imediatamente após a primeira grande guerra. (ANDRADE, 1996, p.20).

A Liga das Nações foi uma organização internacional criada pelo Tratado de Versalhes no ano de 1919, com a premissa maior de assegurar a paz no mundo. Era também responsável por supervisionar comissões criadas para lidar com questões internacionais relevantes.

Em que pese o Pacto da Liga das Nações de 1920 (LIGA DAS NAÇÕES, 1920) não ter feito menção expressa à proteção de refugiados, a realidade experimentada pelos países europeus nessa época, sobretudo, no tocante ao deslocamento em massa em razão de perseguição sofrida, ocasionado pelo fim da Primeira Guerra Mundial, trouxe preocupação à comunidade internacional, a qual por meio da Liga das Nações criou a Comissão para refugiados que cuidaria das questões específicas dessas pessoas, notadamente através do comitê de refugiados, liderado por Fridtjof Nansen, primeiro Alto Comissário da Liga das Nações para refugiados.

A proteção dispensada aos refugiados nesse período era de cunho jurídico e não humanitário e o refúgio era visto como algo transitório, surgido naturalmente em razão do final da Primeira

Guerra, porém, ao revés tornou-se algo cada vez mais comum, ao passo que “[...] os grupos de pessoas que buscavam proteção se avolumavam, e a preocupação por seus destinos começava a ser objeto de discussão na Liga das Nações”. (ANDRADE, 1996, p.23).

Diante deste contexto, ressalta-se a importância da Liga das Nações na conjuntura histórica da proteção jurídica dos refugiados, pois, foi a partir das inquietações e atuação dessa organização internacional, que fez nascer no direito internacional a preocupação e premente necessidade de tutela dessas minorias.

No entanto, em razão do surgimento de novos conflitos, sobretudo com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, a Liga das Nações se dissolveu e para assumir as suas funções, foi criada no ano de 1945a Organização das Nações Unidas (ONU). Já em sua primeira sessão, foi submetida à Assembleia Geral, a preocupação e necessidade de se criar um novo organismo que se dedicasse exclusivamente a atender a questão dos refugiados.

Sendo assim, antes mesmo de ser aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 15 de dezembro de 1946, a Assembleia Geral da ONU aprovou a criação da Organização Internacional para Refugiados (OIR), em caráter provisório. As principais tarefas da OIR eram de:

[...] identificar os refugiados, expedir a sua documentação, dar assistência as suas necessidades, atender aos pedidos de repatriação, auxiliar na sua integração local, e quando necessário intervir para obter o seu reassentamento em um terceiro país.³ (SANTIAGO, 2003, p.28).

³ Tradução nossa.

Porém, antes mesmo do término do mandato da OIR, já se discutia na Assembleia Geral da ONU, quem assumiria a sua sucessão, ao passo que para enfrentar com eficácia as dificuldades oriundas do crescente número de refugiados a nível global, se fazia necessário a adoção de critérios que fossem universalmente aceitos.

E foi diante desta inquietação que a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948), proclama em seu artigo 14 que “[...] toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e gozar asilo em outros países”. Um ano mais tarde, em 03/12/1949, a Assembleia Geral da ONU cria o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), outorgando a esse organismo, a função exclusiva de proporcionar proteção e essas pessoas.

O ACNUR já no início de sua atuação trazia uma concepção inovadora acerca do refúgio, outorgando a este instituto um caráter humanitário e apolítico. Dentro desse espírito e buscando compreender a fundo esse instituto, até mesmo para uma atuação mais eficaz, solicitou a um professor do “*Centre d’Etudes de Politique Etrangere*” de Paris, Professor Jacques Vernant, que fizesse um estudo sobre a temática dos refugiados. Referido estudo:

[...] os problemas dos refugiados de um modo geral, não se limitando aqueles que se encontram sobre a proteção do ACNUR, são problemas profundos, o que se conclui que a crise dos refugiados tem como mal maior, o caráter repetitivo e permanente.⁴ (SANTIAGO, 2003, p.29).

Diante desse aprofundado estudo restou evidenciada a necessidade de dispensar ao instituto do refúgio uma maior

⁴ Tradução nossa.

atenção, sobretudo em razão da realidade vivenciada a essa época. Foi então que a Assembleia Geral da ONU, em 26 de julho de 1951, aprovou a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, considerada pela ONU como a Carta Magna deste instituto jurídico.

2.1. Estatuto dos Refugiados de 1951 e seu Protocolo de 1967

A Convenção de 1951 (ONU, 1951), também conhecida como Convenção de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados, Estatuto dos Refugiados e ainda, Convenção de Genebra de 1951, foi discutida e desenvolvida durante uma conferência de plenipotenciários em Genebra, em julho de 1951.

Tendo em vista que essa conferência se deu fora da estrutura da ONU, outros países que não faziam parte desta organização, mas que tinham interesse nessa temática puderam participar da redação do texto da Convenção de 51, a qual utilizou como referência inicial, o próprio estatuto do ACNUR. Em que pese sua redação ter sido finalizada em julho de 1951, somente no ano de 1954 entrou em vigor. (ANDRADE, 2010, p.776).

Enquanto se discutia as questões que seriam abarcadas pela Convenção, houve divergências entre os países partícipes. Primeiro em relação à competência *ratione temporis* da Convenção de 51, haja vista que alguns países defendiam que a definição de refugiado deveria ser ampla, sem qualquer limite temporal; outros pretendiam que deveria se estabelecer um limite temporal para reconhecimento de um refugiado, sendo que ao final foi adotado no texto normativo, o limite temporal, sob a justificativa de que assim sendo, se tornava possível para os Estados mensurar a extensão de suas obrigações.

Outra divergência se deu em relação ao limite geográfico, haja vista que de um lado alguns Estados pretendiam que a Convenção de 51 pudesse ser aplicada a qualquer refugiado do mundo e de outro os Estados entendiam que tal instrumento deveria ser aplicado apenas aos refugiados europeus, os quais estavam mais carentes de proteção, posição vencedora e incorporada ao texto da Convenção. Portanto, finda a Conferência de Plenipotenciários, deriva-se daí o texto integral da Convenção de 51, a qual apresenta em seu artigo primeiro, o conceito de refugiado.

Conforme se extrai do artigo 1º da Convenção de 1951, considera-se refugiado, todo aquele que:

[...] em virtude dos eventos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 na Europa e em razão de um fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade, e que não pode ou, em virtude desse temor, não queira valer-se da proteção desse país; ou que, por não ter nacionalidade e estar fora do país onde possuía residência habitual, em consequência desses acontecimentos, não possa ou, por causa de tais temores, não queira regressar a ele. (ONU, 1951).

Diante desse conceito, trazido pela Convenção de 51, verifica-se que este instrumento:

[...] estabeleceu uma limitação temporal e geográfica, uma vez que a condição de refugiado se restringia aos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 no continente europeu. Isso significa que os refugiados eram somente assim reconhecidos se o fossem em decorrência de episódios ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951. Embora aplicável a milhares de pessoas

– já que até a década de 50 a maioria dos refugiados era europeia-tal definição mostrou-se inoperante com o decorrer do tempo. (PIOVESAN, 2003, p.119).

Ocorre que os deslocamentos em massa não estavam limitados aos europeus, ao passo que em inúmeros outros países do mundo, esse fenômeno se repetia, talvez com a mesma intensidade, e as pessoas que se viam obrigadas a abandonar seus países pelos mesmos motivos declinados no artigo 1º da Convenção de 51, restavam carentes de qualquer proteção, pelo simples fato de não serem, em razão da limitação territorial e temporal, abarcadas pelo Estatuto dos Refugiados.

Perante esse quadro, a comunidade internacional percebeu a necessidade de suprir essa lacuna, ampliando o alcance da definição de refugiados, fato pelo qual foi editado em 31 de janeiro de 1967, o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados (ONU, 1967), que em seu artigo 1º lança mão das delimitações territorial e temporal até então existentes.

Assim sendo, a partir da elaboração do Protocolo de 67, notadamente conforme disposto em seu artigo 1º, § 2º, passaram a ser considerados refugiados não só europeus afetados pelos eventos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951, mas toda e qualquer pessoa do mundo que, em razão de um fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontrava fora do país de sua nacionalidade, e que não podia ou, em virtude desse temor, não queria se valer da proteção desse país; ou que, por não ter nacionalidade e estar fora do país onde possuía residência habitual, em consequência desses acontecimentos, não poderia ou, por causa de tais temores, não queira regressar a ele (ONU, 1967).

A princípio, para que um indivíduo venha a ser reconhecido como refugiado é necessário que estejam presentes

dois requisitos os quais são interdependentes, a saber, extraterritorialidade e fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas.

Nota-se que o refugiado não é um estrangeiro comum, por assim dizer, se trata de um estrangeiro que corre risco dentro do seu próprio país (FOSTER, 2014, p.17) e, portanto, se vê forçado a dele sair.

Conforme se extrai, a Convenção de 51 e o Protocolo de 67, apesar de regulamentarem a mesma temática, são documentos independentes e distintos, sendo que este último, como visto, foi criado para suprimir do texto originário o limite temporal e territorial antes estabelecido, ao passo que estende o conceito de refugiado a não-europeus, cabendo aqui destacar ser perfeitamente possível aos Estados aderirem a apenas a um deles, o que não os obriga frente ao outro não ratificado, como também lhe é facultado aderir aos dois.

Ressalta-se que a Convenção de 51 e o Protocolo de 67 são instrumentos globais protetivos que ocupam o topo da pirâmide do instituto jurídico do refúgio, ao passo que o teor dos seus textos foi utilizado como parâmetro para concepção dos demais documentos subsequentes, que regulamentam o refúgio tanto a nível regional, a exemplo da Convenção da Organização da Unidade Africana de 1969 e Declaração de Cartagena sobre Refugiados de 1984, como também no âmbito interno dos Estados, a exemplo da lei brasileira 9.474/97.

Segundo dados do ACNUR, 145 Estados são signatários da Convenção de 51, 146 Estados são signatários do Protocolo de 67, 142 Estados são signatários de ambos os documentos e o número de signatários de um ou de outro documento é de 148 Estados.

A parte da Convenção de 51 que mais interessa a esse artigo é o artigo 22, o qual dispõe que os Estados signatários darão aos refugiados tratamento tão favorável quanto possível, e

não menos favorável do que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, a isenção de taxas e a concessão de bolsas de estudos.

Tal dispositivo não foi incorporado, ao menos de forma expressa pelos documentos regionais de proteção, a saber, Convenção da Organização da Unidade Africana de 1969 e Declaração de Cartagena de 84, ao contrário da lei brasileira, a qual faz menção em seus artigos 43 e 44, que serão abordados mais adiante.

3. Instituto do refúgio no direito brasileiro

Partindo-se do contexto global, para o direito interno brasileiro, tem-se, *a priori* que a Convenção de 1951 (ONU, 1951), relativa ao Estatuto dos Refugiados foi assinada pelo Brasil no dia 15/07/1952, porém a sua aprovação se deu no dia 08/07/1960, através do Decreto-Legislativo 11 (BRASIL, 1960), o qual excluiu mediante reserva os artigos 15 e 17 do texto original, notadamente no que se referia ao direito de associação e profissões assalariadas, sendo que a promulgação deste documento foi efetivada no dia 28/01/1961, por meio do Decreto 50.215 (BRASIL, 1961).

O Protocolo de 1967 foi aderido pelo Brasil no dia 30/11/1971, pelo Decreto-Legislativo 93 (BRASIL, 1971), e promulgado por meio do Decreto 70.946, no dia 07/08/1972 (BRASIL, 1972), porém mantidas as reservas geográficas e a exclusão dos artigos 15 e 17 do texto primitivo da Convenção de 1951.

No entanto, objetivando excluir as reservas até então mantidas pelo Brasil, foi promulgado em 19 de dezembro de 1989, o Decreto 98.602 (BRASIL, 1989) e um ano mais tarde, precisamente em 03 de dezembro de 1990, o Decreto 99.757 (BRASIL, 1990), sendo que o primeiro revogou a cláusula de reserva geográfica e o segundo revogou as restrições estabelecidas nos artigos 15 e 17 da Convenção de 1951, dando por fim, validade efetiva ao Protocolo de 1967.

Em que pese a data inicial de adesão do Brasil à Convenção de 1951, ter se dado no ano de 1952, os primeiros casos de refúgio neste país, iniciaram-se de forma tímida nas décadas de 60 a 80, época em que os países da América Latina, inclusive o Brasil, passavam por um período de ruptura da ordem democrática e do estado de direito, o que culminou no regime ditatorial militar, podendo se dizer que foi este o marco inicial prático do refúgio no Estado brasileiro.

Neste contexto, ao mesmo tempo em que brasileiros se viam obrigados a deixar o país em razão de perseguições aqui sofridas, havia muitos perseguidos em outros países, tais como uruguaios, chilenos, paraguaios, etc., que pelos mesmos motivos procuravam o Brasil em busca de proteção.

Como nesta época ainda não existia um órgão governamental próprio para atender a essa demanda, foi a igreja católica, por meio de uma de suas organizações sem fins lucrativos, a qual atua mundialmente em diversos projetos sociais, denominada Cáritas, no caso do Brasil Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, que assumiu pioneiramente esse encargo.

Essa entidade, a princípio, recebia alguns poucos refugiados vindos dos países fronteiriços do Brasil, os quais pediam ajuda de forma discreta e direta ao clero. No entanto, conforme relatado pelo então arcebispo emérito do Rio de Janeiro, Dom Eugênio de Araújo Sales, hoje falecido, foi enviado para a Cáritas do Rio de Janeiro, no mês de abril do ano de 1976, uma

carta da Arquidiocese de Santiago, pedindo proteção a três jovens chilenos que estavam sendo perseguidos em seu país, e ajuda para que os mesmos encontrassem um país seguro onde pudessem se refugiar, sendo que tal pedido veio a ser acolhido (SALES, 2010, p.63).

A partir de então, um grande número de pessoas perseguidas, que fugia dos seus países em vista de um fundado temor, buscava com frequência a ajuda da Cáritas no Rio de Janeiro, e por esta razão, Dom Eugênio, decidiu criar um trabalho permanente, capaz de atender as necessidades dessas pessoas. Sobre o tema:

Entreguei à Cáritas Arquidiocesana a tarefa de coordenar o trabalho, determinei que o atendimento fosse realizado no palácio São Joaquim e que apartamentos fossem alugados em nome da Mitra Arquiepiscopal do Rio de Janeiro, que é a pessoa jurídica da arquidiocese, para que estivessem seguros e condignamente alojados. Houve uma época em que tivemos no Rio mais de 70 apartamentos alugados para abrigar os refugiados que nos procuravam, a maioria com seus familiares [...] Enfrentávamos uma situação sem dinheiro, no começo. Utilizávamos recursos da própria arquidiocese, que tinha uma infraestrutura (SALES, 2010, p.65).

No período acima relatado, o trabalho assistencial da Cáritas se restringia a receber aquelas pessoas que sofriam perseguição em seu país de origem, para em seguida, auxiliá-las a encontrar um país seguro, que as pudesse acolher na condição de refugiados, haja vista que no Brasil não poderiam permanecer nesta condição, em razão da demarcação geográfica estabelecida pela Convenção de 1951, na qual o referido país se limitava a receber refugiados provenientes tão somente da Europa.

Mesmo em razão da impossibilidade de permanência dos refugiados no Brasil, pelos motivos já expostos, a Cáritas ao representar significativo papel neste cenário, marcou historicamente o limiar da materialização do instituto do refúgio no Brasil e a partir de então foi se fortalecendo e lançando suas raízes, ao passo que no ano de 1977, a igreja católica no estado de São Paulo, através da Comissão Pontifícia Justiça e Paz da CNBB, exercendo igual trabalho, também passou a fazer atendimentos aos refugiados que ali chegavam, *múnus* idealizado pelo Cardeal Emérito de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, o qual foi condecorado com a Medalha Nansen, lhe conferida pelo ACNUR.

Os trabalhos oferecidos aos refugiados por intermédio destas instituições consistiam no acolhimento de pessoas, na assessoria jurídica, auxílio na emissão de documentos, busca por trabalho, moradia, capacitação profissional, dentre outros.

Ainda no ano de 1977, foi instalado no Brasil, um escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), no entanto esta agência da ONU ainda não era reconhecida como órgão de uma organização internacional, fato pelo qual sua atuação se iniciou de maneira discreta e restrita, ainda que o Brasil já houvesse se tornado membro do seu Conselho Executivo desde 1958. Neste sentido:

Em 1977 o ACNUR celebrou um acordo com o Brasil para o estabelecimento de um escritório *ad hoc* em seu território, mais precisamente no Rio de Janeiro, em função da ruptura da democracia na América Latina, que gerou perseguições aos opositores dos novos regimes e, conseqüentemente, refugiados. Esse escritório, no entanto, atuou principalmente realizando o reassentamento dos refugiados que ali chegavam, uma vez que, no acordo existente entre o ACNUR e o governo brasileiro, estabelecia-se que o Brasil

manteria a limitação geográfica da Convenção de 51, somente recebendo refugiados provenientes da Europa. E, além disso, o Brasil, também vivendo sob uma ditadura militar, não queria dar guarida a pessoas que se opunham a regimes próximos ao seu, mas permitia o trânsito dessas em seu território para reassentamento em outro Estado. (JUBILUT, 2007, p.171/172).

Com a instalação de um escritório do ACNUR no Brasil, o qual contava com o apoio direto, sobretudo da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e São Paulo, se percebia o fortalecimento cada vez maior da proteção dos refugiados, e estabelecia-se aí uma grande parceria entre eles.

Tais parcerias foram vitais para a atuação do ACNUR no Brasil, em face das citadas limitações de sua competência impostas pelo acordo com o governo brasileiro. Em função delas, o ACNUR conseguiu que 150 refugiados vietnamitas, alguns refugiados cubanos e 50 famílias Baha'i fossem recebidas, entre 1975 e 1980, e em 1986, respectivamente, como residentes estrangeiros, de modo a minimizar a aplicação da reserva geográfica em nosso ordenamento. Esses refugiados foram recebidos pela Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e pela Comissão Pontifícia Justiça e Paz em São Paulo, sendo que nesta cidade o atendimento direto a essas pessoas foi sediado na Associação de Voluntários para a Integração do Migrante (AVIM) [...]. (JUBILUT, 2007, p.173).

Cinco anos depois de estabelecido o escritório do ACNUR no Rio de Janeiro, no ano de 1982, o Brasil o reconheceu juridicamente como sendo um órgão internacional de proteção dos refugiados (JUBILUT, 2007, p.174), e a partir de então a sua

atuação no cenário brasileiro passou a ocorrer de fato, vindo a assumir como protagonista, os assuntos concernentes aos refugiados em solo brasileiro.

Nesse tempo, o regime militar havia chegado ao fim e via de consequência houve o restabelecimento da democracia por meio da Constituição Federal de 1988, a qual trouxe em seu bojo uma preocupação interna com os Direitos Humanos de uma maneira geral, e, somando-se ao eminente interesse na proteção dos refugiados, foi editada a Portaria Interministerial 394, de 1991, a qual além de ampliar o rol de direitos dos refugiados, atribui ao ACNUR a responsabilidade de analisar individualmente as solicitações de refúgio, conferindo ao governo brasileiro o poder de dar a decisão final a esse pleito.

Por último, no dia 15/05/1996, foi apresentado pela Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 1936/96 (BRASIL, 1996a), devidamente aprovado, originando a Lei 9.474 de 1997 (BRASIL, 1997), a qual estabelece mecanismos para implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, trazendo de forma expressa a proteção legal dos refugiados no Brasil.

3.1. Estatuto dos Refugiados no Brasil

A Lei 9.474/97 é a norma que regulamenta o refúgio no ordenamento jurídico brasileiro. É ela a responsável em reger todo o arcabouço desse instituto, sendo considerada tanto pela Organização das Nações Unidas (ONU), quanto pelos estudiosos do tema, como sendo uma das leis mais modernas, vanguardista e abrangente do mundo no tocante a matéria.

Segundo Jubilut:

Ocorre que a maioria dessas leis trata a questão dos refugiados dentro da legislação sobre imigração ou sobre o direito de asilo,

como, por exemplo, nos Estados Unidos e no Japão, não havendo lei específica. Residindo na elaboração dessa a relevância da legislação nacional brasileira, posto que tal fato permite uma maior adequação do texto legal às necessidades dos refugiados (JUBILUT, 2007, p.191).

Nas palavras de Mazzuoli “[...] tal norma é a primeira a implementar um tratado de direitos humanos no Brasil, sendo ainda a lei latino-americana mais ampla já existente no tratamento da questão” (MAZZUOLI, 2016a, p.351). No entanto, apesar de ser assim considerada, é ainda pouco conhecida, inclusive pelos próprios refugiados e solicitantes de refúgio.

A mencionada lei foi sancionada no Brasil no dia 22 de julho de 1997, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, e editada com o escopo de definir mecanismos capazes de incorporar todo texto normativo da Convenção de 1951 (ONU, 1951) e do Protocolo de 1967 (ONU, 1967), ao ordenamento jurídico brasileiro.

Porém, a lei do refúgio no Brasil não se limitou a adotar somente o teor legal dos textos magnos dos refugiados em nível global, ao passo que trouxe ao corpo da norma, inovações espelhadas na Declaração de Cartagena sobre Refugiados, de 1984 (COLÓQUIO SOBRE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DOS REFUGIADOS NA AMÉRICA CENTRAL, MÉXICO E PANAMÁ, 1984), a qual ampliou o conceito de refugiados.

Vale destacar que a Lei 9.474/97 é bastante completa e inequívoca, de maneira que através de uma simples leitura é possível compreender o seu teor não sendo necessário, portanto se fazer aqui uma análise minuciosa e individualizada de cada um dos seus artigos, pelo que serão destacados tão somente os pontos mais relevantes, a começar pelo conceito de refugiado por ela trazido. Preconiza em seu artigo 1º:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997).

Logo, são requisitos essenciais para o reconhecimento do refúgio, a) o fundado temor de perseguição; b) a condição da extraterritorialidade e por último, e de maneira inovadora, c) em razão de grave e generalizada violação de direitos humanos.

No tocante aos motivos para concessão de refúgio, apontados no inciso I, do artigo 1º, a saber, raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, entende-se, não se tratar de rol taxativo, ao passo que a “jurisprudência” do CONARE, tem ampliado esse rol, concedendo o refúgio a outros solicitantes, desde que reste comprovada uma perseguição efetiva ou seu fundado temor, por motivos diversos, tais como, recrutamento forçado de crianças-soldados por parte de combatentes de forças irregulares (LEÃO, 2010, p.85), mulheres vítimas ou potenciais vítimas de prática generalizada de violência sexual utilizada como tática militar pelos grupos armados (LEÃO, 2010, p.82), homossexuais (LEÃO, 2010, p.83). Neste ponto cabe destacar que:

[...] o refúgio não se oferece ou se outorga, o refúgio se reconhece porque a condição de

reconhecimento já existia antes mesmo da solicitação. Em consequência, o trâmite de refúgio não é um processo judicial entre partes litigantes e sim um trâmite de reconhecimento da condição de refugiado [...]. (LEÃO, 2010, p.76).

Os efeitos desses benefícios se estenderão aos familiares do refugiado, assim reconhecido que estiverem no Brasil, notadamente, cônjuge, ascendente, descendente e demais membros do grupo familiar que dependerem economicamente deste refugiado (Vide art.2º).

Via de consequência, os refugiados no território brasileiro poderão exercer de forma livre, atividade remunerada, em pé de igualdade com todos os demais trabalhadores brasileiros, estejam na condição de empregados ou autônomos. Estes poderão ainda, ter acesso a programas sociais do governo, inscrever-se na previdência social, abrir conta em bancos, ter acesso à saúde, à educação, enfim, gozar de todos os direitos fundamentais estabelecidos pela Constituição.

Importante mencionar que todas estas prerrogativas legais acima mencionadas não são habitualmente oferecidas por outros países, os quais apesar de serem signatários da Convenção de 51 e de seu Protocolo de 67, via de regra, alocam os refugiados em campos que na maioria das vezes são construídos e abastecidos com verbas provenientes de doações, restringindo suas vidas àquele local, ou seja, não lhes é oferecido suporte mínimo para uma integração social.

3.2. Direito convencional e interno: acesso à Educação para refugiados

Tão logo seja protocolada a solicitação de refúgio no Brasil, o solicitante de refúgio e o refugiado, passam a ser titulares de direitos outorgados pela Constituição Federal, inclusive o direito social à educação, podendo a partir de então, se matricularem em qualquer instituição de ensino.

Assim pode-se dizer que o refugiado é titular do direito convencional ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, a isenção de taxas e a concessão de bolsas de estudos eis que tais garantias emanam do próprio texto convencional, notadamente no artigo 22 da Convenção de 51.

Esse direito também lhe é garantido pelo arcabouço normativo interno brasileiro, seja pelo texto constitucional que lhe concede o acesso à Educação no rol de direitos sociais, quanto pela própria lei 9.474/97, a qual menciona em seu artigo 44 que o reconhecimento de certificados e diplomas e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados.

Não restam dúvidas de que aos refugiados é outorgado o acesso à Educação, no entanto, para que esse direito seja efetivado se faz necessário cumprir certos requisitos, como por exemplo, a apresentação de documentos capazes de se comprovar o grau de escolaridade daquele refugiado que pretenda ingressar em uma instituição educacional.

Nesse tocante tem-se que os documentos estrangeiros apresentados no Brasil devem ter sua autenticidade devidamente reconhecida. Diante desta necessidade, foi assinado pelo Brasil no ano de 2015, a Convenção da Apostila da Haia de 1961 (HAIA, 1961), a qual entrou em vigor em nosso país em agosto de 2016.

A referida Convenção tem como objeto agilizar e simplificar a legalização de documentos entre os países

signatários e no Brasil compete ao Conselho Nacional de Justiça coordenar e regulamentar a sua aplicação.

Para além de se reconhecer como autentico um documento expedido por outro país, notadamente os diplomas, têm-se ainda o seu reconhecimento propriamente dito, a sua revalidação, eis que tal procedimento não ocorre de maneira automática, para que a partir de então o mesmo tenha validade efetiva dentro do Brasil e via de consequência possibilite o acesso do interessado a seara acadêmica.

O processo de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil foi regulamento pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual dispõe em seu artigo 48, 2º e 3º:

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

[...]

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior. (BRASIL, 1996).

As diretrizes do processo de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros normatizada pela Lei 9.394/1996, também foi regulamentada por várias outras

Resoluções e Portarias, tais como o Parecer CNE/CES nº 1.299/2001, Resolução CNE/CES nº 1/2002, Parecer CNE/CES nº 260/2006, as quais, no entanto, não tratavam o assunto de maneira adequada, por assim dizer, ao passo que possuíam lacunas e falhas que tornavam o processo de reconhecimento de diplomas um tanto quanto inseguro.

Diante deste quadro e em razão do aumento significativo de solicitações de revalidação de diplomas obtidos no exterior, o Ministro de Estado da Educação homologou a Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada pela Portaria Normativa 22 do Ministério da Educação, de 13/12/2016 que regulamenta de maneira minuciosa o processo para reconhecimento e revalidação de diplomas, sendo neste trabalho destacados os pontos principais.

Art. 1º - Os diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por instituições estrangeiras de educação superior e pesquisa, legalmente constituídas para esse fim em seus países de origem, poderão ser declarados equivalentes aos concedidos no Brasil e hábeis para os fins previstos em lei, mediante processo de revalidação e de reconhecimento, respectivamente, por instituição de educação superior brasileira, nos termos desta Portaria.

§ 1º - Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 2º - Os diplomas de mestrado e de doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior. (CNE, 2016).

Nesse sentido, o Ministério da Educação estabeleceu que a revalidação dos diplomas de graduação estrangeiras, em atenção as disposições gerais do capítulo I da Portaria 22 do MEC (MEC, 2016), serão realizadas pela Secretaria de Educação Superior (SeSu-MEC) e aquelas referentes ao reconhecimento de diplomas de mestrado e doutorado *stricto sensu* ficarão a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nada mencionando acerca das pós-graduações *lato sensu*.

Outro ponto importante diz respeito aos prazos estabelecidos para duração do processo de revalidação de diplomas, o qual deverá ser admitido a qualquer momento pela instituição revalidadora que terá até 180 dias para concluí-lo conforme disposto no artigo 6º da Portaria em comento, cabendo aqui mencionar que as normas anteriores não previam qualquer prazo para conclusão o que ocasionava uma demora significativa desse processo de reconhecimento.

Visando modernizar e facilitar o sistema para reconhecimento de diplomas, o MEC passou a disponibilizar uma plataforma virtual denominada Carolina Bori, a qual subsidia a execução e gestão do processo de reconhecimento e revalidação de diplomas, de forma que todos os procedimentos a serem adotados, estão nela disponíveis.

O artigo 27 da Portaria 22 do MEC traz um rol de documentos a serem apresentados para fins de reconhecimento/revalidação, tais como, cópia do diploma, cópia do histórico escolar, organização curricular do curso, informações institucionais dentre outros, os quais são indispensáveis, a não ser pela exceção constante no artigo 14, veja-se:

Art. 14 - Refugiados estrangeiros no Brasil, que não estejam de posse da documentação requerida para a revalidação e outros casos

justificados e instruídos por legislação ou norma específica, poderão ser submetidos a prova de conhecimentos, conteúdos e habilidades relativas ao curso completo, como forma exclusiva de avaliação destinada ao processo de revalidação.

Parágrafo único - Para fins do disposto neste artigo, o requerente deverá comprovar sua condição de refugiado por meio de documentação específica, conforme normas brasileiras, anexando ao processo a documentação comprobatória dessa condição, emitida pelo Conselho Nacional de Refugiados do Ministério da Justiça - CONAREMJ. (MEC, 2016).

O dispositivo acima citado reflete a realidade vivenciada pelos refugiados os quais em decorrência de guerras, desastres ambientais se vêem obrigados a se retirarem de seus países às pressas, e com toda razão devem ser dispensados de apresentar a documentação exigida, a qual pode inclusive nem existir, como por exemplo, em casos em que a residência e a instituição de ensino onde o refugiado estudou tenha sido destruída por bombas, restando pois impossível angariar qualquer documento comprobatório de sua escolaridade.

No entanto, o artigo 15º da Portaria 22 destaca que as provas acima referidas devem ser ministradas em português, o que apresenta ser um problema, haja vista que certos refugiados, tais como os sírios, haitianos, dentre outros apresentam grande dificuldade em compreender a língua portuguesa, restando, pois, impossível a princípio realizarem uma prova escrita neste idioma.

Nesse sentido é que instituições de ensino, ONG's e até mesmo voluntários, oferecem cursos de português para esse público, ocorre que são poucas as vagas ofertadas e o tempo de duração do curso não é suficiente para que um refugiado aprenda a linguagem de forma culta, sendo bastante comum que os

mesmos aprendam *a priori* o português coloquial, sobretudo em razão do convívio social, seja em decorrência de amizades, seja também pela inserção no mercado de trabalho.

Pode se dizer ser inicialmente bastante complicado para um refugiado o qual não possua documentos comprobatórios de sua escolaridade, ver seu diploma revalidado após a realização de uma prova técnica elaborada em português. Seria o mesmo que um brasileiro residente na Síria se ver obrigado a responder uma prova escrita em árabe sem nunca ter aprendido tal idioma, no mínimo impossível.

Seria, portanto, razoável e justo que as provas para reconhecimento e revalidação de diplomas fossem elaboradas no idioma pátrio do refugiado, pois se assim não for com toda certeza restará impossível a sua realização. Ademais, há que se destacar que inclusive existem empresas multinacionais que exigem o diploma do refugiado apenas para comprovar sua escolaridade, sendo que em alguns casos nem é necessário que ele fale português, a exemplo daqueles que são contratados para realizar negócios da empresa estabelecida no Brasil a qual possui uma cartela de clientes no país de origem do refugiado.

O que se nota é que mesmo que o arcabouço jurídico brasileiro propicie ao refugiado o seu ingresso às instituições de ensino lhe garantindo o acesso à educação, a efetivação deste direito resta de todo impossibilitada diante do problema acima exposto, o que deve ser solucionado e reconsiderado tanto pelo MEC quanto pelo CNE, é o que se espera.

3.3. Projeto Cátedra Sérgio Vieira de Melo

No ano de 2003 o Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR) iniciou na América Latina um projeto de propagação e formação acadêmica para capacitar e formar

professores e universitários no campo do direito internacional dos refugiados, projeto que recebeu o nome de Cátedra Sergio Vieira de Mello (CSVM), em homenagem ao brasileiro Sérgio Vieira de Mello, que dedicou parte de sua carreira profissional a ONU, trabalhando pelo ACNUR, o qual foi morto no Iraque no ano de 2003, vítima de um ataque terrorista a sede local da ONU em Bagdá.

No Brasil esse programa foi implementado pelo ACNUR mediante cooperação do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), contando também com a parceria de Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo *a priori* de difundir o direito internacional dos refugiados e promover a formação acadêmica e a capacitação de professores e estudantes nessa temática. Posteriormente foi incorporada a este projeto a prestação de serviços comunitários aos refugiados e a sua inclusão na vida universitária.

A importância dos objetivos do projeto da CSVM foi confirmada pela Declaração e Plano de Ação do México realizado no ano de 2004 em comemoração aos vinte anos da Declaração de Cartagena sobre Refugiados, a qual traça como um dos seus cinco objetivos, promover os estudos aprofundados sobre a proteção dos refugiados no contexto latino-americano, e em especial o seu caráter de vanguarda.

Nesse sentido, o ACNUR, juntamente com a CSVM por meio das IES, conforme conteúdo do Termo de Referência da cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM, 2016a), tem por objetivo incentivar a produção acadêmica sobre refúgio, promovendo a divulgação destes trabalhos, realizar seminários e programas de capacitação dos corpos docente e discente sobre o direito dos refugiados, desenvolver e promover ações objetivando a incorporação da temática do refúgio na agenda acadêmica, por meio da oferta da disciplina de direito internacional dos refugiados nos cursos de graduação e pós - graduação.

Além disso, promover um processo seletivo diferenciado para refugiados nos cursos oferecidos pela IES conveniada a CSVM, levando em consideração os conhecimentos específicos, a dificuldade de se expressarem na língua portuguesa e a impossibilidade de muitos em apresentar documentação do país de origem, sobretudo para comprovar o grau de escolaridade, pelo que flexibilizam certas exigências para validação de diplomas, facilitando todo processo.

Por meio deste projeto também objetivam conceder bolsas de estudos para refugiados, os quais deverão ser isentos de pagamento de matrícula e mensalidades, quando as instituições são privadas; bolsa ou auxílio-manutenção para refugiados matriculados em curso superior, quando disponível, receber assistência estudantil, notadamente, moradia universitária, acesso a refeições, livros subsidiados e etc.

As Instituições de Ensino Superior conveniadas devem oferecer tanto para os refugiados devidamente matriculados quanto para os demais refugiados ou solicitantes de refúgio, acesso gratuito a projetos esportivos, culturais e sociais; curso de idiomas, principalmente o português; serviços de apoio a saúde física e mental disponibilizado pelos cursos de graduação e pós-graduação e ainda, atendimento do refugiado em núcleos de prática jurídica para orientação e promoção de direitos.

O que se percebe diante dos objetivos da CSVM é uma perfeita interação e harmonia entre ACNUR e IES com fins a propiciar a inclusão social dos refugiados por meio do acesso à educação, aqui podendo se referir ao acesso propriamente dito do refugiado as IES, mas também a sua inclusão social por via oblíqua, por assim dizer, ao passo que a medida em que é propagado o direito internacional dos refugiados dentro das instituições de ensino e na academia, de forma indireta se proporciona a inclusão do refugiado na sociedade como um todo,

ao passo que é difundido um conhecimento técnico verídico acerca desses indivíduos.

Tudo isso pode ser corroborado mediante análise do Relatório de Atividades da Cátedra Sergio Vieira de Mello em parceria com o ACNUR, realizado no ano de 2016 (CSVM, 2016), o qual apresenta em números as realizações desempenhadas pela CSVM em parceria com as Instituições de Ensino Superior, sendo que apenas uma das instituições conveniadas não respondeu o questionário que deu suporte para a realização do relatório.

Existem atualmente 15 universidades conveniadas a CSVM, em sua maioria públicas, sendo que a temática do refúgio é abordada em disciplinas presentes no programa curricular de todas as instituições que participaram da pesquisa. A disciplina de título “Direito Internacional dos refugiados” é ofertada por cinco instituições, e onze universidades incorporam o Programa de Ensino em Direito Internacional do ACNUR, desse modo aproximadamente 3.000 estudantes tem acesso à temática do refúgio no currículo de disciplinas das universidades conveniadas por ano.

São oferecidas pelas universidades um total de 60 disciplinas que abordam específica ou transversalmente a temática do refúgio, sendo 44 dessas disciplinas de cursos de graduação e 16 disciplinas oferecidas em cursos de pós-graduação. No curso de direito são oferecidas 30 disciplinas, no curso de relações internacionais 15, sociologia 7, ciências sociais 5, antropologia 2 e uma disciplina no curso de geografia.

Dentro dessas várias universidades, existem 13 grupos de pesquisa os quais realizam diversas atividades, entre elas seminários, palestras, discussão de textos e produção acadêmica na área do refúgio.

Das universidades cadastradas, apenas 6 oferecem vagas para ingresso e reingresso de refugiados mediante

procedimento regulamentado de ingresso facilitado, sendo que são ofertadas anualmente 13 vagas para os cursos de graduação e possibilidade de reingresso. Em uma das universidades o número de oferta depende das vagas ociosas e somente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul são ofertados cursos de pós-graduação.

Ressalta-se que outras universidades, ainda que não sejam conveniadas a CSVM admitem o ingresso de refugiados de maneira facilitada, concedendo inclusive bolsa integral de estudos, a exemplo da Universidade de Itaúna –MG, que admitiu o ingresso de dois refugiados sírios os quais estão atualmente matriculados em cursos de graduação por ela oferecidos.

As demais universidades conveniadas a CSVM, bem como aquelas que não são admitem o ingresso de refugiados e solicitantes de refúgio da mesma forma como admitem qualquer outro aluno, ou seja, mediante processo seletivo igualitário. A Universidade Federal de São Carlos, a qual é conveniada a CSVM e admite refugiados mediante processo facilitado, realizou 56 inscrições entre os anos de 2009 e 2016, dessas inscrições 14 foram aprovados, 4 formados e 7 alunos atualmente matriculados mediante aproveitamento da nota do ENEM.

No tocante a revalidação de diplomas regulamentada pela Portaria 22 do MEC, três das universidades conveniadas a CSVM realizam o processo de revalidação, e duas delas possibilitam a isenção de taxas e alternativa a tradução juramentada.

Algumas das universidades conveniadas oferecem curso de português, bolsa de permanência e residência estudantil, bolsa de estudos e assessoria jurídica, bolsa manutenção, alimentações gratuitas no restaurante universitário, atendimento psicossocial, dentre outros.

Diante desse contexto, o que se extrai é que o projeto da CSVM se apresenta como um dos mais nobres e efetivos nessa

temática, sobretudo porque possibilita as instituições de ensino (docentes e discentes), e por via indireta a população de um modo geral a ter um maior conhecimento acerca do refúgio e via de consequência se tornarem mais “habilitados” a identificarem os problemas existentes no tocante a esta temática para assim interagirem com o poder público em busca de melhorias para suprir déficits ainda existentes.

4. Considerações Finais.

Ao longo do presente trabalho, foi possível constatar que o instituto do refúgio desde a sua origem alcançou avanços significativos no que tange a proteção jurídica dos refugiados, tanto a nível global quanto no direito interno brasileiro.

Um dos mais importantes direitos garantidos a essas pessoas é o direito à educação o qual lhes é assegurado desde o distante ano de 1951 por força do Estatuto dos Refugiados, que, demonstrando a sua preocupação com o prosseguimento e desenvolvimento acadêmico desses indivíduos, os quais se viam obrigados a abandonarem não só as instituições de ensino que frequentavam, mas principalmente toda uma vida, fez com que o acesso a educação lhes fosse permitido.

O Brasil na condição de signatário da Convenção de 51, incorpora ao ordenamento jurídico brasileiro, através da Lei 9.474/97 todo o seu conteúdo normativo e da mesma forma garante aos refugiados o direito à educação.

No entanto tal direito se torna relativizado a medida que o MEC, por meio da Portaria 22, exige para aqueles refugiados que não possuem a documentação necessária para o reconhecimento de diplomas e certificados, a realização de uma prova a ser ministrada em português, lançando assim um obstáculo para o seu ingresso nas instituições de ensino.

O que se deve levar em consideração é que via de regra o refugiado desconhece a língua portuguesa, sobretudo se for nativo de um país onde a língua em nada se assemelha com nosso idioma, a exemplo do árabe, idioma falado pelos sírios os quais ocupam o primeiro lugar em número de refugiados residentes no Brasil.

Assim, foi possível constatar que, ainda que o acesso a educação lhe seja outorgado tanto pelo direito interno brasileiro, quanto pelo direito internacional, a medida que se exige a realização de prova da maneira como esposado, afasta-se do refugiado um direito que lhe é garantido, é como se o Estado lhe desse tal benefício com uma mão e o retirasse com a outra, ou seja, o direito existe, porém não é palpável.

Verifica-se que essa exigência contraria as proposições normativas as quais garantem ao refugiado acesso efetivo à educação, tornando esse direito ainda que materializado no texto da lei, totalmente vazio de concretude.

Exigir a realização de uma prova tal como se apresentou, não constitui a solução mais adequada para o problema, o que poderia ser solucionado mediante realização de prova escrita no idioma do refugiado, que é a parte mais vulnerável, por assim dizer.

Por conseguinte, se rememora que o indivíduo, o qual se vê obrigado a fugir de seu país, por motivos alheios a sua vontade, deixam para trás não só a sua pátria, mas tudo aquilo que lhe pertence, de maneira especial a família, o patrimônio, a sua cultura, enfim, toda uma história; é como se tivessem que sepultar uma vida para dar início a outra, e a única coisa que ainda lhes resta é a esperança.

É exatamente por esses relevantes motivos que os direitos que lhes são outorgados devem ser efetivados de maneira fidedigna pelos Estados, os quais têm esse dever legal.

Diante deste contexto se faz necessário pensar que é possível que quaisquer povos, de todas as nações, poderão um dia ocupar a condição de refugiado, sobretudo em um mundo em constante transformação e se assim abraçáramos o refúgio em seu conceito genuíno, sobretudo com espírito humanitário, sem permitir que qualquer outro interesse, possam se sobrepor a dignidade humana dessas minorias, que também são vulneráveis.

5. Referências.

ACNUR. *Global Trends: Forced Displacement in 2015*.

Disponível em <http://www.unhcr.org/576408cd7.pdf>. Acesso em 25 abr. 2017.

ACNUR. *Sistema de Refúgio brasileiro: Desafios e Perspectivas (2016)*. Disponível em

http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016.pdf. Acesso em 25 abr. 2017.

ANDRADE, José Henrique Fischel. *Direito internacional dos refugiados: evolução histórica*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

ANDRADE, J. H. F. de. Guerra Fria e Refugiados: da gênese política do ACNUR e da Convenção de 1951. In: IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; SARMENTO, Daniel. *Igualdade, Diferença e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

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

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 11, de 1960*. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1960-1969/decretolegislativo-11-7-julho-1960-349947-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 17/04/2017.

BRASIL. *Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D50215.htm. Acesso em 17 abr. 2017.

BRASIL. . *Decreto nº 70.946, de 7 de agosto de 1972*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/1970-1979/D70946.htm. Acesso em 17 abr. 2017.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 93, de 1971*. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1970-1979/decretolegislativo-93-30-novembro-1971-346286-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 17 abr. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 98.602, de 19 de dezembro de 1989*. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=110834&norma=133509>. Acesso em 17 abr. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 99.757, de 29 de novembro de 1990*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99757.htm. Acesso em 17 abr. 2017.

BRASIL. *Diário Oficial da União (DOU) de 30 de Julho de 1991*. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1126559/pg-5-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-07-1991>. Acesso em 17 abr. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 17 abr. 2017.

BRASIL. *Lei 9.474, de 22 de julho de 1997*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em 17 abr. 2017.

BRASIL (1996a). *Projeto de Lei 1936/1996*. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=197881>. Acesso em 17 abr. 2017.

CNE. *Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44661-rces003-16-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 17 abr. 2017.

COLÓQUIO SOBRE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DOS REFUGIADOS NA AMÉRICA CENTRAL, MÉXICO E PANAMÁ. *Declaração de Cartagena de 1984*.

Disponível em http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena. Acesso em 17 abr. 2017.

CSVM. *Relatório de Atividades da Cátedra Sergio Vieira de Mello de 2016*. Disponível em: http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/eventos/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_CSVM_2016_ACNUR. Acesso em 17 abr. 2017.

CSVM. *Termo de Referência Cátedra Sérgio Vieira De Mello de 2016*. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Doc>

umentos/portugues/eventos/Termo_de_Refer%C3%A7%C3%A3o_Anci%C3%A1ria_CSV_M_2016. Acesso em 17 abr. 2017.

CONARE. *Refúgio em números, 05 de Maio de 2016*. Disponível em

http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016. Acesso em 17 abr. 2017.

FOSTER, Michelle; HATHAWAY, James. *The law of refugee status*. 2.ed.. Reino Unido: Cambridge University Press, 2014.

FRANCO FILHO, Georgenor de Sousa. Refúgios e refugiados climáticos. In: *Revista brasileira de direitos humanos*. São Paulo: Lex Magister, 2013.

HAIA. *Convenção da Apostila da Haia de 1961*. Disponível em <https://www.hcch.net/pt/instruments/conventions/full-text/?cid=41>. Acesso em 18 jun. 2017.

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

LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro. O reconhecimento do refugiado no Brasil no início do século XXI. In: BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira (org.). *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seus impactos nas Américas*. 1.ed. Brasília: ACNUR; Ministério da Justiça, 2010.

LIGA DAS NAÇÕES. *Pacto da Liga das Nações de 1920*. Disponível em http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/segurancapublica/PACTO_DA_SOCIEDADE_DAS_NACOES.pdf. Acesso em 29 abr. 2017.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. de O. (2016). *Curso de direito internacional público*. 10.ed.. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. de O. (2016a). *Curso de direitos humanos*. 3.ed. São Paulo: Método, 2016.

MEC. *Portaria Normativa nº 22, de 13 de dezembro de 2016*.

Disponível em

http://www.lex.com.br/legis_27243726_PORTARIA_NORMATIVA_N_22_DE_13_DE_DEZEMBRO_DE_2016.aspx. Acesso em 17 abr. 2017.

ONU. *Convenção Relativas aos Refugiados de 1951*. Disponível em

http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em 17 abr. de 2017.

ONU. *Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados*.

Disponível em

http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em 17 abr. 2017.

PACÍFICO, Andrea Maria Calazans Pacheco. *O capital social dos refugiados: bagagem cultura e políticas públicas*. Maceió: EDUFAL, 2010.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003.

SALES, Eugênio de Araújo. A história não contada do refúgio no Brasil antes da lei nº 9.474/97. In: BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira (org.). *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos*

refugiados e seus impactos nas Américas. 1.ed. Brasília: ACNUR; Ministério da Justiça, 2010.

SANTIAGO, Jaime Ruiz de. Derechos Humanos, Derecho de Los Refugiados: evolución y convergências. In: NAMIHAS, Sandra (org.). *Derecho Internacional de los Refugiados*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú/Instituto de Estudios Internacionales, 2001.

SILVA JUNIOR, Eraldo. *O refúgio no direito internacional contemporâneo: entre a segurança nacional e a proteção do indivíduo*. Dissertação de mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

**EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO,
CIDADANIA E REMIÇÃO DA PENA: UMA ABORDAGEM SOB
A PERSPECTIVA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS.**

**EDUCATION AS AN INSTRUMENT OF INCLUSION,
CITIZENSHIP AND REMEDY OF THE PENALTY: AN
APPROACH UNDER THE PERSPECTIVE OF FUNDAMENTAL
RIGHTS.**

Aparecida Dutra de Barros Quadros⁵

Sérgio Henriques Zandona Freitas⁶

Fabrcio Veiga Costa⁷

Resumo

A população penitenciária brasileira se agiganta seletivamente. Os discursos repressivos de combate à violência não diminui a criminalidade. O Direito Penal como instrumento de controle social ainda utiliza da cultura estreita e retributiva da tutela penal. O caráter ressocializador da sanção deve permear as políticas no Sistema de Justiça Criminal. A Remição da Pena pela Educação é uma realidade para a construção do saber emancipatório. O desafio da educação no cárcere é a singularidade das prisões e

⁵ Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG. Graduada em Direito. Especialista em Direito Público, Direito Civil e Direito Registral e Notarial.

⁶ 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>

⁷ Doutor em Direito Processual pela Pucminas (2012). Pós-Doutorado em Educação pela UFMG (2015). Mestrado em Direito Processual pela Pucminas (2006). Especialista em Direito Processual (2004), Direito de Família (2009) e Direito Educacional (2014) pela Pucminas. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

a pluralidade de sujeitos e culturas. Educação para a libertação requer a sensibilização dos agentes envolvidos no sistema prisional, da comunidade, familiares, do educador e do reeducando por meio de metodologias diferenciadas face as necessidades de inclusão e acessibilidade dos encarcerados. Deve-se afastar os arranjos de serviços desconectados às práticas sociais e educacionais que só aumentam a reincidência criminal. As pessoas não são presas, estão no momento presas e poderão e deverão ser sujeitos ativos para alcançar a própria liberdade a começar pela educação.

Palavras-chave: Educação; Libertação; Reincidência; Remição da Pena; Ressocialização.

Abstract

The Brazilian penitentiary population is selectively aggrieved. Repressive speeches to combat violence do not reduce crime. The Criminal Law as an instrument of social control still uses the narrow and retributive culture of criminal protection. The resuscitating character of the sanction must permeate the policies in the Criminal Justice System. The Remission of the Penalty for Education is a reality for the construction of emancipatory knowledge. The challenge of prison education is the uniqueness of prisons and the plurality of subjects and cultures. Education for liberation requires awareness of the actors involved in the prison system, the community, the family, the educator and the re-educating through differentiated methodologies in view of the inclusion and accessibility needs of prisoners. Disconnected service arrangements should be moved away from social and educational practices that only increase criminal recidivism. People are not arrested, they are currently in prison, and they can and should be active subjects to achieve their freedom to begin with education.

Keywords: Education; Release; Recidivism; Remission of the Penalty; Ressocialização.

1. Introdução.

O crescimento da população penitenciária nos últimos anos teve um aumento significativo o que se deve em grande parte pela política retrógrada de combate à criminalidade, o que contribui para o problema enfrentado no Brasil da superlotação carcerária, sendo esse um dos fatores que fortemente influencia para o descontrole do sistema penitenciário.

Nos dias atuais o principal fator de encarceramento é o comércio de drogas e a política de severidade para o enfrentamento do tráfico adotada pela Justiça Criminal Brasileira, cujo modelo foi capitaneada pelos EUA, reforça os discursos repressivos de combate à violência, mas em linha inversa não diminui a criminalidade violenta no país e não promove a necessária sensação de segurança à sociedade, acabando por ultrapassar a capacidade de lotação dos presídios em flagrante desrespeito aos direitos humanos, o que prejudica o cumprimento de medidas necessárias para a ressocialização do reeducando e sua reintegração ao convívio social.

Diante desse paradoxo o que se propõe é a reflexão sobre a prisão e as políticas do tratamento penitenciário para combate da criminalidade, ressocialização do preso e diminuição da reincidência, devendo-se repensar o aprisionamento enquanto medida de controle estatal que diante da desestrutura física, financeira, administrativa e organizacional acaba promovendo o amontoamento de indivíduos desprovidos dos direitos mínimos de dignidade e sem perspectivas para reinserção na sociedade.

A problemática que se coloca é identificar se o Direito Penal enquanto instrumento de controle social e proteção de bens jurídicos de valor maior da sociedade vem implementando o caráter ressocializador da punição estatal ou ainda se encontra na senda estreita da cultura retributiva da tutela penal com vistas a pagar o mal praticado pelo criminoso com a imposição de penas privativas de liberdade a serem cumpridas em espaços e por meios degradantes e desumanos.

Pois o que ocorre é que a liberdade sendo um direito com base constitucional de dimensão maior na categoria dos direitos fundamentais, uma vez suprimida através do poder-dever do Estado não confere a esse o poder de restringir outros direitos humanos fundamentais e sociais do apenado que não foram atingidos pela sentença penal, a exemplo da dignidade da pessoa humana, do direito à educação, ao trabalho e à inclusão social para o exercício pleno da cidadania.

Contudo, diante da realidade do sistema prisional brasileiro não há esforço para constatação de ser o Estado o principal violador dos direitos humanos e o retrato da justiça criminal revela o desrespeito aos direitos fundamentais do cidadão.

Assim o que se busca nesse trabalho é diagnosticar o processo de ressocialização dos presos pela – Educação – enquanto poderoso instrumento de libertação e de inclusão social e, dessa forma tem por escopo desse estudo identificar as condições e meios desenvolvidos pela legislação e regulamentação da Administração Pública através do Sistema de Justiça Criminal e das Diretrizes Educacionais para a efetivação do cumprimento da promessa constitucional da Educação para todos, como também da garantia dos direitos fundamentais e sociais aos presos, como pano de fundo à redução da criminalidade, promoção da paz e cultura da valoração dos direitos humanos dos encarcerados.

Com esse objetivo e visando responder o problema apresentado a presente pesquisa se subdivide em cinco partes: a) o primeiro capítulo em que se busca compreender a educação como instrumento de inclusão e remição da pena; b) o segundo capítulo em que se aborda o caráter ressocializador da educação; c) o terceiro capítulo onde se procura demonstrar a educação como direito fundamental, dever do Estado, instrumento da dignidade da pessoa humana e do exercício da cidadania; e) Considerações finais.

Trata-se de uma pesquisa jurídica que se caracteriza pelo aspecto exploratório de vertente teórica documental-bibliográfica, que se fará por meio da análise crítica e interpretativa dos dados coletados, através do raciocínio dedutivo-indutivo, vez que, em uma primeira fase se discutirá, teoricamente, o embasamento sistematizado das proposições legislativas e administrativas sobre o tema e numa segunda fase se irá analisar a implantação e efetividade da Educação no cárcere enquanto elemento de remição da pena e ressocialização da preso.

2. A educação como instrumento de inclusão e remição da pena

A população penitenciária brasileira atinge o número alarmante de 607.731 presos⁸ e esse hiperencarceramento no sistema criminal se agiganta seletivamente bastando verificar o perfil sócio-econômico da população carcerária que se compõe na

⁸ BRASIL - Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional-Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPEN, p. 12. Disponível em:<<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017.

maioria de pessoas negras, pobres e sem instrução escolar, sendo que segundo os dados estatísticos conforme último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), relativo a dezembro de 2014 e publicado em abril de 2016, 56% dos presos têm entre 18 e 29 anos, 67% são negros e 75,08% têm somente até o ensino fundamental e desse percentual 53% o possui incompleto para 12% de pessoas presas que o concluiu⁹.

Observa-se que esse crescimento não está acompanhado da contenção dos crimes, demonstrando que a política criminal brasileira padece de problemas estruturais o que se atesta pela 4ª (quarta) posição ocupada pelo Brasil de maior população penitenciária do mundo, atrás apenas de Estados Unidos com 2.228.424, China com 1.657.812 e Rússia com 637.818¹⁰, o que denota a real e urgente necessidade de se abrir o diálogo e rever a postura do encarceramento, repensando acerca do caráter retributivo e/ou ressocializador da punição estatal.

A Constituição Federal estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e, se desenvolve mediante a colaboração da sociedade para o desenvolvimento da pessoa com vistas ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Sendo que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não-oferecimento pelo Poder Público enseja responsabilidade da autoridade competente¹¹.

⁹ BRASIL - Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional-Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPEN, pp. 48, 50 e 58. Disponível em:<<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017.

¹⁰ Ibid. p. 12

¹¹ BRASIL – Constituição Federal de 1988. Art. 205 e 208 §§ 1º e 2º - Capítulo III Seção I. Disponível em:< 58

O texto Constitucional demonstra a importância do estudo e, ao preso que cumpre pena sob a imposição estatal é garantido o acesso ao ensino, devendo o Estado prestar-lhe a assistência necessária como forma de ofertar-lhe uma vida digna após o cárcere com o fim de prevenir o crime, a criminalização e orientar o retorno à convivência em sociedade e ao mercado de trabalho.

Os Tratados Internacionais firmados pela República Federativa Brasileira no âmbito das políticas de direitos humanos¹² e da privação da liberdade¹³ também estabelecem obrigações dos governos para agirem de determinadas maneiras como modo de promover e proteger os direitos humanos e sendo então o Brasil signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, deve o país observância aos dispositivos trazidos pelo documento das Nações Unidas o qual no artigo 26 preconiza que todo ser humano tem direito à instrução que deverá ser acessível a todos e orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana com o escopo de fomentar a tolerância e amizade entre todos os povos¹⁴.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
> Acesso em 17 jun. 2016.

¹² ONU – Regras de Mandela. Regras Mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos de 22 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/05/39ae8bd2085fdb4a1b02fa6e3944ba2.pdf>> Acesso em 18 jun. 2017.

¹³ BRASIL – Ministério da Justiça – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução 14 de 11 de novembro de 1984. Regras Mínimas para o tratamento de presos no Brasil. Disponível em:< <http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regas-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em 18 jun.2017.

¹⁴ ONU – Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Art. XXVI - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do

No cenário administrativo a Resolução nº 2 de 19 de maio de 2009 do Ministério da Educação¹⁵ dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade a ser ministrada nos estabelecimentos prisionais, estabelecendo que a oferta da Educação para a Liberdade deverá estar associada a ações complementares, cujo processo formativo se desenvolve em variadas situações de convivência humana, privilegiando-se a promoção de novas propostas pedagógicas, a produção de materiais didáticos específicos e a implementação de metodologias e tecnologias educacionais aptas a fortalecer e qualificar o ensino ministrado no ambiente carcerário.

As Diretrizes Nacionais prescrevem também que a educação ministrada deve atender as especificidades das variadas modalidades de ensino associada à condição peculiar do apenado com o fim de se obter o resultado almejado da emancipação pela educação, o que requer o envolvimento da comunidade e dos familiares por meio de atendimentos diferenciados conforme as necessidades de inclusão e acessibilidade da população carcerária.

É importante observar que a Educação como prática pedagógica humanista e libertadora deve pautar o ato de ensinar

fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (...). Disponível em:< <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em 18 jun. 2017.

¹⁵ BRASIL – Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a Educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 18 jun. 2017.

pelo respeito aos saberes do educando, onde o educador conhece o aluno e a realidade que o envolve, considerando e respeitando a sua experiência, seus valores, modo e formas de vida em comunidade a fim de que o processo ensino-aprendizagem transcorra em um ambiente propício para a transformação dos sujeitos envolvidos e de forma a despertar nestes o sentimento de pertencimento à sociedade, processo esse significativamente facilitador e motivador da construção do conhecimento, seja pelo estudo ou pela leitura ou ainda pela participação em atividades culturais, esportivas, recreativas, isto é todas práticas inclusivas do ser humano ao meio social devem ser trabalhadas no ambiente prisional.

Nesse sentido a Educação como instituto de remição da pena conduz a transformação da pessoa em conflito com a lei, reeducando-a e preparando-a para uma profissão de modo a contrapor a ociosidade e a tensão existente no cárcere, com o fim de garantir cidadania a esses seres humanos historicamente excluídos, os quais foram resgatados pelo crime antes de se afeiçoarem aos estudos ou mesmo em decorrência do envolvimento com práticas delituosas foram no percurso escolar colocados à margem da sociedade, por si próprios ou por ação de terceiros não vocacionados para prática pedagógica construtivista e inclusiva.

É importante a análise da exclusão de pessoas envolvidas com o crime, inicialmente do ambiente escolar e em seguida do contexto social, sendo que a maioria dos presos são reflexos da ou pela estigmatização através do ensino, pois ou não tiveram oportunidade de frequentar escolas sejam públicas ou até mesmo privadas diante o anúncio de sua participação em delitos ou ainda, pela falta de aproveitamento escolar acabaram por abandonar os estudos e se vêm hoje desprovidos de qualificação para inserção na sociedade econômica, sendo essa constatação

trazida para a discussão junto aos Órgãos de Justiça Criminal através do diagnóstico realizado pelo Departamento Penitenciário:

O grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo. Aproximadamente oito em cada dez pessoas presas estudaram, no máximo, até o ensino fundamental, enquanto a média nacional de pessoas que não frequentaram o ensino fundamental ou o têm incompleto é de 50%. Ao passo que na população brasileira cerca de 32%⁴⁵ da população completou o ensino médio, apenas 8% da população prisional o concluiu. (INFOPEN, 2016, p.58)¹⁶.

O certo é que essa realidade faz com que os jovens através da delinquência construam suas personalidades deformadas e às margens da sociedade, desconhecendo os valores do ser humano, do respeito aos terceiros e aos bens alheios, invertendo-se a lógica do que moral e imoral, do que justo e injusto, visto que a orientação destes princípios está e sempre esteve alicerçada na Educação.

Porém é preciso destacar que a liberdade pela Educação inclusiva passa pela humanização das condições carcerárias e depende da promoção intersetorial de políticas públicas de saúde, educação, trabalho, cultura, esporte, assistência social e de acesso à justiça, ou seja, para que a educação libertadora alcance os 607 mil presos do sistema prisional brasileiro as atividades de ensino e complementares devem ser implementadas mediante

¹⁶ BRASIL - Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional-Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPEN, p. 58. Disponível em:<<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017.

compromisso e coerência dos gestores públicos afastando-se, portanto dos arranjos de serviços improvisados e desconectados às políticas sociais e educacionais do Estado, como se comumente verifica-se no cotidiano da realidade do sistema carcerário.

Dessa população aprisionada, como se extrai dos dados coletados do Sistema Penitenciário e das Secretarias de Segurança pelo Ministério da Justiça – INFOPEN, a grande maioria dos presos tem baixa escolaridade o que dificulta a qualificação ou requalificação profissional para a reinserção no mercado de trabalho, sendo que 6% da população carcerária é analfabeta, 9% é alfabetizada porém sem cursos regulares e, 53% dos encarcerados possui somente o ensino fundamental incompleto e somente 12% possui o ensino fundamental completo. No ensino médio esse percentual é ainda menor sendo que 11% possui ensino médio incompleto e 7% possui ensino médio completo. E na graduação superior 1% possui o curso superior incompleto e outro 1% o curso superior completo¹⁷.

Figura 1: Categoria: Quantidade de pessoas presas por grau de instrução

GRAUS DE INSTRUÇÃO	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Analfabeto	18.632	855	19.487

¹⁷ BRASIL - Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional-Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPEN, p.58. Disponível em:<<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017.

Alfabetizado sem cursos regulares	31.428	1.452	32.880
Ensino Fundamental Incompleto	229.571	12.651	242.222
Ensino Fundamental Completo	68.235	3.981	72.216
Ensino Médio Incompleto	64.084	4.108	68.192
Ensino Médio Completo	42.685	3.917	46.602
Ensino Superior Incompleto	4.106	517	4.623
Ensino Superior Completo	1.925	328	2.253
Ensino acima do Superior completo	83	24	107
Não informado	90.216	5.960	96.176

Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional/Sistema Integrado de Informações Penitenciárias-INFOPEN¹⁸.

Um dos grandes desafios para a remição da pena pelo estudo através da leitura é o número de presos analfabetos ou semianalfabetos, conforme foi exposto nas linhas anteriores, os quais apresentam incapacidade para a leitura ou dificuldades para a compreensão e interpretação das obras literárias o que enfraquece o voluntariado para a compensação de parte do cumprimento da pena pelo estudo.

Mas diante do universo de presos sem instrução escolar e que necessitam cursar ou concluir o ensino regular e obrigatório são alvissareiras as informações do Departamento Penitenciário

¹⁸ BRASIL – Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional/Sistema Integrado de Informações Penitenciárias-INFOPEN. Relatório Estatísticos-Analíticos do Sistema Prisional Disponível em:< <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/relatorios-estatisticos-analiticos-do-sistema-prisional>> Acesso em 18 jun. 2017.

divulgados em 2016, pois no sistema prisional 57% dos estabelecimentos penais possuem salas de aula, 43% possuem biblioteca, outros 12% conta com salas de informática e 16% dos presídios possuem salas para encontros com a sociedade, demonstrando assim o desenvolvimento da atividade de Educação por metodologias e tecnologias integradas de forma a garantir a formação e qualificação do preso acompanhado da participação da comunidade.

Figura 2: Categoria: Módulos de Educação

Módulos de Educação	Qtd. de Unidades	Porcentagem de Unidades	Qtd. de salas	Capacidade por turno
Estabelecimentos penais com sala de aula	819	57%	2.603	38.375
Estabelecimentos com sala de informática	169	12%	192	2.131
Estabelecimentos com sala encontros com a sociedade	229	16%	261	10.711
Estabelecimentos com Biblioteca	611	43%	660	172
Estabelecimentos com sala de professores	372	26%	411	107
Estabelecimentos com outros espaços de educação	60	4%	42	590

Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional/Sistema Integrado de Informações Penitenciárias-INFOPEN¹⁹

Embora sejam de bastante relevância esses dados é preciso examinar a percentagem de unidades prisionais que possuem salas de aulas e se as salas são utilizadas para esse fim, com vista a apurar se atividade educacional se desenvolve com efetividade e com possibilidade de se alcançar o objetivo primordial que é o da ressocialização e redução da reincidência. Assim buscou-se mediante as informações obtidas pelos dados estatísticos comparar por Unidade da Federação, quantos estabelecimentos afirmaram ter sala de aula e, também, pessoas estudando, verificando-se que em 52% dos Estados há mais estabelecimentos prisionais com salas de aula do que com pessoas estudando, o que indica um subaproveitamento dessa infraestrutura onde elas existem.²⁰

2.1. O instituto da remição da pena

A lei de Execução Penal tem como critério primordial a ressocialização do condenado e o instituto da remição é uma forma de resgate de parcela da pena privativa por meio do

¹⁹ BRASIL – Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional/Sistema Integrado de Informações Penitenciárias-INFOPEN. Relatório Estatísticos-Analíticos do Sistema Prisional. Disponível em:< <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/relatorios-estatisticos-analiticos-do-sistema-prisional>> Acesso em 18 jun. 2017.

²⁰ BRASIL - Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional-Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPEN, p. 119. Disponível em:<<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017.

trabalho, estudo ou leitura do preso, o qual diminui o tempo de sua condenação.

Não se deve confundir a remição da pena através da atividade laboral e educacional como a remissão cuja designação específica de perdão no todo ou em parte decorre dos institutos da Anistia, Graça e do Indulto²¹.

A remição da pena trazida pela Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal trata-se do pagamento, da contraprestação de parte do tempo de execução da pena por meio do trabalho ou do estudo e se acha elencada nos artigos 126, 127, 128 e 129, os quais foram alterados pela Lei 12.433 de 29 de junho de 2011, sendo que o preso recolhido no sistema prisional em regime fechado ou semiaberto poderá remir sua pena pelo estudo, cuja contagem se dará por 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – seja a atividade o ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou mesmo a requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; ou pelo trabalho o qual terá 1 (um) dia remido do cumprimento da pena a cada 3 (três) dias de trabalho²².

²¹ BRASIL - Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940. Art. 107 Causas de extinção da punibilidade: II pela anistia, graça ou indulto; Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De12848compilado.htm> e Lei 7.210 de 11 de julho de 1984. Capítulo III Art. 187 a 193. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em 17 jun. 2017.

²² BRASIL – Lei 7.210 de 11 de julho de 1984, alterada pela lei 12.433 de 29 de junho de 2011. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm> Acesso em 17 jun. 2017.

No ano de 2013 o Conselho Nacional de Justiça por meio da Recomendação nº 44²³ em razão do disposto no art. 3º, inciso IV da Resolução nº 03 de 11 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP),²⁴ disciplinou a remição do tempo de cumprimento da pena pela leitura a qual deve ser estimulada como forma de atividade complementar, especialmente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional.

Deve-se ressaltar que para fins de remição as horas diárias de trabalho e de estudo poderão ser cumuladas, mas de forma a se compatibilizarem para o cômputo da compensação, como por exemplo o trabalho durante o dia e o estudo a noite e, nesse caso, a cada 3 dias (três) trabalhados e de estudo, será o condenado recompensado com o abatimento de 2 dias (dois) de pena.

Destaca-se que as atividades de estudo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância, desde que certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados e no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o

²³ BRASIL – Conselho Nacional de Justiça – Atos da Presidência - Recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>>. Acesso em 17 jun. 2017.

²⁴ BRASIL – Ministério da Justiça - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 3 de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnccp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2017.

cumprimento da pena, o tempo de remição em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço)²⁵.

A Recomendação nº 44/2013 do CNJ estabelece que para fins de remição por estudo deve-se considerar o número de horas correspondente à efetiva participação do apenado nas atividades educacionais, independentemente de aproveitamento, salvo quando o condenado for autorizado a estudar fora do estabelecimento penal, quando assim deverá o preso comprovar, mensalmente, por meio de autoridade educacional competente a frequência e o aproveitamento escolar.

Notadamente para a remição da pena pela leitura preconiza a Recomendação a voluntariedade do apenado à adesão ao programa, devendo existir um acervo de livros no estabelecimento penal, onde o preso terá o prazo de 22 a 30 dias para a leitura de uma obra e ao final será apresentada uma resenha a respeito do assunto para avaliação por uma comissão organizadora do projeto, sendo que a cada 12 meses (doze) do cumprimento da pena o condenado poderá ter 4 dias (quatro) de remição a cada obra, limitado a 12 obras (doze) por ano, totalizando o limite de 48 dias (quarenta e oito) de remição ao ano pela leitura²⁶.

O objetivo da remição da pena como atividade reabilitadora do apenado é permitir sua reinserção no convívio social evitando o ócio e a preparação e/ou qualificação para o

²⁵ BRASIL – Lei 7.210 de 11 de julho de 1984 alterada pela lei 12.433 de 29 de junho de 2011. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm> Acesso em 17 jun. 2017.

²⁶ BRASIL – Conselho Nacional de Justiça – Atos da Presidência - Recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em:< <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>>. Acesso em 17 jun. 2017.

mercado de trabalho, afastando-o do ciclo vicioso da criminalização e possibilitando-lhe após o período de encarceramento uma vida digna e sem estereótipos e estigmatização mediante a liberdade e o conhecimento pela educação conquistada por meio do estudo ou leitura e também pelo trabalho.

O Ministro da Justiça à ocasião, Ibrahim Hab-Ackel quando da promulgação da Lei de Execução Penal, sobre a origem do instituto da Remição e sua importância no ordenamento brasileiro já asseverava:

132. A remição é uma nova proposta ao sistema e tem, entre outros méritos, o abreviar, pelo trabalho, parte do tempo da condenação. Três dias de trabalho correspondem a um dia de resgate. O tempo remido será computado para a concessão do livramento condicional e do indulto, que a exemplo da remição constituem hipóteses práticas de sentença indeterminada como fenômeno que abrandam os rigores da pré-fixação invariável, contrária aos objetivos da Política Criminal e da reversão pessoal ao delinqüente. 133. O instituto da remição é consagrado pelo Código Penal Espanhol (artigo 100). Tem origem no Direito Penal Militar da guerra civil e foi estabelecido por decreto de 28 de maio de 1937 para os prisioneiros de guerra e os condenados por crimes especiais. Em 7 de outubro de 1938 foi criado um patronato central para tratar da "redención de penas por el trabajo" e a partir de 14 de março de 1939 o benefício foi estendido aos crimes comuns. Após mais alguns avanços, a prática foi incorporada ao Código Penal com a Reforma de 1944. Outras ampliações ao funcionamento da remição verificaram-se em 1956 e 1963 (cf. Rodriguez Devesa, "Derecho Penal Español", parte geral, Madrid, 1971, págs. 763 e seguintes).

(IBRAHIM ABI-ACKEL, Exposição de Motivos - Lei 7210 de 1984)²⁷.

Por essa forma a Lei de Execução Penal de 1984²⁸ preconiza que a Assistência Educacional aos presos compreenderá a instrução escolar e a formação profissional através do ensino de 1º grau obrigatório e integrando ao sistema escolar da Unidade Federativa como também o ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio o qual deverá ser implantado nos presídios e mantido administrativa e financeiramente com recursos públicos advindos da Educação e do Sistema de Justiça ou da Administração Penitenciária.

A lei ainda prevê a inclusão nos programas da educação à distância com a utilização das tecnologias de ensino para o atendimento aos detentos presos e às presas, sendo que à mulher condenada será ministrado ensino profissional adequado à sua condição, devendo ainda os estabelecimentos carcerários serem dotados de biblioteca com livros instrutivos, recreativos e didáticos com o fim do aprimoramento da educação.

Outra inovação trazida pela alteração da lei de Execução Penal com a edição da Lei 12.433 de 2011 é a possibilidade da remição da pena pelo trabalho e estudo para os presos cautelares e os detentos que se acham em regime aberto ou em livramento condicional.²⁹ Ademais não há óbice na legislação para a

²⁷ BRASIL - Exposição de Motivos Nº 213, de 9 de maio de 1983 -Ministro de Estado da Justiça Ibrahim Abi-Ackel, Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7210-11-julho-1984-356938-exposicaoodemotivos-149285-pl.html>> Acesso em 17 jun. 2017.

²⁸ BRASIL – Lei 7.210 de 11 de julho de 1984. Art. 17 a 21. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm> Acesso em 17 jun. 2017

²⁹ BRASIL – Lei 7.210 de 11 de julho de 1984. Art. 126 §§ 6º e 7º. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm> Acesso em 17 jun. 2017.

extensão do benefício da remição da pena pelo estudo inclusive aos presos em razão de crimes hediondos ou equiparados.

Nesse cenário consta do Levantamento Nacional do Departamento Penitenciário que do montante de 1436 estabelecimentos prisionais 53% deles possuem presos estudando contra 47% de unidades que não tem sua população carcerária nas salas de aulas ou realizando atividades de ensino, sendo que dos 607.731 mil presos 74.426 deles desenvolvem atividades de educação, sendo que 4.587 estão matriculados em programas de remição pela leitura, 30 matriculados em programas de remição pelo esporte e 5.751 estão envolvidas em atividades complementares como videotecas e cultura.

Ainda matriculados no ano de 2014, conforme dados do Ministério da Justiça, que estão computando o tempo de estudo para a remição de parte do cumprimento da pena existiam 313 presos na formação do Ensino Superior, 687 em Cursos Técnicos Superior e outros 7.445 frequentavam Cursos de Capacitação Profissional.

No ensino regular estavam matriculados em 2014 para alfabetização 10.800 presos, onde 32.357 cursavam o ensino fundamental e 12.292 reeducandos frequentavam o ensino médio.

Observa-se que dos presos envolvidos na atividade educacional a maior parcela está matriculada no ensino básico, sendo que 61% cursa o ensino fundamental, isto porque como já fora exposto 53% da população prisional não tem o ensino fundamental completo.

Figura 3: Categoria: Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais

Total de pessoas em atividades educacionais	Homens 65.359		Total
--	--------------------------	--	--------------

			Mulheres 9.077	74.436
Alfabetização	Presencial	9.580	1.194	10.774
	Ensino a Distância	25	1	26
	Total	9.605	1.195	10.800
Ensino Fundamental	Presencial	28.395	3.962	32.357
	Ensino a Distância	130	44	174
	Total	28.525	4.006	32.531
Ensino Médio	Presencial	10.560	1.610	12.170
	Ensino a Distância	121	1	122
	Total	10.681	1.611	12.292
Ensino Superior	Presencial	203	10	213
	Ensino a Distância	96	4	100
	Total	299	14	313
Curso Técnico superior a 800 horas/aulas	Presencial	537	145	682
	Ensino a Distância	5	-	5
	Total	542	145	687
Curso de Formação Inicial e Continuada (capacitação profissional) Acima de 160 h/a	Presencial	6.041	987	7.028
	Ensino a Distância	338	79	417
	Total	6.379	1.066	7.445
Pessoas matriculadas em programa de remissão pelo estudo através da leitura		4.100	487	4.587

Pessoas matriculadas em programa de remissão pelo estudo através do esporte		30	-	30
Pessoas envolvidas em atividades educacionais complementares (videotecas, lazer e cultura)		5.198	553	5.751
ESTABELECIMENTO COM/SEM PESSOAS ESTUDANDO	Quantidade	Porcent.		
Estabelecimento com pessoas estudando	754	53%		
Estabelecimento sem pessoas estudando	682	47%		
Não informado	0	0%		
Nº DE PESSOAS TRABALHANDO E ESTUDANDO SIMULTANEAMENTE	Homens	Mulheres		

Fonte: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional/Sistema Integrado de Informações Penitenciárias-INFOPEN.³⁰

³⁰ BRASIL – Ministério da Justiça e da Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional/Sistema Integrado de Informações Penitenciárias-INFOPEN. Relatório Estatísticos-Analíticos do Sistema Prisional. Verifica-se que os dados informados não contempla a totalidade da população carcerária visto a inconsistência dos dados informados pela unidades prisionais, sendo esclarecido no diagnóstico que parte dos estabelecimentos informou não possuir todos os dados consolidados. Disponível em:< <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/relatorios-estatisticos-analiticos-do-sistema-prisional>> Acesso em 18 jun. 2017.

Para a implantação da remição da pena pelo estudo são necessárias propostas da implantação do ensino e dos projetos de leituras pelos Órgãos Públicos da Educação e do Sistema Penitenciário, como também dos Tribunais de Justiça que por meio de normatizações internas regulamentam e disciplinam as atividades e critérios para o desenvolvimento da Educação para a libertação.

Ainda não há dados consolidados de todos os Estados da Federação acerca da implantação da remição da pena por meio da leitura e ensino, o que se encontra são informações divulgadas em sites oficiais de governos estaduais e do Conselho Nacional de Justiça³¹ dando conta, de forma bastante otimista que no primeiro semestre de 2016 já havia quase 90% de Unidades prisionais executando as práticas educacionais para a busca da ressocialização e remição da pena.

Consta da divulgação que há projetos em andamento de norte a sul do país já regulamentados por Portarias das Varas de Execuções Penais dos respectivos tribunais, contudo não se obteve sucesso em dados sobre o acompanhamento e os resultados dos projetos já implantados, porém nesse mesmo canal de informações do CNJ extrai-se que as práticas pedagógicas são inovadoras e inclusivas buscando sempre a reintegração do preso pelo conhecimento e emancipação.

Ressalta-se, a guisa de exemplo, uma alternativa desenvolvida no Estado de Tocantins, onde diante da realidade do baixo nível de escolaridade dos detentos e que obstaculiza o exercício do direito ao benefício da remição pelo estudo por meio da leitura, viabilizou-se naquele Estado a alternativa de um preso

³¹BRASIL – Conselho Nacional de Justiça. Disponível em:< <http://cnj.jus.br/noticias/cnj/79760-remicao-pela-leitura-ja-e-realidade-em-diversos-presidios-brasileiros>> Acesso em 18 jun. 2017.

alfabetizado realizar a leitura para o outro e esse fará a elaboração e apresentação oral da resenha sobre o conteúdo literário, preenchendo assim os requisitos para cômputo das horas de estudo em parte do cumprimento de sua pena. Sendo ao preso que se dispôs e responsabilizou-se em ler o livro para o colega é concedido a remição pelo dobro das horas³².

Como se verifica obstáculos existe e se somados ao espaço físico inadequado, as limitações estruturais e aos procedimentos de segurança executados no interior de presídios, são vários fatores que dificultam o acesso à Educação nos Estabelecimentos prisionais, mas propostas vem sendo implantadas e com a peculiar e necessária criatividade pedagógica de educadores preocupados com a efetivação da promessa constitucional de Educação para todos.

3. O caráter ressocializador da educação

A Constituição Republicana de 1988 assegura a todos os brasileiros o acesso à educação para o pleno desenvolvimento da pessoa humana a fim de possibilitar o seu preparo para o exercício da cidadania, sua inclusão na sociedade e a sua qualificação para o trabalho.

Depreende-se da promessa constitucional para o acesso e inclusão pela Educação não haver exclusão da população prisional que se encontra no sistema penitenciário ou em cumprimento de outras medidas penais impostas pela justiça criminal, o que reforça estar garantido ao condenado e também aos presos em regime de prisão cautelar a reintegração social por

³² BRASIL – Conselho Nacional de Justiça. Disponível em:< <http://cnj.jus.br/noticias/cnj/79760-remicao-pela-leitura-ja-e-realidade-em-diversos-presidios-brasileiros>> Acesso em 18 jun. 2017.

meio da educação e do trabalho com vista a não lhes ser violado direitos fundamentais não atingidos pela sentença penal condenatória restritiva de liberdade.

Dessa forma o aparato estatal deve buscar se estruturar para a efetivação do direito humano, fundamental e social da Educação, atrelado às garantias penais, processuais, jurídicas, sociológicas e educacionais necessárias à promoção do acesso ao saber e a libertação do preso física e psicologicamente por meio de sua emancipação e transformação alcançando assim o caráter ressocializador da pena.

Historicamente aos presos era imposto o trabalho como forma de punição e castigo pelo crime cometido, mas nos dias atuais em face da humanização das penas infligidas ao condenado é o trabalho, o estudo e a leitura meios para a capacitação da vida em liberdade do egresso e como benefício para o resgate de parte do tempo de cumprimento da pena, abreviando-se o tempo de permanência no cárcere, sempre com a atenção voltada à preocupação com a ressocialização do preso e redução da reincidência criminal.

Diante dessa nova formatação do tratamento penitenciário busca-se promover a reinserção do condenado à sociedade por meio de sua reeducação, readaptação e profissionalização, visando inculcar em seu modo de vida novos valores sociais e novas condições de trabalho mediante uma formação educacional e profissional adequada diante do seu perfil sócio-econômico, que o permita reintegrar à sociedade com mais preparo e autonomia, tratando-se de dever do Estado com o objetivo de prevenir o crime, diminuir a criminalidade e orientar o retorno à convivência social.

A educação como um direito fundamental requer a implementação de políticas públicas viabilizadoras para atenção especial à essa população historicamente fragilizada e

marginalizada a fim de possibilitar a democratização da sociedade e o exercício da cidadania pela inclusão através dos estudos.

Dessarte, a oferta da educação para a liberdade pelo sistema prisional deve decorrer, frise-se, da articulação entre os Órgãos da Justiça Criminal, do Ministério da Educação e da sociedade organizada a fim de transformar o ensino em atividade integrada à rotina da execução penal e dessa forma a remição pela educação passa a ser realidade em toda a dimensão da ressocialização do apenado.

É preciso lembrar que é desafio da educação no ambiente carcerário a singularidade das prisões, a pluralidade de sujeitos, de interesses e de culturas diversas envolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem, devendo a educação nesse cenário considerar nas relações pedagógicas ali desenvolvidas as diferentes dimensões do processo de ensino, a exemplo da escolarização, mas também da formação familiar, social e profissional do apenado, a fim de não se afastar do escopo primordial da remição da pena pelo estudo que é a reintegração do condenado através da sua autonomia e emancipação como sujeito ativo desse processo educativo.

Como se procurou demonstrar em momentos pretéritos desse trabalho, pode-se afirmar que o direito do condenado de abreviar o tempo imposto em sua sentença penal através do instituto da remição relaciona-se ao direito fundamental assegurado na Constituição Federal da educação para todos, podendo ainda ser correlacionado ao direito à individualização da pena, devendo ser levado em conta a aptidão à ressocialização demonstrada pelo preso para a atividade laboral a ser desenvolvido e para o estudo ou leitura ou ainda pelo trabalho e estudo concomitantemente, buscando dessa forma harmonizar a formação pessoal do preso com os estudos, leituras e trabalho a ser desenvolvidos com o fim de se alcançar a necessária motivação para o processo ensino-aprendizagem e trabalho.

Outro fator a ser pensado como agente transformador dessa realidade, com fortes tendências a ser estigmatizante, é a formação do educador que se propõe a trabalhar com o público encarcerado. O professor do ensino nas prisões deve pautar sua formação para atuação de forma integrada com as diversas áreas e atores do sistema penitenciário, a fim de lhe permitir uma melhor compreensão da dinâmica do tratamento punitivo estatal. Assim, todos os envolvidos na educação prisional devem também receber o suporte de profissionais de outras áreas – psicológica, terapêutica e jurídica, buscando-se sempre o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem e a humanização dessa dinâmica.

A formação do docente requer uma prática educativa e progressista onde educador e reeducando sejam sujeitos do processo de aprendizagem. Na realidade da Educação junto ao sistema prisional e que não deveria ser diferente nos outros cenários onde se desenvolve uma prática inclusiva do cidadão para o exercício da cidadania, o processo educacional a ser desenvolvido é aquele no qual quem ensina aprende ao ensinar e aquele que aprende ensina ao aprender, numa troca rica de experiências sociais, respeitando-se a natureza do ser humano, respeitando a autonomia e a dignidade de cada um, pois o ato de ensinar é a capacidade de transformar a realidade para nela intervir (FREIRE, 1992, p. 28).

O ato de ensinar exige o reconhecimento dos atores do processo ensino-aprendizagem e da comunidade em que se está inserido e a convicção de que o reeducando não é apenas o objeto da história, mas o sujeito ativo das suas decisões e suas escolhas.

Outro fator relevante é buscar incentivar os familiares dos presos e a comunidade local a participar das atividades educacionais desenvolvidas pelo ensino nos presídios de forma a contribuir para a desestigmatização dos presos e de suas atividades.

Por essa forma, o caráter retributivo da pena que outrora consistia em pagar o mal que o criminoso cometera com o castigo da pena, dá agora espaço para as funções preventivas e reintegradoras da punição estatal em face da força irradiante e conformadora dos preceitos constitucionais, notadamente dos princípios da dignidade da pessoa humana, da individualização da pena e da intranscendência da penalidade que não passará da pessoa do condenado e não atingirá direitos outros que não a restrição da liberdade ou de direitos conforme estipular o magistrado na dosimetria da pena.

4. A educação como direito fundamental – dever do Estado – instrumento da dignidade da pessoa humana e do exercício da cidadania.

A educação é um direito fundamental social previsto no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil juntamente com o direito a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Assim a educação como direito de todos tem como escopo o desenvolvimento pleno do ser humano e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho conforme estabelece o artigo 205 do mesmo Estatuto Maior³³.

Na sistemática do ordenamento constitucional os direitos fundamentais situam-se na parte inicial da Carta, revelando a sua primazia axiológica frente mesmo das normas de organização e

³³ BRASIL – Constituição Federal de 1988. Art. 6º e Art. 205. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > . Acesso em 17jun2017.

estruturação do Estado. Já à dignidade da pessoa humana não foi reservado o mesmo capítulo, e sim, como se vê, está assegurado no texto constitucional em seu artigo 1º inciso III como fundamento republicano, sendo objeto de expressa previsão em outros capítulos, ressaltando o valor da pessoa em sua concretude e dignidade, como se demonstra a previsão no Capítulo III Seção I acerca da promoção do pleno desenvolvimento da pessoa pela Educação.

Complementando, não é demais colacionar que o artigo 3º da Constituição Republicana traz dignidade da pessoa humana como objetivo fundamental para a construção de uma sociedade sob os ditames da liberdade, solidariedade e da justiça com o escopo da promoção do bem de todos sem discriminação, reafirmando-se dessa forma o reconhecimento da pessoa não como um meio em sim, mas como um fim de todo o ordenamento jurídico entrelaçado com os direitos fundamentais e sociais.

Assim é que buscando uma reflexão sobre a reintegração do apenado ao convívio social por tratar-se de direito da dignidade da pessoa humana, tem-se o estudo e a qualificação ou requalificação para o mercado de trabalho através da educação e remição do tempo de cumprimento da pena um direito fundamental do condenado, como forma a possibilitar por meio de um processo de ensino-aprendizagem emancipador, a colocação do reeducando como protagonista de sua própria transformação e reinserção na sociedade.

A educação visa o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho, pelo que o indivíduo se vê incluído na sociedade e com participação ativa no processo democrático.

O ato de ensinar na Educação para a Liberdade literalmente deve buscar ensinar os reeducandos a pensar e pensar – certo – o que implica o respeito ao próximo e ao senso

comum na busca da superação das barreiras sociológicas, econômicas e culturais que o dificultam à ressocialização.

Ensinar a pensar certo implica estímulos à capacidade criativa do educando para formação da consciência de seu papel ativo como agente transformador da realidade e do contexto que o circunda e educar para a liberdade é enxergar essa realidade e trabalhar mecanismos internos e externos para alterá-la, reconhecendo-se como sujeito capaz de fazer suas próprias escolhas. Enfim a Educação pode muito mais que uma forma de retribuição ou compensação estatal para computo em parte da pena a ser cumprida. Pela Educação o sujeito se transforma em cidadão do mundo integrado, inserido e requalificado para o convívio social.

Como se verifica pelos estudos anteriores o instituto da remição não diminui a pena imposta ao apenado, sendo sua função a antecipação de sua saída do Estabelecimento Prisional ou a diminuição do tempo de cumprimento da pena na hipótese de estar o condenado no regime aberto, desde que cumprido os requisitos legais e, portanto o cômputo dos dias remidas não se configuram como dias perdoados e sim como tempo de retribuição do Estado pela atividade educacional ou laborativa desempenhada pelo preso.

Por essa forma o Instituto da Remição enquanto contraprestação estatal caracteriza-se como política criminal com fim ressocializador, mas também como fator preponderante para ampliação do alcance do sistema penal permitindo a liberação gradual de vagas no superlotado e ineficiente complexo penitenciário brasileiro de forma a amenizar o encarceramento em massa.

A demanda da população carcerária cresce estatisticamente como se demonstrou nesse trabalho de pesquisa, sendo que há um déficit no setor prisional de 231.062 vagas cuja taxa de ocupação nos presídios é de 161%, onde para

uma população de 607.731 presos conta-se com um total de 376.669 vagas e, para agravar o aumento do número de presos cuja taxa de aprisionamento é de 299.7%, o que acarreta uma maior defasagem em relação à infraestrutura e aos recursos humanos para a área de segurança e suporte administrativo e gerencial das unidades prisionais e também em relação aos projetos de educação nos presídios, sendo que em espaços para abrigar 10 (dez) presos em média acomodam 16 (dezesseis) pessoas, e atualmente existem cerca de 300 (trezentos) presos para cada grupo de 100 (cem) pessoas, crescimento bastante preocupante como se depreende das informações e perspectivas apuradas pelo Levantamento do Departamento Penitenciário:

Entre 2000 e 2014, a taxa de aprisionamento aumentou 119%. Em 2000, havia 137 presos para cada 100 mil habitantes. Em 2014, essa taxa chegou a 299,7 pessoas. Caso mantenha-se esse ritmo de encarceramento, em 2022, a população prisional do Brasil ultrapassará a marca de um milhão de indivíduos. Em 2075, uma em cada dez pessoas estará em situação de privação de liberdade. (INFOPEN, 2016, p.16)³⁴.

Diante desse quadro de superlotação e desestrutura é necessário também observar que diversas Unidades da Federação já aderiram aos Programas de Educação para a liberdade, mas não é a realidade em todos os Estados e menos ainda em todos os estabelecimentos prisionais existentes no país e dessa forma não é a Educação no cárcere uma atividade

³⁴ BRASIL - Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional-Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPEN, pp. 11 e 16. Disponível em:<<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017.

efetivamente implantada haja vista, conforme já ressaltado, os desafios quanto às questões de estruturas físicas ou administrativas, financeiras, vontade política e ainda o trabalho de sensibilização dos atores diretamente envolvidos nesse processo emancipador que são o próprio preso e também o educador.

Nesse sentido, devem ser estimuladas as práticas de ensino nas prisões ressaltando-se os benefícios dela decorrentes como a remição de parte da pena para o seu cumprimento e em especial o exercício da cidadania, fazendo com que as pessoas hoje encarceradas, assim como seus familiares e a comunidade compreendam que aquelas não são pessoas presas, na verdade estão no momento presas e poderão e deverão atuar para alcançar a liberdade a começar pela educação.

5. Considerações finais

A remição da pena possibilita ao preso condenado e também aquele que está em cumprimento de prisão cautelar a redução do tempo de permanência na prisão por meio do trabalho e/ou estudo regular e leitura. Sendo que em regra a cada três dias (03) de trabalho ou 12 horas (doze) de estudo terá o preso o direito de remição de um (01) dia da pena.

O instituto da remição é previsto pela Lei 7.210/84 e pela Resolução 3/2009 e pela Recomendação 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça, cujos documentos dispõem sobre a atividade educacional regular do ensino obrigatório e da atividade complementar.

A remição da pena pela educação contempla o ensino presencial e também a realização de curso à distância por meio de tecnologias adequadas e ainda através da leitura, compreensão e interpretação de obras literárias.

É inevitável o reconhecimento de que a Educação é uma forma de libertação como fonte do saber e transformação do ser humano e potencializa a ressocialização como fim do Sistema de Justiça Criminal.

As atividades de educação para serem efetivamente implantadas requer a sensibilização dos agentes do sistema prisional, da formação adequada do educador e da voluntariedade do reeducando enquanto sujeito ativo desse processo. Não se esquecendo ainda da necessidade de existência na unidade prisional de espaços e condições técnicas e estruturais para o desenvolvimento das atividades escolares e também, de igual importância de acervo bibliográfico, de salas de aulas e em especial de um ambiente propício e fomentador para a construção do conhecimento.

A remição da pena pela educação sob a perspectiva da inclusão e do exercício da cidadania fortalece a motivação para a aquisição de novas competências e impulsionam a ser os próprios presos os agentes transformadores daquela realidade cotidiana de violação de direitos humanos e fundamentais.

As pessoas na base da pirâmide enfrentam afunilamento em razão da miséria, da formação e notadamente em face da educação e essas pessoas acabam por buscar a sobrevivência e a inclusão na sociedade exatamente pela via marginal, isto é, em parte das vezes recorrem à criminalidade e se deparam com o poder punitivo estatal, o qual se volta mais para o caráter retributivo da sanção que para a face ressocializadora da pena.

Nesse sentido é preciso que o Estado Brasileiro se comprometa com uma agenda de respeito aos direitos humanos da pessoa encarcerada, assumindo políticas de enfrentamento não só da criminalidade, mas no combate à desinformação, à má estrutura do ensino, à miséria e as desigualdades sociais como forma a promover debates e reflexões a fim de estimular a participação da comunidade, da família e do próprio reeducando

na busca do tratamento do ser humano pelos princípios constitucionais e internacionais de valorização da dignidade da pessoa humana.

6. Referências

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Nova Ed. 7ª Tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL – *Constituição Federal de 1988*. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 17 jun. 2017.

BRASIL – Ministério da Justiça – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Resolução 14 de 11 de novembro de 1984. Regras Mínimas para o tratamento de presos no Brasil*. Disponível em:< <http://www.crp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017.

BRASIL – Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução nº 02 de 19 de maio de 2009*. Diretrizes Nacionais para a Educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 18 jun. 2017.

BRASIL - *Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940*. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em 17 jun. 2017.

BRASIL - *Lei 7.210 de 11 de julho de 1984*. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em 17 jun. 2017.

BRASIL – Conselho Nacional de Justiça – Atos da Presidência - *Recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013*. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em:< <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>>. Acesso em 17 jun. 2017.

BRASIL – Ministério da Justiça - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Resolução nº 3 de 11 de março de 2009*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em:< <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnppc-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2017.

BRASIL - *Exposição de Motivos Nº 213*, de 9 de maio de 1983 - Ministro de Estado da Justiça Ibrahim Abi-Ackel, Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7210-11-julho-1984-356938-exposicaodemotivos-149285-pl.html>> Acesso em 17 jun. 2017.

BRASIL – Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional/Sistema Integrado de Informações Penitenciárias-INFOPEN. *Relatório Estatísticos-Analíticos do Sistema Prisional* Disponível em:< <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/relatorios-estatisticos-analiticos-do-sistema-prisional>> Acesso em 18 jun. 2017.

BRASIL - Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional-*Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias-INFOPEN*. Disponível em:<<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017.

BRASIL – *Conselho Nacional da Justiça*. Disponível em:<<http://cnj.jus.br/noticias/cnj/79760-remicao-pela-leitura-ja-e-realidade-em-diversos-presidios-brasileiros>> Acesso em 18 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*; Tradução Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2010.

ONU – *Regras de Mandela. Regras Mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos* de 22 de maio de 2015. Disponível em:

<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/05/39ae8bd2085fdbc4a1b02fa6e3944ba2.pdf>> Acesso em 18 jun. 2017.

ONU – *Declaração dos Direitos Humanos de 1948*. Disponível em: < <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> > Acesso em 18 jun. 2017.

SÁNCHEZ RUBIO, David. *Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa.[Org.] *Reconhecer para libertar: Os caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais: Uma Teoria Geral dos Direitos Fundamentais da Perspectiva Constitucional*. 11.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2012

SARMENTO, Daniel. *Dignidade da Pessoa Humana: Conteúdo, Trajetórias e Metodologia*. 2 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

SILVA, Virgílio Afonso da. *Direitos Fundamentais, conteúdo essencial, restrições e eficácia*. 2.ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

VILLEY, Michel. *O Direito e os Direitos Humanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA CORRENTE NO ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL EM CONFRONTO COM A MAIËTICA
SOCRÁTICA E COM A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA.**

**THE CURRENT PEDAGOGICAL PRACTICE IN HIGHER
EDUCATION IN BRAZIL IN CONFRONTATION WITH
SOCRATIC MAIEUTICS AND THE PEDAGOGY OF
AUTONOMY.**

Alex Matoso Silva³⁵

Deilton Ribeiro Brasil³⁶

³⁵Especialista em Direito Público (PUC-MINAS) e mestrando em Proteção aos Direitos Fundamentais (UIT).

³⁶ Pós-doutorando em Direito pela University of Ljubljana e Università di Pisa (Eslovênia-Itália, 2017-2018) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria Angela Zumpano. Realizou pesquisa em Direito Processual Penal (Pós-Doutorado) na Università degli Studi di Messina (Itália, 2015-2016) com a supervisão do Prof. Dr. Mario Trimarchi. Pós-doutorado em Direito Ambiental no CENoR da Faculdade de de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2014-2015) com a supervisão da Prof^a Dra. Maria Alexandra Sousa Aragão. Pós-doutorado em Direito Constitucional junto ao Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos (IGC-CDH) da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2013-2014) com a supervisão do Prof. Dr. Jónatas Eduardo Mendes Machado. Doutorado em Direito pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro-RJ (área de concentração em Estado e Direito: internacionalização e regulação) (2006-2010) com a orientação do Prof. Dr. Guilherme Calmon Nogueira da Gama. Mestrado em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos de Belo Horizonte-MG (área de concentração em Direito Empresarial) (1998-2001) com a orientação do Prof. Dr. Alberto Deodato Maia Barreto Filho. Especialização lato sensu pela Universidade Presidente Antônio Carlos em Direito Público (2002) e em Direito Civil (2003). Possui graduação em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (1984). Atualmente é Professor da Graduação e do PPGD - Mestrado em Direito Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - UIT (08/2016).

Resumo

Este artigo objetiva perquirir uma prática no ensino superior no Brasil equilibrada entre uma formação crítico-filosófica de viés individual (profunda) e outra em massa (superficial), tendo-se por conta que esse nível de formação, embora tivesse o propósito de arrematar estruturalmente o conhecimento científico do indivíduo, necessário à participação dele na transformação social, por também sofrer influência dessa mesma sociedade em crescente carência de profissionais em diversas áreas, tornou-se mero instrumento de formação em massa, sem aprofundamento filosófico e de raciocínio crítico, albergando largamente a figura do simples professor ou tutor de ensino à distância em detrimento do educador.

Palavras-chave: Docência; Ensino superior; Prática pedagógica; Maiêutica; Educador.

Abstract

This paper aims to seek a practice in higher education in Brazil balanced between a critical-philosophical formation of individual nature (deep) and another one in mass (superficial), considering this level of formation, although it had the purpose of structuring the individual's scientific knowledge, necessary to his participation in social transformation, because it also suffers influence from that same society, which has been experienced an increasing lack of professionals in several areas, has become a mere instrument of mass formation, without deepening the philosophical and critical reasoning, largely harboring the figure of the simple teacher or tutor of distance education to the detriment of the educator.

Keywords: Teaching; Higher education; Pedagogical practice; Maieutics; Educator.

1. Introdução

Em certa ocasião em debate em sala de aula, no Programa de Pós-Graduação em Mestrado da Universidade de Itaúna, surgiu, com bastante propriedade, a observação de que: “As instituições de ensino vêm perdendo sua essência educacional, de formação humana e assumindo cada vez mais seu voraz apetite financeiro, lucrativo”.

Com efeito, tal observação guarda perfeita consonância com o que Rubem Alves (2000, p. 12) anotara quando, fazendo uma analogia entre as figuras do educador e do professor às espécies de árvore jequitibá e eucalipto, dizia que os educadores, tal qual jequitibás, estariam em extinção. Ele se referia ao fato de que as instituições de ensino, valendo-se da ampla abertura à exploração lucrativa e acompanhando a tendência da evolução tecnológica e da globalização, não deixavam espaços aos educadores, preferindo professores (eucaliptos): “todos enfileirados, em permanente posição de sentido, preparados para o corte. E para o lucro”.

Nesse sentido, Oliveira (2009, p. 742) lembra que:

No Brasil, o processo de desenvolvimento de um setor empresarial na educação é antigo, remontando, pelo menos, ao período da ditadura militar. Entretanto, isso era dissimulado, pois a legislação proibia que as instituições de ensino, “pela sua natureza”, dessem lucro. Apenas com a promulgação da Constituição de 1988 é que se explicitou a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos. A posterior regulamentação desse dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases e na

legislação complementar acelerou o seu crescimento.

Assinale-se que, nesse contexto, já se utiliza classificar as instituições ensino superior (públicas ou privadas), a depender do empírico índice de qualidade acadêmica – IQA – instituído pela empresa Ideal Invest³⁷, conforme mencionado por Mizne (2004, p. 134), em instituições “educadoras” e instituições “diplomadoras”.

Todo modo, a par de tais classificações (quanto ao corpo docente e quanto às instituições), cabe perquirir – propósito deste trabalho – se não haveria a possibilidade de um desejável equilíbrio entre a formação crítico-filosófica, a partir da maiêutica socrática, passando pela pedagogia da autonomia, de Paulo Freire, e uma formação em massa, que, ainda que superficial e rápida, seja capaz de incutir criticidade no pensamento dos discentes egressos de tal formação.

2. O método socrático: ironia e maiêutica

Sócrates exercitava a ciência do saber por meio de questões que apontavam uma dupla face: ironia e maiêutica.

Por meio do diálogo, o filósofo conduzia o indivíduo à consciência de sua própria ignorância sobre o assunto discutido.

Primeiro, utilizava a ironia, que encerrava uma técnica de libertação do espírito de toda e qualquer forma de preconceito ou de soberba intelectual, através da introdução gota a gota da dúvida metódica.

Nessa primeira técnica, Sócrates dissimulava seu saber a respeito do assunto em discussão e agia como se zombasse de

³⁷ Ideal Invest – empresa brasileira criada em 2001, com o objetivo de trazer soluções financeiras para o setor de educação.

seu interlocutor, embora não com tal finalidade, mas com o propósito de despertar o homem, a sua mente, induzindo-o a refletir. Dessa forma, à medida que a conversa evoluía, Sócrates estimulava (atacava) com grande habilidade a resposta do interlocutor, colocando com inteligência e perspicácia as dúvidas, contradições e novos problemas que surgiam das respostas.

Ao aplicar esse método, Sócrates objetivava dismantelar, destruir a arrogância e presunção do indivíduo que pensava ter mais conhecimento do que as outras pessoas, mais sabedoria. Interrogando-o, era possível mostrar que o que pensavam saber não encontrava sustentação em sua própria compreensão do assunto, restando evidente um falso saber.

Ponto relevante da ironia era o comportamento adotado por Sócrates: não afirmar o sentido correto do assunto discutido, mesmo porque demonstrava não possuir nenhum saber sobre o tema, até que o indivíduo se permitisse ser levado, por entrar em contradição com suas próprias palavras, a reconhecer sua ignorância, a falta do saber. Por meio da ironia, o filósofo conduzia o interlocutor por um processo de revisão de suas declarações confusas, vazias, imprecisas e mal estruturadas, alterando a maneira de ver as coisas, permitindo ao interlocutor alcançar, por si mesmo, o verdadeiro conhecimento.

A segunda etapa do método, a maiêutica, teve origem no trabalho se sua mãe, famosa parteira da época. Mas Sócrates não fazia partos, senão produzia o ambiente perfeito para fazer nascer ideias, saber. Ele ajudava pessoas a extrair a essência de seus próprios conhecimentos.

Note-se: assim como as parteiras – porque um dia conceberam – dominavam o conhecimento sobre a concepção e, pois, eram mais experientes que a parturiente, exige-se daquele que faz brotar o saber em outrem a detenção de mais conhecimento, de experiência.

Diversamente da técnica da ironia, mas complementar a ela, a maiêutica socrática, também consistente na realização de questionamentos, tinha o poder de levar uma pessoa a descobrir a resposta no oculto de sua mente, revelando conceitos latentes, ou seja, por meio desta técnica, o indivíduo torna-se capaz de desenvolver novos conceitos a partir das perguntas que lhe são realizadas. A maiêutica nada mais é do que fazer parir ideias complexas a partir de questionamentos simples e articulados dentro de um contexto. Por meio de questões singelas, intercaladas dentro de um contexto apurado, a maiêutica dá à luz ideias complexas, abstrusas.

Para Sócrates, o homem deveria buscar primeiro o autoconhecimento, compreendendo suas imperfeições, seus limites, agindo com retidão, em conformidade com seu senso de justiça, suas crenças. Depois, exercitando a crítica, ter ideias próprias, exercitar sabedoria, criando conceitos, aplicados ao bem e em prol da sociedade.

Uma reprodução de um diálogo vertido entre duas pessoas, nos moldes daqueles de Sócrates, colhido em Fontes (2001, p. 65-66), bem ilustra o *modus operandi*, a dialética, do filósofo:

- Sócrates, como posso ter certeza de que um amigo é confiável?
- Primeiro, o que é um amigo para você?
- Acho que é aquela pessoa com quem posso dividir os bons momentos e, principalmente, ficar ao meu lado nos momentos mais difíceis.
- Só isso?
- Ah, não! Para mim, um amigo tem que me respeitar como seu, me entender aceitando meu ponto de vista, fazendo suas críticas quando for necessário, e ser sobretudo sincero.
- E então, isso é um amigo confiável?
- É, talvez um amigo confiável possa ser definido assim.

- Você tem algum amigo que se encaixa nessa definição?
- Mais ou menos; eu considerava uma pessoa como o meu grande e verdadeiro amigo.
- Como assim?
- Ah, nós nos conhecemos desde pequenos. Crescemos juntos, saíamos juntos, estudávamos juntos. Até que, um belo dia, ele começou a namorar. Depois disso, percebi que ele já não me dava mais atenção. Ele já não saía mais comigo, já não me ligava mais, passava tempos sem me encontrar, tudo por causa da namorada. Por isso, tenho dúvidas se ele é confiável.
- Você disse que um amigo tem que ser sincero. Ele é?
- Bem, isso ele sempre foi. E, apesar do distanciamento, continua sendo.
- Ele te respeita como você é?
- Muito.
- Ele entende seu ponto de vista?
- Sim, dando-me sempre bons conselhos e, às vezes, até faz críticas que sempre me ajudam a melhorar.
- Então só porque ele está namorando e já não tem mais o mesmo tempo para você, ele deixou de se um amigo?
- É! Realmente, ele não deixou de ser meu amigo. Eu é que fui muito imaturo.
- Você respondeu à primeira pergunta, mas ainda resta saber se ele é confiável...

3. A pedagogia da autonomia

Muitos séculos depois de Sócrates – mais especificamente dois milênios e meio mais tarde – sem dissociação do pensamento socrático, mas bastante influenciado por ele, surge no Brasil a “Pedagogia da Autonomia”, desenvolvida pelo mundialmente reconhecido educador brasileiro Paulo Freire,

que ressalta a importância do pedagogo no aprimoramento da prática docente, em busca da obtenção de conhecimentos e práticas bem estruturadas e adaptadas às salas de aula.

Há, na obra de Freire, especial orientação acerca do saber pensar e do ensinar que exigem um elevado grau de conhecimento na arte de ensinar com ética, moral e, acima de tudo, valorizando o educando em um universo cultural, com preservação de sua individualidade.

O desenvolvimento das funções superiores (pensamento e linguagem) concebe a realidade como construção histórico-social altamente mutável. A melhor maneira de aproximar desta construção é por meio de uma postura crítica, que problematize o homem-mundo para se deparar com suas contradições.

O educador constrói sua interpretação do mundo e, para tanto, deve estar em permanente diálogo com a realidade e em processo de aprendizagem no mundo.

O sentido de uma aprendizagem significativa articula-se com a própria visão da globalização, requerendo do aluno, a partir dos seus conhecimentos prévios, o estabelecimento de relações cada vez mais amplas sobre o objeto de conhecimento.

A ênfase, segundo Paulo Freire, está no “aprender a aprender” e no saber pensar para investir de modo inovador, fugindo dos meros treinamentos a reproduzir de ações. Busca-se o homem crítico, criativo, capaz de definir seu espaço coletivamente e de se constituir cidadão.

A atitude fundamental requerida é a de pesquisa, visando à habilidade de manejar e produzir conhecimento em sentido ativo, produtivo, construtivo.

Tenta-se, assim, romper a dicotomia teoria/prática, pois, embora distintas, formam uma unidade: a teoria questiona a prática e a coloca em crise, desvendando suas contradições; por outro lado, a prática é crise da teoria, revelando esta não ser um saber acabado e separado da realidade.

A edificação do conhecimento é um processo interior do dependente da aprendizagem, incitado pelas condições exteriores criadas pelo professor. Por isso, cabe ao professor o papel de catalisador do processo da aprendizagem.

São de Paulo Freire diversas propostas de práticas pedagógicas indispensáveis à autonomia do educando, valorizando e respeitando o seu conhecimento e a sua cultura. O objetivo seria estimular a curiosidade do educando, bem como do educador.

Freire ressalta ser imperioso respeitar a bagagem de conhecimento que o educando possui, por ser este pupilo um indivíduo social e histórico. Freire define tal postura com ética e defende que o educador deve buscar e aplicar tal ética no processo de ensinamento. Sustenta que o educador deve se atentar para sua própria necessidade ética, tendo a consciência da importância de estimular o educando a uma realidade crítica, na qual ele está inserido.

Freire dá grande importância a certos aspectos que nem sempre são perseguidos pela sociedade, como o humanismo, a simplicidade, o bom senso e esperança. Segundo ele, o fracasso da educação deve-se principalmente às ultrapassadas técnicas de ensino que não guardam vínculo com o contexto social e econômico do aluno.

Em sua obra “A Pedagogia da Autonomia”, Freire destaca a importância de facilitar a socialização entre os educandos e professores, de forma a permitir àqueles testar, por em prática suas experiências, assumindo-se como um ser histórico e social, que pensa, reflete, critica, emite opiniões e sugestões. A educação transforma a realidade e é capaz de modificar a ideologia dominante ou de mantê-la, sendo o diálogo, no bojo dessa educação a peça basilar permissiva de aprender a aprender e aprender a ensinar.

Cabe aos educadores, para Paulo Freire, a obrigação de criar condições para a edificação do conhecimento, evitando-se que aluno e professor se reduzam a um ser objeto do outro, uma vez que o ato de ensinar não é apenas transferência de conhecimento, mas a criação de alternativas para a própria produção e construção, com incentivo à pesquisa, à crítica e à modificação do que está condicionado, tornando-os sujeitos e não objetos.

O educador deve buscar as melhores formas de ensinar o conteúdo ao discente, possibilitando a compreensão no que diz respeito ao aprendizado. Deve incentivar a pesquisa, como forma de estimular a curiosidade do educando, estabelecendo uma ponte entre o saber do professor e a necessidade de conhecimento do aluno.

O ato de ensinar demanda correr riscos, aceitar novos conceitos e abdicar das várias formas de discriminação. É assumir novos desafios, buscar conhecimento no desconhecido, aventurar, valorar a identidade cultural do discente, mas tudo dentro dos limites da ética e da moral. A estimulação do pensar se transforma na mola propulsora da curiosidade do aluno para uma reflexão crítica e produtiva do saber. Para verdadeiramente ensinar, o educador deve sempre observar a realidade que o educando encontra-se inserido, com a inclusão de conteúdos programáticos adaptados ao dia a dia dos alunos, ao seu meio cultural e social.

A inflamação da curiosidade provoca a imaginação do aluno, provoca suas emoções, aguça a capacidade de fazer comparações, e principalmente estimula o diálogo que permite interação entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

4. A mercantilização do direito social à educação

Não há dúvida de que as diversas constituições brasileiras, em especial a Constituição Federal atualmente em vigor (BRASIL 1988), erigiu o ensino à condição de direito social, tratando-o como dever do Estado, conquanto o seja permitido à livre iniciativa privada.

Na condição de direito social, a educação jamais poderia se afastar do interesse público e de ser dever estatal, pois a essência da educação é o exercício da cidadania – aliás, não se concebe o exercício da cidadania sem que o cidadão seja instrumentalizado e empoderado por meio da educação. O caminho pertinente a este propósito seria inexoravelmente a existência da escola pública de qualidade para todos.

Mas não se pode olvidar, contudo, que o Estado nunca foi efetivo na implementação dos direitos sociais previstos na constituição, relegando a educação, especialmente a superior a um plano subalterno. Essa afirmativa decorre da constatação de que, por tempos, grassou no ensino público superior a escassez de recursos e o sucateamento das universidades públicas, situação que produziu ululante desequilíbrio social, porque, de regra, apenas os mais abastados logravam acesso ao ensino superior, estabelecendo, assim, uma verdadeira elite com acesso ao conhecimento.

Portanto, a abertura do ensino ao capital privado – o que decorreu de estratégia do próprio Estado, porque deficitário na implementação dos direitos sociais –, conquanto tivesse estabelecido um marco de competitividade em detrimento da qualidade, propiciou a ampliação da gama de cursos e de instituições universitárias, promovendo, de tal modo, uma verdadeira democratização do ensino superior.

A evidência desse fenômeno é anotada nos estudos de Mizne (2004, p. 140):

Em paralelo ao crescimento do setor e ao aumento da competitividade, um dado não pode ser ignorado pelo gestor educacional: o ensino superior atende a uma parcela cada vez maior da sociedade; ou seja, o ensino superior

está deixando de ser exclusividade de uma elite financeira e intelectual.

Essa abertura permitiu que o ensino superior fosse levado aos mais longínquos rincões do país, além da integração dos cidadãos menos favorecidos às universidades, embora ofertando-lhes conhecimento hermético dissociado de estudo crítico.

Todavia, bem ou mal, acudiu-se a cidadania, na medida da criação de maiores oportunidades de qualificação profissional e democratização do ensino.

Em tal cenário, o Estado abdicou de prover o ensino por si próprio e assumiu um papel de financiador, oferecendo aos estudantes interessados em ascender ao ensino superior linhas de crédito subsidiadas, atendendo, a um só tempo, a demanda por educação e o capital privado. Afinal, é desse capital que vive o Estado!

A toda evidência, a competitividade e a avidez por lucro – que é o objetivo maior de quem se preza a exercer qualquer atividade empresarial – têm suplantado a necessidade de oferecer um ensino crítico e de qualidade. Ademais, o próprio Estado contribuiu para essa situação de calamidade do ensino superior, porque, sendo protagonista dessa relação de simbiose com o capital privado, tornou-se sobremodo indulgente no seu dever de fiscalizar.

Conforme assinala Mizne (2004, p. 125), desde que, em 1991, a faculdade americana DeVry abriu seu capital em bolsa de valores – tornando-se a primeira instituição de ensino no mundo a proceder de tal maneira – estavam desatadas todas as amarras e dado o primeiro passo para que o setor de educação e o mercado financeiro se unissem em vitalícia parceria. Ainda inexplorado empresarialmente, esse nicho de mercado apresentou-se como um filão financeiro inesgotável.

E no Brasil – âmbito deste trabalho – não foi diferente. Segundo relata Oliveira (2009, 745-746), duas transações comerciais podem ser consideradas marcos propulsores da mercantilização do ensino superior privado nos últimos anos.

A primeira delas refere-se à aquisição, em dezembro de 2005, da Universidade Anhembimorumbi, por parte do grupo americano Laureate. O Banco Pátria, administrador do principal fundo de investimentos em educação no país, responsável pela definição da estratégia de negócios da Anhanguera Educacional e proprietário de parte do seu capital, foi o responsável pela reestruturação organizacional da Anhembimorumbi para sua venda.

[...]

A segunda, ainda mais impactante, foi a aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, um conglomerado de escolas superiores do interior do estado de São Paulo, com mais de 20 mil alunos em quatro faculdades e um centro universitário, por parte de um fundo de investimentos, administrado pelo Banco Pátria, que contou, inclusive, com aporte de doze milhões de dólares do International Finance Corporation (IFC), braço empresarial do Banco Mundial.

Oliveira (2009, p. 746-749) ainda, ao lado de evidenciar ter sido de grande importância o lançamento, em fevereiro de 2007, de ações da Anhanguera Educacional na Bolsa de Valores de São Paulo, seguida em atitude idêntica pela Estácio de Sá, Kroton Educacional e do Grupo Pitágoras, relaciona uma sequência de transações envolvendo instituições educacionais privadas, ressaltando que, ainda que não seja uma coleta exaustiva, por meio dela seria possível alcançar a dimensão do que estaria acontecendo:

A Anhanguera comprou as seguintes instituições:

a) Em novembro de 2006, o ILAN, mantenedor da Faculdade Latino-Americana ("FLA"), localizada em Anápolis, no estado de Goiás, por R\$ 29,4 milhões;

b) em dezembro de 2006, as Faculdades Integradas de Jacareí e a Faculdade Maria Augusta, mantidas pela Sapiens e Jacareense, localizadas na cidade de Jacareí, por R\$ 3,715 milhões;

c) em fevereiro de 2007, o Centro Hispano-Brasileiro, mantenedor da UNIBERO, localizada na cidade de São Paulo, estado de São Paulo, por R\$ 15,97 milhões;

d) em março de 2007, a União Fênix de Educação e Cultura, mantenedora das Faculdades Fênix de Bauru (FAFEB) e do Instituto Superior de Educação Fênix (ISEFEB), por R\$ 6,5 milhões;

e) em abril de 2007, as Faculdades Integradas da Zona Oeste (FIZO), por R\$ 18,2 milhões;

f) em julho de 2007, a Sociedade Educacional Noiva do Mar, mantenedora da Faculdade Atlântico Sul, de Pelotas (RS), e da Faculdade Atlântico Sul, de Rio Grande (RS), por R\$ 16,84 milhões;

g) em outubro de 2007, a Universidade Regional do Pantanal (UNIDERP), de Campo Grande (MS) e mais cinco instituições do Grupo Pedro Chaves Santos Filho, de Mato Grosso do Sul, as Faculdades Integradas de Ponta Porã, Faculdades Dourados, Instituto de Ensino Superior de Dourados, Centro Universitário de Campo Grande e as Faculdades Integradas de Rio Verde, por R\$ 246,8 milhões;

h) em dezembro de 2007, o Instituto de Ensino Superior Senador Fláquer, de Santo André (SP), sociedade mantenedora do Centro

Universitário de Santo André (Unia), por R\$ 59,9 milhões;

i) em fevereiro de 2008, a Instituição Educacional S/S Ltda. (Educar), sociedade mantenedora do Instituto de Ensino Superior de Joinville (IESVILLE), da Faculdade de Tecnologia IESVILLE (FATI), da Faculdade de Tecnologia São Carlos (FATESC), do Instituto Superior de Educação de Santa Catarina (ISEC), da Faculdade de Tecnologia de Jaraguá do Sul (FATEJ) e do Instituto Tecnológico de Educação Superior e Pesquisa de Santa Catarina Ltda. (INTESC), em Santa Catarina, por R\$ 30 milhões;

j) em fevereiro de 2008, a Sociedade Educacional Garra Ltda., mantenedora das Faculdades Planalto (FARPLAN), em Passo Fundo (RS), por R\$10,3 milhões;

k) em fevereiro de 2008, a Sociedade Educacional de Ensino Superior do Lago, mantenedora da Faculdade de Negócios e Tecnologia da Informação (FACNET), do Distrito Federal, por R\$ 20,5 milhões;

l) em maio de 2008, a Sociedade Brasileira de Ensino Superior, mantenedora da Faculdade Brasileira de Ciências Exatas, Humanas e Sociais e da Faculdade de Tecnologia (FABRAI), por R\$ 10,4 milhões;

m) em maio de 2008, a Sociedade Educacional Sul Sancaetanense, mantenedora da Faculdade Editora Nacional (FAENAC), de São Caetano do Sul, por R\$ 34 milhões;

n) em maio de 2008, a Sociedade de Ensino Superior Itapecerica da Serra SS Ltda., mantenedora da Faculdade Regional de Itapecerica da Serra (FRIS), por R\$ 3,5 milhões;

o) em junho de 2008, o Centro de Ensino Superior de Rondonópolis (CESUR), Mato Grosso, por R\$ 13,7 milhões;

p) em julho de 2008, a Instituição de Ensino Superior de Sertãozinho, mantenedora da Faculdade de Sertãozinho (FASERT-SP), por R\$ 2,6 milhões;

q) em setembro de 2008, a Sociedade Brasil Central de Educação e Cultura (SBCEC), mantenedora de seis instituições de ensino denominadas Faculdade JK, de Brasília, por R\$ 31,3 milhões;

r) em setembro de 2008, o Centro de Ensino Unificado de Taguatinga, mantenedor da Faculdade Santa Terezinha, por R\$ 5,3 milhões;

s) em setembro de 2008, a Pioneira Educacional Ltda., mantenedora da Faculdade Taboão da Serra, do Cursinho Universitário Taboão da Serra, do Colégio Universitário de Taboão da Serra, do Colégio Universitário de Taboão Ensino Fundamental e Escola de Educação Infantil Universitário Junior Taboão da Serra. O valor total do negócio foi de R\$ 71,75 milhões, sendo R\$ 32,55 milhões referentes à aquisição da operação de ensino superior, R\$ 6,7 milhões referentes à aquisição da operação do colégio e cursinho, e R\$ 32,5 milhões referentes à aquisição do imóvel operacional;

[...]

A Estácio de Sá adquiriu as seguintes instituições:

a) em agosto de 2007, o IREP, Sociedade de Ensino Superior, Médio e Fundamental Ltda. e da Faculdade Radial de Curitiba Sociedade Ltda., mantenedoras do Centro Universitário Radial, contando com 6 campi na cidade de São Paulo, 1 campus na região do ABC Paulista e 1 campus em Curitiba, por R\$55,7 milhões;

b) em fevereiro de 2008, a Sociedade Interlagos de Educação e Cultura, mantenedora da Faculdade Interlagos

(FINTEC), por R\$ 6,3 milhões; da Sociedade Abaeté de Educação e Cultura Ltda., sociedade controladora do Instituto Euro-Latino-Americano de Cultura e Tecnologia Ltda., mantenedor da Faculdade EUROPAN, pelo valor total de R\$ 8.352 milhões; e da Faculdade Brasília de São Paulo Ltda., pelo valor total de R\$ 2.235 milhões;

c) em junho de 2008, a União Cultural e Educacional Magister Ltda. (UNICEM), mantenedora da Faculdade Magister, instituição com sede e 2 campi na cidade de São Paulo, por R\$ 4, 3 milhões;

A Kroton, das Faculdades Pitágoras, comprou: a) em setembro de 2007, 80% da Sociedade Educacional e Cultural de Divinópolis Ltda., mantenedora das Faculdades Integradas do Oeste de Minas (FADOM), por R\$ 7,164 milhões;

b) em dezembro de 2007, a União Capixaba de Ensino Superior (UCES), em Vitória, Espírito Santo, por R\$ 2 milhões;

c) em dezembro de 2007, a Instituição Educacional Terra da Uva, mantenedora do Instituto Japi de Ensino Superior de Jundiá, por R\$ 5,2 milhões;

d) em janeiro de 2008, as Faculdades Integradas Padre Anchieta, de Guarapari (ES), por R\$ 4,6 milhões;

e) em março de 2008, a UNIMINAS, de Uberlândia (MG), por R\$ 22 milhões;

f) em abril de 2008, a Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura (SUESC), do Rio de Janeiro, por R\$ 31,5 milhões;

g) em abril de 2008, a mantenedora da Faculdade UNILINHARES, situada na cidade de Linhares, no Espírito Santo, por R\$ 15 milhões;

Cabe registrar ainda o crescimento marcante da Universidade do Oeste do Pará (UNOPAR), que se notabilizou pela especialização e oferta de ensino à distância (EAD).

Nesse contexto de transações e crescimento, as instituições passaram a se preocupar, em detrimento de outros valores, essencialmente com a **competitividade**, que, segundo Colombo (2009, p. 18), “está relacionada com o competir, mas também com o alcance do alto desempenho da organização, com a liderança da excelência e do saber fazer, levando em consideração as necessidades e as expectativas dos clientes e do mercado”.

Até então, lembra Colombo (2009, p. 18):

As instituições de ensino, em geral, conviveram durante vários anos com um confortável ambiente não-competitivo. A procura era maior do que a oferta, gerando alta rentabilidade a essas organizações. Desta maneira, não fortaleceram o processo de elaboração e implementação da estratégia, tão imprescindível, atualmente, para a sobrevivência e o crescimento. Novas empresas surgiram no seguimento educacional, bem como as já existentes aumentaram consideravelmente a oferta de cursos tornando o mercado mais competitivo, diminuindo a lucratividade e causando o encerramento das atividades para algumas que não conseguiram sobreviver à crise com que se deparavam.

Mas o que a mercantilização da educação – mais enfaticamente quanto ao ensino superior – tem a ver com a maiêutica socrática e com a autonomia da pedagogia? Evidentemente, tudo! Será útil avaliar se é possível adotar essas técnicas de ensino em um ambiente de educação mercantil, pois, conforme Mizne (2004, p. 133, grifo nosso):

Se a entrada do mercado de capitais no setor de educação brasileiro é inevitável, virá à tona uma das discussões globais mais importantes desta década: **A entrada do mercado de capitais no ensino superior trará deterioração da qualidade acadêmica?**

5. Um confronto necessário – em busca da qualidade

O ensino superior, tido por “ensino universitário” – conquanto possa ser produzido nas mais diversas espécies de Instituições de Ensino Superior (IES), e não apenas no modelo formal de universidade – tem como finalidade, na lição de Bispo e Santos Junior (2014, p. 2):

[...] o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Em relação com a sociedade, a universidade desempenha papel de antagonismo e de complementaridade, ou seja, conserva e transforma. Em decorrência dessas finalidades, dois princípios organizacionais e de funcionamento se impõem: a convicção de que os espaços institucionais, democraticamente constituídos, por expressarem e contemplarem a diversidade e a pluralidade de pensamento, são espaços legítimos para efetivar essa finalidade; a

convicção de que o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios, o que se traduz no fortalecimento de práticas colegiadas na condução dos projetos e das ações educativas na universidade.

Também são nesse sentido os ensinamentos de Gil (2010, p. 1), para quem:

O professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função.

Daí se permite questionar, pois, na esteira do pensamento de Novaski (1988, p. 15), “para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além da sala de aula?”

Nesse modelo de ensino – crítico – bem se encaixaria a figura dos educadores, chamados “professores raiz” ou “jequitibás” na interessante analogia feita por Rubem Alves (2000, p. 12).

No entanto, conforme assinalam Balbachevsky e Castro (2008, p. 2, tradução nossa), embora ressaltando que tal situação ainda que não se configure plenamente no Brasil, mas se mostra em horizonte próximo (naqueles idos da publicação de seu trabalho), citando Gornitzka e Olsen, a “universidade está atualmente envolvida em mudanças que podem afetar sua identidade. Em jogo estão o propósito, a organização e o sistema de governo, as bases financeiras, os processos de trabalho e seu papel social”.

Com efeito, para Balbachevsky e Castro (2008, p. 2, tradução e grifo nossos):

[...] a literatura internacional registra preocupação com a perda de espaço e influência dos professores, no âmbito das instituições de educação superior (IES), na medida em que as autoridades administrativas ganham espaço no interior dos estabelecimentos e os critérios de eficiência e profissionalização da gestão limitam o alcance do tradicional sistema colegiado e impõem uma convivência turbulenta, quando não **plena subordinação à lógica da gestão institucional**.

Esse segundo *locus* é perfeito de proliferação dos professores “eucaliptos”, aqueles “enfileirados, em permanente posição de sentido, preparados para o corte. E para o lucro”.

É também nesse dado ambiente que florescem as condições para a massificação da educação por meio do “ensino à distância” – EAD, o qual, para além de não se utilizar de educadores (jequitibás), também, sem qualquer pudor, impõem aos professores ou tutores a nova função de, na expressão de Zuin (2006, p. 948, grifo nosso): “**o animador de espetáculo audiovisuais**”.

Todavia, antes de se escolher o caminho a seguir, é preciso definir para que realidade preparamos nossos alunos. Necessário ter consciência de qual cenário está incluída a escola e para qual finalidade específica o aluno deverá ter seu conhecimento aprofundado e lapidado. Mas, na observação de Hengemühle (2004, p. 31):

No Brasil não existe a prática consistente, nas escolas e mesmo nas instituições de ensino superior, de contemplar, no planejamento, a análise do mundo fora da instituição, do qual nossos alunos vêm e para o qual a escola e a

universidade precisam prepará-los, dando-lhes condições para poderem conviver nele com qualidade.

E entre a condição de educador (jequitibá), cuja atuação é condizente com a utilização da técnica da maiêutica socrática e da pedagogia da autonomia, e o papel de mero professor (sem qualquer autonomia pedagógica e amarrado aos ditames mercadológicos da administração de sua instituição), com relação à sociedade atual, nasce um paradoxo, a respeito do qual, bem se evidencia na análise de Garrido e Anastasiou (2002, p. 187-188):

Os professores encontram-se em situação paradoxal. Em relação à sociedade da informação, espera-se deles que sejam ao mesmo tempo lideranças catalisadoras (aceleradoras) e elementos de resistência. Hoje, os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elemento de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalançado com soluções padronizadas, oferecidas com custos mínimos. Essas três vertentes e seus efeitos modelam a luta do que se considera como profissionalismo, do que significa ser profissional e da própria viabilidade do ensino como uma profissão na era da informação.

A solução desse enigma será a chave para se alcançar uma prática no ensino superior no Brasil que seja equilibrada entre uma formação crítico-filosófica de viés individual, profunda, e uma

outra em massa, que, embora qualificada com o viés da superficialidade exigida na formação mais rápida, para o atendimento das carências sociais, tais o que se encontra nos cursos superiores para tecnólogos, também seja continente de criticidade suficiente para contemplar o cidadão do necessário conhecimento capaz de lhe permitir ser eficiente instrumento de transformação da sociedade em que ele se verá inserido.

E por mais paradoxo que pareça, exatamente o componente lucro, continente na fórmula da mercantilização do ensino, se transformará no instrumento para o incremento da qualidade do aprendizado, especialmente quanto ao ensino superior. Tudo aquilo que se torna mercantil – comercializável – acende o interesse de investidores – pessoas que estão sempre dispostas a empregar suas riquezas em algum empreendimento de retorno certo e lucrativo. A evidência desse fenômeno é mostrada nos estudos de Mizne (2004, p. 134, grifo nosso):

A Ideal Invest realizou uma série de análises com dados públicos e específicos de uma série de instituições e tem procurado criar alguns indicadores que podem nortear as decisões de potenciais investidores.

Um desses índices em fase de experiência é o IQA – Índice de Qualidade Acadêmica -, que leva em conta quatro fatores-chave como parâmetros de qualidade de uma instituição de ensino, seja ela pública ou privada: (a) notas do provão, (b) empregabilidade, (c) qualidade das instalações físicas e (d) valor líquido recebido pelo corpo docente. Em um extremo do índice, com boas notas no provão, alta empregabilidade, instalações físicas modernas e completas e docentes bem remunerados ficam os “educadores”. No outro extremo, os que recebem o nome de “diplomadores”.

A Ideal Investe tem percebido empiricamente que instituições e alunos de instituições com alto IQA, ou seja, o grupo dos educadores, têm

índices de *atratividade econômica* significativamente superiores aos do grupo dos diplomadores. **Em outras palavras, é economicamente melhor para um investidor comprar uma participação ou emprestar recursos para os educadores – ou seus alunos – do que para diplomadores – ou seus alunos.**

6. Considerações Finais.

Apresenta-se um paradoxo; uma perfeita aporia: à medida que a sociedade se desenvolve e necessita de cidadãos conscientes e críticos, a escola, especialmente a de nível superior, encarregada da lapidação mais fina do aluno para essa precípua participação na sociedade, transformando-a por meio de observações críticas, desloca-se para a adoção de uma educação superficial, sem o aprofundamento do desenvolvimento filosófico e da crítica.

A educação é administrada cada vez mais superficialmente e o futuro sinaliza a maciça adoção de métodos mais impessoais – a educação à distância é vedete, EAD – que remetam à redução de custos, com a utilização da tecnologia reprodutiva acrítica. Distancia-se a necessária formação humanizada. A maiêutica socrática não tem vez, assim como não há mais autonomia na pedagogia. Educadores – chamados jequitibás por Rubem Alves – desaparecem do cenário do ensino, para abrir cada vez mais espaços a professores tidos como apenas peças acríticas de uma engrenagem de formação em massa – os eucaliptos. Nesse cenário, só as máquinas devem ser “inteligentes”, não os humanos, que as operam e delas dependem, às vezes nem mais sobrevivem se elas não funcionarem.

Mas, esses mesmos fatos, elementos e cenário permitem antever que a sociedade carece de – e cobra por, sob pena de perecer-se por sua própria inação – uma educação de formação mais profunda, para a qual os professores (eucaliptos) não têm capacidade de suportar, de sustentar.

Conforme visto no desenvolvimento deste trabalho, exatamente por conta da busca do lucro, viabilizada na mercantilização do ensino, os investidores se verão atraídos à disponibilização de seus capitais em tal empreendimento educacional quando a qualidade do ensino se mostrar o atrativo de tal ou qual instituição e, nesse passo, a referida instituição terá que investir na qualificação de seu corpo docente a ponto de necessitar de educadores (jequitibás) ainda que em equilíbrio quantitativo com o número de professores (eucaliptos), situação bastante salutar para o desenvolvimento social e democratização do ensino superior.

No entanto, é de se concluir, enquanto o homem colocar, em termos de necessidade, o dinheiro em primeiro plano, liberando incontrolavelmente seu voraz apetite financeiro, lucrativo, estará cavando cada vez mais profundamente sua própria sepultura.

Há que se aguardar os acontecimentos em futuro próximo.

O tempo – só ele – é capaz de expor as mazelas da humanidade, cobrar pelos erros do passado e indicar o melhor caminho ao futuro!

7. Referências

ALVES, Rubem. *Sobre jequitibás e eucaliptos*. In: *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000, pp. 13-27.

BALBACHEVSKY, Elizabeth; CASTRO, Mari Elena Magalhães de. Experiencias internacionales de reformas y evaluación de la educación superior y su impacto sobre la profesión académica: Brasil (1995-2007). *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVII, nº 145, enero de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000100009>. Acesso em 14 jul.2017.

BISPO, Fabiana Carvalho da Silva; SANTOS JUNIOR, Ailton Bispo dos. *O docente do ensino superior: educador ou prestador de serviços?* In: XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - SEGeT, 2014, Resende. Gestão do Conhecimento para a Sociedade. Resende: Associação Educacional Dom Bosco, 2014. v. XI. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/35920363.pdf>>. Acesso em 13. Jul.2017

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 de outubro de 1988. In: Portal do Planalto. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: Acesso em: 13 jul. 2017.

COLOMBO, Sônia Simões. *Planejamento estratégico*. In: COLOMBO, Sônia Simões (org.). Gestão educacional: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 2, p.17-37.

FONTES, Danielle Silva; COSTA, Karla Liberato. Maiêutica - a dialética segundo Sócrates. *Revista Pretexto*, v. 2, n. 2, p. 65-67, 2001. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/view/373>>. Acesso em: Acesso em: 14 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Selma Pimenta; ANASTASIOU, Lea das Graças. *Docência do Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. 1.ed. 5.reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

HENGEMÜHLE, Adelar. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIZNE, Oliver. *A educação como negócio*. In: COLOMBO, Sônia Simões (org.). *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 8, p.126-152.

MOREIRA, Daniel Augusto. *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997

NOVASKI, Augusto João Crema. *Sala de aula: uma aprendizagem do humano*. In: MORAIS, Regis de (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 3.ed. Campinas: Papyrus, 1988, Cap. 2, p.11-15.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*. V. 30, n. 108, p. 739-760, Campinas, out. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313700006>>. Acesso em 14 jul. 2017.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Educação à distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Revista Educação & Sociedade*. V. 27, n. 96-Especial, p. 935-954, Campinas, out. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 14 jul. 2017.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE JURÍDICO E O ENSINO A DISTÂNCIA

REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL TRAINING OF THE LEGAL TEACHER AND DISTANCE EDUCATION

Andréia Cristina dos Santos Honorato de Almeida³⁸

Ivan Dias da Motta³⁹

Resumo

O presente artigo tem como finalidade a reflexão sobre o fazer pedagógico dos professores que atuam na área de direito, abordando o perfil ideal e a qualificação pedagógica deste professor. Questões que não são consideradas relevantes nos cursos de Direito. Desde as primeiras faculdades de Direito, a metodologia empregada nas graduações e pós-graduações possuem os mesmos princípios e permanecem conservadoras. Se a prática pedagógica dos professores não evoluiu, ficando ultrapassada e deficiente, haverá deficiência na formação dos discentes. O contrário é verdadeiro, se o professor desempenha bem o seu papel, desperta o desejo no aluno de conhecer o seu potencial e refletir sobre sua futura atuação. Dentro deste contexto, como seria se fossem implantados cursos jurídicos à distância.

³⁸ Mestranda do Curso de Mestrado em Ciências Jurídicas do UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá.

³⁹ Professor Permanente do Curso de Mestrado em Ciências Jurídicas do UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá.

Palavras-chaves: Formação Pedagógica; Perfil do Docente de Direito; Educação à Distância; Ensino; Direito.

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the pedagogical make of teachers who work in the area of law, addressing the ideal profile and pedagogical qualification of this teacher. Questions that are not considered relevant in law courses. Since the first law schools, the methodology used in graduation and post-graduation have the same principles and remain conservative. If the pedagogical practice of teachers has not evolved, becoming outdated and deficient, there will be a deficiency in the training of students. The opposite is true, if the teacher performs well his role, it arouses the student's desire to know his potential and reflect on his future performance. In this context, as it would be if legal courses were implemented at a distance.

Keywords: Pedagogical training; Profile of law professor; Distance Education; Teaching; Right.

1. Introdução

Considerando que a maioria dos professores que atuam na área de direito apenas reproduzem o modelo de aula que conheceram, o presente artigo visa discutir a importância e a influência da formação pedagógica dos docentes nos cursos de graduação e pós-graduação em Direito para o aperfeiçoamento do ensino jurídico no Brasil.

A respeito da formação de professores do ensino superior muito se discute, com relação aos saberes e práticas necessários para o exercício da profissão, quais as formas de se mensurar a

capacidade e eficiência do docente, em especial no ensino jurídico.

Sabendo que o ensino jurídico tem discussões interdisciplinares entre profissionais do direito e da educação no que se refere a formação do professor, qual seria o perfil do professor na atualidade, mediante à formação massificadora oferecida nos cursos de Direito por todo o país, na atualidade. Portanto, o ensino jurídico tem a necessidade de uma mudança, pois ao longo dos anos a didática de ensino vem evoluindo, seja através da globalização ou do uso das novas tecnologias, que não param de avançar, portanto a formação docente deve ser priorizada, a fim de melhorar o ensino jurídico.

Assim, mediante tantas mudanças no ensino superior surge a necessidade de competências básicas e necessárias para se realizar a docência em todas as áreas do conhecimento, Perrenoud (2000), na obra “Dez novas competências para ensinar”, salienta que é necessário um conjunto de competências ao professor, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação continuada.

A competência significa domínio dos conhecimentos básicos de determinada área ou conhecimento, práticas profissionais atualizadas, área de conhecimento mediante pesquisa e um professor com domínio na área pedagógica, ou seja o professor deve dominar: conceito de processo de ensino e aprendizagem, relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de ensino, a teoria e a prática básica da tecnologia educacional, ou seja o professor universitário da atualidade exige um conjunto

de fatores de conhecimentos, habilidades e competências, a atividade docente exige capacidades distintas das que são exigidas para o exercício de outras atividades, pois não basta simplesmente ele dominar o assunto que pretende ensinar.

Porém as universidades não superaram a discussão sobre a relação entre a teoria e a prática no processo de formação docente a para o ensino universitário na área do direito, surge uma nova modalidade de ensino, o qual tem sido assunto de discussão pelos estudiosos e pesquisadores, o Ensino à distância no Brasil, bem como as propostas de projetos para o Ensino à distância no ensino jurídico no Brasil.

2. Breve histórico do ensino jurídico

Por muito tempo, a educação regular foi privilégio de poucos. Na Antiguidade, uma pequena parte da elite tinha o privilégio de partilhar o aprendizado na Academia de PLATÃO ou no Liceu de ARISTÓTELES. No Império Romano, os centros de cultura como o Ateneu, tornaram-se precursores do ensino universitário, mas ainda para poucos.

Na Idade Média, a Igreja dominava o ensino como reflexo do poder político alcançado e a influência do cristianismo. O ensino regular ficava enclausurado nos mosteiros e conventos, perpetuando a característica de atividade reservada a uma elite social. Somente por volta dos séculos XI a XIII ocorreu a tomada do ensino pelas camadas leigas da sociedade, sem, contudo, significar o fim do poder da Igreja sobre os conteúdos e os professores, pois a maioria deles continuava de sacerdotes e o funcionamento das instituições dependia da autorização eclesiástica.

Mas, pouco a pouco, por iniciativa de alunos e professores, foram sendo criadas instituições independentes, que

viriam a formar o embrião do que seriam depois as universidades. Estruturadas em corporações ou organizações, como modelo de ensino, essas sociedades caracterizavam-se pela autonomia administrativa e pedagógica. Resultado desse modelo foi a criação da Universidade de Bolonha, em 1252.

A partir do século XVI uma nova tendência incide sobre a organização universitária. O ensino afasta-se ainda mais da Igreja por influência da doutrina protestante, que advoga sua fiscalização pelo Estado, além de estendê-lo para todo o povo, incluindo ricos e pobres, independente do sexo. A Revolução Francesa, em 1789, e, em seguida, a Revolução Industrial, acentuam a tendência da universalização do ensino, mesmo que de fato isto venha a ocorrer somente a partir do século XX. Mas o ideal já havia sido lançado e seria uma questão de tempo sua implementação.

O ensino regular, mesmo depois de não haver mais a hegemonia da Igreja Católica, era privilégio de poucos. Tinha por conteúdo o conhecimento jurídico, além de disciplinas como Filosofia, a Medicina e a Política. Este modelo também era seguido pelos cursos superiores.

Os primeiros cursos superiores no Brasil foram criados no início do século XIX. Na mesma época já existiam vinte e seis universidades em países da América espanhola, como, por exemplo, a do México (desde 1553); a de São Marcos, no Peru; a de São Felipe, no Chile; e a de Córdoba, na Argentina. Aponta-se duas razões para a tardia implantação dos cursos superiores no Brasil:

a) a preocupação lusitana de manter o controle político e cultural na colônia;

b) a pequena estrutura universitária de Portugal, que impedia a expansão do ensino superior para os territórios colonizados.

Os dois primeiros cursos jurídicos do Brasil foram criados pela Lei de 11 de agosto de 1827, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda, em Pernambuco. O primeiro a ser instalado foi o de São Paulo, com aula inaugural em 1º de março de 1828. Desde então, o curso jurídico já previa duração mínima de cinco anos, com disciplinas de Direito Pátrio Civil, Direito Natural, Diplomacia, Direito Público, Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política, Direito das Gentes e Análise da Constituição do Império, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Criminal e Processo Criminal. Para o ingresso era necessário comprovar idade mínima de quinze anos e obter aprovação em língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia e geometria.

A partir deste marco histórico, principalmente o ensino superior jurídico é identificado como uma estratégia de preparação das elites dirigentes do Império. Esse modelo inicial acabou permeando as características do ensino jurídico no Brasil, que permanece em parte enraizado. O objetivo de preparar uma elite dirigente conduziu os cursos de Direito a um perfil autoritário dos professores e da própria organização acadêmica, dogmática e magistral, continuou sendo reproduzida.

3. A formação do professor do ensino superior

O presente trabalho não tem a finalidade de abordar metodologias do ensino superior, mas a questão da formação pedagógica do docente do ensino superior, observando a base legal vigente, frente às mudanças e as novas exigências do início do século XXI, na estrutura de ensino, em especial com a expansão dos cursos de nível superior, por força da iniciativa privada.

Mediante o estudo bibliográfico sobre o tema, identificou-se que o problema de formação do professor do ensino superior

se caracteriza pela falta de diretrizes para a formação pedagógica, ou seja, políticas públicas voltadas para a formação pedagógica do ensino superior, para serem seguidas pelas instituições que oferecem programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois o que se tem é apenas uma determinação, na LDB 9.394/96, para que os professores sejam preparados nesses programas, sem quaisquer outras exigências formativas na dimensão pedagógica.

A formação do professor do ensino superior aparece, pela primeira vez na legislação nacional, no art. 66 da LDB 9.394/96:

Art. 66: A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

(BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro).

As Universidades têm como o objetivo o exercício da crítica, pautada na pesquisa e no ensino do conhecimento, visando a colaborar com a sociedade e seus desafios. Uma educação de qualidade depende da participação das pessoas envolvidas, que trazem consigo a diversidade e pluralidade de pensamento. Neste contexto, a Universidade tem papel antagonico e de complementaridade. A universidade precisa estar sintonizada com os tempos atuais, desenvolvendo processos pedagógicos para contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Porém, as Universidades Brasileiras têm a qualidade de ensino dos cursos superiores, comprometidas devido à falta de formação pedagógica do corpo docente. E a educação profissional

é de grande relevância, para uma educação de qualidade, assunto que tem sido discutido, especialmente no ensino jurídico.

4. Ensino superior jurídico e a formação pedagógica

A formação e profissionalização dos professores do Curso de Direito se destaca devido de fundamental relevância de se formar um profissional apto a enfrentar a sociedade de forma preparada, pois o assunto tem caráter prático, sobre a realidade dos professores nas salas de aula dos Cursos Jurídico.

Maria Lúcia M. Carvalho Vasconcelos (2000, p. 51) ressalta que: “A Universidade deve criar um espaço que possibilite a seus docentes a reflexão sobre sua prática, visando, com isto, à melhoria da qualidade pedagógica de todos os cursos e de seus professores em exercício”.

Para Giroux (1983), é necessário exercitar o pensamento dialético entre a crítica e a reconstrução teórica, o que é fundamental para o professor dos Cursos de Direito é fundamental a fim de promover a melhora no ensino-aprendizagem.

As Instituições de Ensino Superior (IES) são fundamentais na qualificação do docente, pois oferecem mudanças, por meio das atividades desenvolvidas. Segundo Maria Lucia Vasconcelos, a consciência daqueles que exercem docência deve ser despertada no processo educativo.

Marcos Masetto (2001, p. 66) afirma que os professores devem ser “crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos”. Segundo ele “professor necessita de elaboração própria...precisa saber teorizar suas práticas...carece de atualização permanente... precisa dominar a instrumentalização eletrônica...saber avaliar a aprendizagem”.

Maria Lúcia Vasconcelos (2000) enfatiza que os professores de ensino superior necessitam de atualização permanente para garantir a qualidade da educação, enfrentando e respondendo às necessidades da sociedade em processo de transformação constante.

O que se tem observado na prática, porém, é que as instituições de ensino jurídico não mais se preocupam com a formação ética do aluno, mas tão somente com sua colocação no mercado de trabalho. Isso se dá em razão da grande busca pelos cursos de Direito, principalmente em razão dos tão sonhados concursos públicos, o que faz com que muitas pessoas vejam no Direito um meio de obtenção de um cargo público com estabilidade financeira.

Neste contexto, é comum vermos profissionais formados em outras especialidades abandonando suas carreiras para ingressar em curso de Direito, tão somente em razão da grande gama de concursos públicos oferecidos na área.

Isto também tem levado as instituições de ensino à busca da tecnicidade do aluno, preparando-o, em especial, para a competição externa e sua colocação no mercado de trabalho, sendo dada pouca relevância às matérias voltadas a formação humanística.

O método de ensino persiste vertical, com o professor transmitindo seus conhecimentos e o aluno assimilando as informações, sem o necessário estímulo ao raciocínio crítico.

E a ciência jurídica, sem prejuízo da postura filosófica ou ideológica que se adote, não goza de um horizonte de certeza e estagnação: está sempre a evoluir, porque o Direito é dinâmico. Assim também deve ser o ensino jurídico.

Na verdade, o que se tem que perceber é que, não só o Direito ensinado não pode ser o mesmo, mas a *maneira* de ensiná-lo também há que ser outra. A postura do aluno e do professor tem que mudar, em relação àquela tradicional e ainda predominante

nas faculdades, e ambas as mudanças dependem da iniciativa do docente.

Outro ponto que merece destaque é o fato do professor do curso de direito ser, na maioria dos casos, concomitantemente, um profissional da área, atuando nas mais diversas carreiras públicas ou como advogado.

Tal lhe toma o tempo e a dedicação indispensáveis à preparação de aulas e ao aprimoramento didático. Muito embora isso possa sugerir-lhe conciliar teoria e prática, a mais imediata constatação repousa tão só no desvirtuamento do conteúdo apresentado, que no mais o é de maneira unilateral e facciosa, na medida em que, ou não houve tempo para leitura, digestão e preparação do tópico, ou esta preparação fundou-se em caso prático, onde a atuação do professor foi tendenciosa, partidária de um dos lados e argumentos desenvolvidos.

No que tange à legislação referente ao ensino jurídico, temos, primeiramente, a Constituição Federal que atribui, privativamente à União, competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV).

Contudo, tanto a União quanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios detêm competência comum para proporcionar os meios de acesso à educação (art. 23, V). Apesar da competência privativa da União para legislar a respeito das diretrizes e bases da educação, os Estados e o Distrito Federal também concorrem para legislar sobre educação (art. 24, IX).

O art. 207, da Carta Magna, reconhece a autonomia das universidades e sua missão cumulativa com o ensino, a pesquisa e a extensão. Não há outras referências ao ensino superior. O Estado tem o dever de efetivar o ensino fundamental obrigatório e gratuito, além de garantir a progressiva universalização do ensino médio gratuito (art. 208, I e II).

Sem priorizar um nível de ensino à União, a CF reconhece como prioridade dos Municípios o ensino fundamental

e a educação infantil, ao mesmo tempo que atribui aos Estados e ao Distrito Federal atuação prioritária no ensino fundamental e médio (art. 211, §§ 2º e 3º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é mais específica quando trata do ensino superior. O seu art. 43 estabelece como finalidades da educação superior: estimular o espírito científico; formar diplomados para a inserção profissional; incentivar a pesquisa e a investigação científica; promover a divulgação do conhecimento; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento; estimular o conhecimento dos problemas do mundo.

Por seu turno, a Resolução CNE/CES 09/2004, de 29 de setembro de 2004, trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito. Quanto ao Projeto Pedagógico do curso, referida norma estipula em seu artigo 2º, §1º, que deve abranger os seguintes elementos estruturais: (I) concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; (II) condições objetivas de oferta e a vocação do curso; (III) cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; (IV) formas de realização da interdisciplinaridade; (V) modos de integração entre teoria e prática; (VI) formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; (VII) modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; (VIII) incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; (IX) concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; (X) concepção e composição das atividades complementares; e, (XI) inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

Na prática acadêmica existe uma distância entre o previsto pela a Lei 9.394/96 e o que é aplicado de fato. Um recém-

formado, que deseja ser professor nos cursos superiores, segundo a legislação, não precisa fazer curso específico de atuação docente. Sem esta exigência, o futuro professor ingressa diretamente em Curso de Mestrado, pois terá salário mais adequado.

A pesquisadora Becerra (2010) escreve o seguinte sobre a diferença que há na profissão professor em relação com as demais:

A profissão de professor apresenta duas especificidades que parecem se diferenciar das demais. A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego. Por outro lado, há a especificidade pedagógica que nos remete às formas de ensinar, as metodologias e técnicas utilizadas no exercício da atividade profissional.(BECERRA, 2010, p. 5219)

As Universidades, para atender à solicitação do Ministério da Educação no que diz respeito à titulação dos professores, não se preocupam com a competência do docente, valorizando os cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado.

As exigências aparecem no artigo 52 da LDB de 1996, nos seguintes termos:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro).

Mediante o exposto na Lei 9.394/96, não há uma legislação voltada para a capacitação pedagógica do professor do ensino superior, ignorando as tentativas de concretizar na lei a formação pedagógica, de modo a capacitar o docente para o uso das modernas tecnologias do ensino. Outro problema é que a legislação não exige que o professor se forme em um curso específico de atuação docente. Porém a Lei 9394/96, no art. 13 estabelece que os s docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro).

Para Cunha (2001), assegurar a docência como profissão ocupa particularidades e especificidades no tecido social, porque

o próprio fenômeno educativo tem uma natureza diferenciada dos demais fenômenos sociais e naturais. A docência requer formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Portanto, segundo Mello (2006) a instituição precisa alcançar um corpo docente comprometido com a aprendizagem e não se preocupar somente com a contratação de profissionais titulados, mas docentes que apliquem técnicas e dinâmicas metodológicas interativas, através de métodos de ensino que estimulem os alunos a pensarem e a refletir, além do compromisso da instituição em acompanhar o desempenho do docente, para que o ensino do direito desperte a consciência jurídica do acadêmico, despertando-o para compreensão da sociedade moderna, e os docentes avançarão com o saber jurídico, envolvido em um espaço de diálogo e racionalidade reflexiva.

5. Educação à distância

As novas tecnologias de comunicação estão cada vez mais presentes na vida cotidiana. Sem sentir, adaptamos nossa maneira de agir, de pensar, de nos comunicarmos, pela integração desses novos meios aos nossos comportamentos.

As alterações produzidas pelas intermediações tecnológicas são muitas: do telefone ao fax; do celular ao *e-mail*; da televisão a cabo à Internet, vivemos um outro estilo de vida – e nem sempre nos damos conta disso.

As tecnologias digitais de comunicação e de informação, sobretudo o computador e o acesso à Internet, começam a participar das atividades de ensino realizadas nas instituições de ensino brasileiras de todos os níveis.

Em algumas, elas vêm pela conscientização da importância educativa que esse novo meio possibilita. Em outras, são adotadas pela pressão externa da sociedade, dos pais e da comunidade. Na maioria das instituições, no entanto, elas são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam.

A procedência da EAD está relacionada àqueles que não podem frequentar um estabelecimento de ensino presencial, ofertando assim possibilidades de preparo profissional e cultural. Conforme Raslan (2009):

[...] a EAD, ao longo do tempo, vem sendo ofertada através de vários meios: correspondência, rádio, televisão e internet; para atender aos mais diversos objetivos: ampliar o acesso à educação em todos os níveis do ensino, formação técnico-profissionalizante, alfabetizar e treinar trabalhadores, promover atividades culturais, capacitar em massa os professores, apoiar as aulas ministradas nos ensinos, fundamental e, médio, expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores. (RASLAN, 2009, p. 24 e 25)

Os avanços da tecnologia educacional permitem que a EAD atenda às necessidades dos estudantes como: flexibilidade de horário, permanência do aluno perto da família, ritmo da aprendizagem. Para que a aprendizagem a distância se concretize, é necessário um ambiente adequado para o processo de ensino, que gere aprendizagem significativas, com estratégias educativas baseadas no diálogo e interações mediadas pelo professor.

Portanto, no ensino presencial ou a distância, o papel fundamental da docência é o ensinar e o aprender, onde o professor não é detentor do saber, deve considerar que os

discentes têm uma história e conhecimento de mundo, portanto deve sempre considerar o conhecimento prévio do aluno, bem como sua capacidade de pensar e estudar por si próprio, de modo que os mesmos tenham interesse e motivação para participar das aulas.

O papel do professor é de mediador da aprendizagem, o conhecimento não pode ser entendido como individual, Freire (2002), define o papel do professor “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

O desafio da educação à distância é em proporcionar aos alunos experiências parecida com a do ensino presencial, onde a fala e a mediação do professor leva o estudante a pensar, qual a mediação pedagógica necessária e adequada para despertar o interesse e a compreensão do estudante frente ao computador, visto que a o mesmo está entre o docente e o aluno, ou seja, a distância física é um desafio para desenvolver a capacidade de estimular o aprender virtualmente, a partir de tal realidade Bruno; Lemgruber (2010), dialoga sobre a importância em entender os múltiplos papéis assumidos pelo professor em tempos de Cibercultura:

Esse cenário implica em que o professor assuma múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e se assuma como formador, conceitor ou realizador de cursos e materiais didáticos; pesquisador, mediador, orientador e nesta concepção, se assumir como recurso do aprendente. Por isso a adjetivação de professor coletivo: a figura do professor corresponde não a um indivíduo, mas uma equipe de professores. (BRUNO; LEMGRUBER, 2010, p. 71)

Mill, Oliveira e Ribeiro (2010), apresenta o trabalho de grupos de profissionais integrados no processo de ensino na EAD, ao dizerem que:

Na EaD, muito da base de conhecimento para a docência presencial é partilhada com um conjunto de outros educadores e técnicos, levando à constituição de outra configuração de docência. Ademais, na EaD essa base é necessariamente acrescida de conhecimentos peculiares a esta modalidade educacional. Nasce aí a polidocência, constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes. (MILL, OLIVEIRA E RIBEIRO 2010, p. 16)

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem, no ensino presencial ou a distância, é uma tarefa que demanda reflexão sobre os inúmeros papéis assumidos pelo docente ao longo do tempo, onde professor mediador deve ensinar para as mudanças da sociedade na atualidade, para a autonomia, para a formação de um cidadão crítico, apto assumir suas responsabilidades sociais, enquanto agente transformador de sua própria história.

6. Cursos jurídicos na modalidade a distancia

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 80, traz os requisitos básicos para a implantação dos programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme se observa abaixo:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Referido dispositivo foi regulamentado pelo Decreto 5.773/2006, que, em seu art. 28, § 2º, determina que o processo de autorização dos cursos de graduação de direito, a Secretaria

de Educação Superior do MEC, depende da prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil:

Art. 28. As universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto nos §§ 2º e 3º deste artigo, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias

§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação. (Redação dada pelo Decreto nº 5.840 de 2006)

O ensino a distância, comparado aos cursos presenciais, tem apresentado melhor rendimento, colocando em xeque a fundamentação citada anteriormente. Filho (2003) afirma que a EAD é eficaz, “tornando-se um instrumento de primeira linha, para a capacidade de aprender autônoma e criativamente”.

Nas palavras de Falcão e Paranaguá (2009, p. 256), parece possível a implantação de cursos jurídicos de graduação na modalidade a distância:

EAD e ensino presencial são dois lados da mesma moeda: a educação. São duas modalidades que, em muitos casos, se complementam. A educação pode ser de qualidade ou não, independentemente da modalidade pela qual é implementada. (FALCÃO E PARANAGUÁ, 2009, p. 256).

Falcão e Paranaguá (2009) afirmam que a capacidade social e acadêmica, o aperfeiçoamento, a dedicação e interesse dos professores diferencia um ensino de qualidade. Entre as exigências para a instalação de um curso EAD, podemos citar: polos presenciais adequados, tutores preparados e competentes, ambiente virtual de aprendizagem de qualidade, material didático em formato dialógico e avaliação diagnóstica, formativa e somativa. O curso deve atender as expectativas dos alunos, que estão diretamente ligadas, principalmente, aos concursos públicos e ao Exame de Ordem.

O professor que atua no EAD deve estimular a autonomia e a pesquisa dos estudantes. Para isso, deve ser capacitado a ensinar na educação a distância. Para Aguiar, o curso de direito a distância pode contribuir para a qualidade do ensino:

A estruturação pedagógica atrasada, as aulas ministradas em salas lotadas, a pouca exigência acadêmica, condenam esses cursos ao papel de formadores de despachantes, que operam perifericamente com as normas, usando seu fraco bom senso, já que não tratam os comandos normativos com um mínimo de rigor. Essa fragilidade dos cursos faz com que seus professores só trabalhem com textos, no máximo referidos às vivências pessoais dos docentes, tudo isso iluminado pelas poucas velas de doutrinas ultrapassadas e preconceitos camuflados. (AGUIAR, 2004, p.183.)

Portanto, com uma biblioteca que cumpra com as exigências próprias do curso, com fóruns virtuais sobre temas do universo jurídico e uma postura acadêmica autônoma e ativa, com ensino interdisciplinar, a possibilidade de adaptar os futuros profissionais ao mercado de trabalho, é possível manter-se a qualidade do ensino no país, através do ensino a distância, mesmo na área jurídica.

7. Considerações finais

O mundo está em constante mudança, em um período de desconstrução, no qual a pós modernidade novas vertentes e a educação está inserida neste processo, apontando para três vertentes: o conhecimento, a pesquisa e a associação com a sociedade, buscando uma formação do discente de forma ampla e significativa. Assim o mercado de trabalho exige que os profissionais da educação se preocupe com aquisição do conhecimento, porém busque a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, aliando métodos e técnicas pertinentes ao desenvolvimento do discentes.

Enfim, a formação pedagógica do professor, é fundamental e as universidades precisam ir além do que é exigido pela LDB, que explicita que a qualificação do professor universitário fica a cargo dos cursos de mestrado e doutorado, e desenvolva cursos de formação que possibilite a reflexão da prática e de reflexão da ação na prática, voltados para o fazer e refletir, o seu processo de ensino e aprendizagem.

A modalidade de ensino a distância, que beneficia das tecnologias da informação e comunicação, aponta para um novo cenário no campo da educação, que previamente entrelaçada com o projeto político pedagógico, apresenta resultados satisfatórios. Com relação ao ensino jurídico, o profissional jurídico precisa ter uma sólida formação teórica e uma visão ampla do Direito. Esta aprendizagem pode ser adquirida através de um ensino presencial ou a distância, desde que órgãos fiscalizadores da profissão e governamentais acompanhe a implantação e a qualidade dos cursos, independentemente da modalidade de oferta.

8. Referências.

AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANASTASIOU, Léa G.C. *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba, IXBPEX, 1998.

BECERRA, Anibal Antonio Aguilar. *O perfil ideal do professor de ensino superior direcionado para a área do direito*. CONPEDI, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3586.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2017.

B. FILHO, T. Educação a distância, sistemas de ensino e territorialidade. In: FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). *Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BORDENAVE, Juan Dias e PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 26. ed. Vozes, Petrópolis, 2005.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUNO, Adriana R.; LEMGRUBER, Márcio S. Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar? In: *Tem professor na rede*. BRUNO, Adriana R. ... [et al.]. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares que se cruzam*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da (org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DIAS, D. F. *Gestão, Estrutura e Funcionamento de cursos em EAD*. Maringá: UniCesumar, 2011.

FALCÃO, J.; PARANAGUÁ, P. Ensino a distância na área do direito. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M. *LDB anotada e comentada: e reflexões sobre a educação superior*. 2. ed. Brasília: Ilape, 2007.

GARRIDO, Selma Pimenta e ANASTASIOU, Lea das Graças. *Docência do Ensino Superior*. São Paulo:Cortez,2002.

GUERRA, C. T. *O ensino de psicologia na formação inicial de professores: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: Subsídios*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

INBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar e Bolzan, Dóris Pires Vargas. In CUNHA, Maria Isabel da (org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MACHADO, Ana Maria Ortiz. *Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender*. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. *Ensino Jurídico: formação e trabalho docente*. Curitiba: Juruá, 2006.

MILL, D.; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. *Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual*. In: *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Paulo: EdUFSCar, 2010, p. 13-22.

MORAIS, J. Luiz Bolzan de; COPETTI, André. Ensino jurídico, transdisciplinariedade e estado democrático de direito: possibilidades e perspectivas para o estabelecimento de um novo paradigma. *Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica*, vol 1, n. 3. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2005.

MOURA, Adriana Borges Ferro. *Docência Superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito*.

2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2009.

OLIVE, Arabela Campos. *Histórico da educação superior no Brasil*. In: SOARES, Maria Susana Arroza (org). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em formação)

RASLAN, Valdinéia Garcia da Silva. *Uma Comparação do Custo-Aluno entre o Ensino Superior Presencial e o Ensino Superior a Distância*. Campo Grande, MS, 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso.

RODRIGUES, Horácio W. *Ensino jurídico e direito alternativo*. 1.ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

ROMANELLI. Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. *A formação do professor do ensino superior*. 2 ed. Pioneira. São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.). *Didática e docência na Educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

ZABALZA, Miguel A. *O Ensino Universitário – seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO FORMA DE ACESSO E GARANTIA DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

THE DISTANCE EDUCATION AS A WAY OF ACCESS AND GUARANTEE TO THE FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATION

André dos Santos Gonzaga⁴⁰

Resumo

A presente pesquisa tem como centro a Educação, direito fundamental da pessoa humana. O objetivo da pesquisa é apresentar e verificar de forma crítica uma das alternativas para a concretização desse direito fundamental: a Educação a Distância. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, baseada em fontes primárias e secundárias, sendo utilizado o método dedutivo, com o objetivo de analisar a efetividade dessa ferramenta tecnológica para a concretização do direito à Educação, imprescindível para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Acesso à Educação; Direitos Fundamentais; Educação à Distância; Ensino à Distância; Direito Fundamental à Educação.

Abstract

The present search centered on Education, fundamental right of the human person. The objective of the search is to critically present and verify one of the alternatives for the realization of this fundamental right: the Distance Education. The methodology used

⁴⁰ Mestrando em “Proteção dos Direitos Fundamentais” do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – da Universidade de Itaúna - UIT e graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete – FDCL.

was the bibliographic review, based on primary and secondary sources, using the deductive method, with the objective of analyzing the effectiveness of this technological tool for the realization of the right to Education, essential for the exercise of citizenship.

Keywords: Access to Education; Fundamental Rights; Distance Education; Distance learning; Fundamental Right to Education.

1. Introdução

O direito à educação está versado na Constituição Federal, art. 6º, garantido como direito fundamental de natureza social. Ainda, nesse diapasão, a Constituição traz em seu corpo uma seção (artigos 205 a 214) para tratar especificamente da concretização desse direito, estabelecendo os princípios, os objetivos, os direitos e deveres da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, bem como a estrutura educacional e o sistema de financiamento.

Além das diretrizes constantes na Carta Maior, o nosso ordenamento jurídico prevê inúmeras legislações acerca da implantação, funcionamento e proteção do direito e acesso à educação. No âmbito internacional, o Brasil é signatário de diversos tratados que possuem enfoque na proteção ao direito à Educação.

A educação a distância está reconhecida atualmente no Brasil por meio do Decreto nº. 9.057/2017, que define a educação a distância e trata da responsabilidade do aluno pela aprendizagem apoiada pelos meios de comunicação:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade

educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Desta forma, considerando a preocupação em tornar a educação acessível a todos, uma nova forma de acesso vem sendo utilizada, ganhando espaço e importância no cenário nacional, a Educação a Distância.

Para que a educação a distância seja um modelo válido de acesso e efetivação do direito a educação é necessário que exista um querer em fazer acontecer entre os sujeitos envolvidos, sendo necessário criar uma cultura de amadurecimento. Como bem define Kenski, ao tratar sobre a prática da educação a distância é preciso que todos queiram e que haja amadurecimento, comprometimento, disciplina e valores comuns para que possamos criar um processo que nos leve a alcançar os princípios de uma comunidade de aprendizagem. Trata-se de uma nova cultura educacional, que rompe com os tempos rígidos das disciplinas e com os espaços formais das salas de aula presenciais. (KENSKI, 2007, p. 102).

Este será o tema abordado nessa pesquisa, que busca comprovar que a educação a distância é uma forma de acesso válido com a finalidade de concretizar o direito fundamental à educação. Como será analisada, a educação a distância possibilita o acesso ao ensino para os educandos que por motivos sociais e financeiros tiveram que abandonar ou preterir a

conclusão ou continuação de seus estudos, seja pela necessidade premente de ingressar no mercado de trabalho, seja pelas dificuldades relacionadas ao tempo ou outras dificuldades enfrentadas na oferta do ensino regular.

A técnica de pesquisa adotada para a consecução dos objetivos propostos é a análise bibliográfica, que abrange a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, entre outros.

Para se alcançar os objetivos propostos, com maior segurança e economia, através de conhecimentos válidos e verdadeiros, é necessária a adoção de um método, conjunto de atividades sistêmicas e racionais, para traçar o caminho a ser seguido. O método adotado é o da indução, que pode ser definido, Marconi e Lakatos (2003), como o processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Assim, com base na pesquisa bibliográfica e no método indutivo pretende-se alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa.

2. A educação como direito fundamental

Entende-se como direitos fundamentais aqueles imprescindíveis para garantir o mínimo de dignidade ao ser humano, como ensina Marçal Justem Filho, para quem o direito fundamental “consiste em um conjunto de normas jurídicas, previstas primariamente na constituição e destinadas a assegurar a dignidade humana em suas diversas manifestações, de que

derivam posições jurídicas para os sujeitos privados e estatais” (JUSTEM FILHO, 2012, p. 140).

Direitos Fundamentais são situações jurídicas essenciais sem as quais o homem “não se realiza, não convive e, às vezes nem sobrevive; fundamentais do homem no sentido que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados” (SILVA, 2004, p. 191).

Os Direitos Fundamentais não são estanques, ao contrário, evoluem, modificam-se de acordo com a sociedade, mantendo apenas seu núcleo essencial, essa é a tese da construção gradual dos direitos fundamentais. Como ensina Norberto Bobbio, os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesas de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1992, p. 5).

No ordenamento jurídico brasileiro os direitos fundamentais encontram-se previstos na Constituição Federal de 1988, sendo que o direito à educação está estabelecido no artigo 6º, classificado como um direito fundamental de natureza social. Diante dessa informação é possível constatar que a Educação possui caráter de direito fundamental, capaz de garantir ao sujeito o exercício e a utilização de direitos em condições igualitárias, com consequente dignidade e proteção pelo Estado.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2017).

O direito a educação não está previsto apenas na Constituição Federal, existindo uma gama de instrumentos

internacionais e nacionais que corroboram com a proteção e garantia desse direito fundamental, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros.

2.1 A importância da educação na formação da sociedade

A educação possui um papel de suma importância, pois ela tem se revelado um dos meios mais eficazes para a concretização da cidadania na sociedade atual. Por meio da educação o homem se torna mais consciente do seu papel dentro da sociedade, e com nos ensina Kant “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 2006, p. 15).

A educação como um direito fundamental busca garantir de forma filosófica a ideia de que o homem dotado de conhecimento é um sujeito livre e consciente, capaz de lutar pela concretização de todos os seus direitos. Desta forma, o indivíduo que pôde usufruir o direito a educação, seria, em tese, um indivíduo capaz de lutar pelos direitos fundamentais.

Como ensina Moreira, somente a partir da educação, direito fundamental social, poderá a cidadania plena ser alcançada. Uma sociedade educada será composta de pessoas que consigam reivindicar e conquistar espaços, seja individualmente, a exemplo da liberdade e igualdade, seja no campo político, como o direito ao sufrágio universal. (MOREIRA, 2007, p. 62).

Não resta dúvida que a educação é um direito social, que tem servido de pré-requisito para a expansão de outros direitos, já

que a efetivação da cidadania registra a necessária condição de participação na vida social e política do País. Vale ressaltar que o caminho para a conquista de uma cidadania plena é por meio de uma educação de qualidade, que desenvolva o senso analítico e o olhar crítico.

Há muito se ouve falar em universalização do ensino, imprescindível para a formação de pessoas aptas à participação da vida social e política do país, na busca da concretização do Estado Democrático de Direito e da fruição da vida digna.

É verdade que não existe um único conceito de educação de qualidade, a definição irá variar de acordo com a visão e interesse de quem a oferece. Assim, nas palavras de Carvalho (2004, p. 329) as competências que definiriam a qualidade em uma proposta educacional significariam um fracasso – ou ausência de qualidade – em outra.

Para uns, a educação de qualidade deve resultar na aquisição de diferentes competências, que capacitarão os educandos a se tornarem trabalhadores diligentes; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto da educação pode dificultar ou inviabilizar outro. Uma escola que tenha como objetivo maior – e, portanto, como critério máximo de qualidade – a aprovação no vestibular pode buscar a criação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente impede a oportunidade de convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. (CARVALHO, 2004, p. 329).

A concretização do direito público subjetivo à educação tornou-se uma obrigação universal especialmente com o advento do século XXI, que trouxe consigo a era do conhecimento. Nota-

se que o direito à educação se tornou tão importante quanto o direito à vida, à liberdade e à igualdade.

Anísio Teixeira defende o direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas. A educação é um direito é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público a ser promovido pela lei. (TEIXEIRA, 1996, p. 60).

A educação de qualidade é imprescindível para que o ser humano consiga garantir a concretização de outros direitos, bem como para que seja possível o exercício da cidadania com a participação plena na vida social e política da sociedade. Assim, podemos afirmar que a cidadania ativa só pode ser concebida numa sociedade em que as pessoas estejam livres, tenham igualdade de oportunidades e sejam respeitadas como seres humanos.

2.2 A educação como meio de libertação

Não há discussão de que a educação foi responsável pelos processos de desenvolvimentos da sociedade e da evolução social durante toda a história. Todavia, utilizada como poder, título, distinção ou meio de dominação perante os que não a possuíam, a educação, ou a falta dela, foi empregada por detentores de poder para a massificação e doutrinação da população, com o simples intuito de perpetuação no poder.

Na lição de Paulo Freire é possível constatar essa afirmação, ao demonstrar que, a utilização da educação com fins de opressão pode ser aplicada conscientemente e

inconscientemente pelo detentor do conhecimento, pois a educação como prática de dominação, mantém a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, nem sempre percebido por muitos dos que a realizam, é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (FREIRE, 1994, p. 38).

Por outro lado, é por meio dela, quando transmitida de modo crítico-reflexivo, que o indivíduo é levado a um patamar de diversos questionamentos, sua consciência é despertada o colocando como sujeito ativo no mundo em que vive, ou seja, quanto mais instruído, maior a preocupação e participação no envolvimento pela efetivação da cidadania e luta pelos direitos.

A educação é sempre um tema fascinante, como ensina Lima, pois consiste na prática contínua e intermitente de se transmitir e receber informações construídas com o tempo, as quais influenciam o homem e o ajudam a desenvolver e transformar o meio em que vive e, também, desenvolver-se, figurando como instrumento extremamente hábil para o pleno desenvolvimento da pessoa. (LIMA, 2003, p. 1-2).

3. A educação à distância

A educação a distância, na lição de Cortelazzo (2013) é aquela realizada com a participação de indivíduos nas funções de aprendiz e mestre em interações diretas ou indiretas, mediadas por suportes tecnológicos com a finalidade de construir conhecimento sobre um tema de interesse comum.

É cediço que a educação a distância assumiu diferentes contornos ao longo dos tempos, sempre se adequando aos meios tecnológicos existentes no tempo e lugar onde era exercida. A educação a distância já foi oferecida (Cortelazzo, 2013), por exemplo, por meio do ensino por correspondência, do ensino em

casa, do ensino independente, da teleducação, da aprendizagem aberta, da aprendizagem híbrida, da aprendizagem em linha, da educação aberta, entre outros.

As primeiras experiências sobre a educação a distância ocorreram de forma isolada e singular, como ensina Otto Peters (2009), que cita como uma das primeiras experiências de sucesso relacionadas ao tema da educação a distância as epístolas de São Paulo. Para o autor as cartas escritas pelo apóstolo Paulo foram utilizadas com a finalidade de ensinar os novos cristãos como viver em ambiente desfavorável, sendo que naquela época, foi utilizada a tecnologia disponível, qual seja, a carta, em substituição à pregação e aos ensinamentos face a face, por ensinamentos e pregações mediados por correspondência.

No Brasil, as experiências com a educação a distância ocorreram por meio da utilização de diversos métodos, para melhor entendimento FARIA, LOPES (2013), dividiu a evolução em gerações, sendo que para o autor:

A primeira foi marcada pela comunicação textual, por meio da correspondência;

A segunda geração foi do ensino por rádio e televisão;

A terceira caracteriza-se principalmente pela invenção das universidades abertas.

A quarta geração foi marcada pela interação a distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferências.

A mais recente, a quinta geração, é a que envolve o ensino e o aprendizado *on-line*, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da internet. (FARIA, LOPES, 2013, p. 37)

O Ministério da Educação, por meio da Secretária de Educação a Distância, no ano de 2007, definiu nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância que não existe um modelo único a ser seguido, que o modelo ideal será

aquele que contemple as reais necessidades dos estudantes e a finalidade do curso oferecido.

Assim, no Brasil, não há um modelo único de educação à distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias. (BRASIL, 2007).

No mesmo passo, não se pode afirmar que exista um modelo mais eficiente ou melhor no que concerne à educação a distância, a escolha deverá ser realizada por aquele que atende aos objetivos propostos, levando em consideração as necessidades pessoais do educando.

Os diferentes modelos de educação a distância atendem a diferentes necessidades e cumprem diferentes objetivos. Dessa forma, não há modelos melhores ou mais eficientes; há, sim, os que atingem os objetivos propostos. O conhecimento das experiências em educação a distância possibilita que sejam feitas escolhas pessoais e coletivas diferentes das impostas pelo modismo ou por interesses particulares. (CORTELAZZO, 2013, p. 20).

Na educação a distância é primordial que exista interação entre os sujeitos envolvidos no processo, pois como afirma Moore e Kearsley, a interação que denominamos educação a distância é a inter-relação das pessoas que são professores e alunos, nos ambientes que possuem a característica especial de estarem separadas entre si. É a distância física que conduz a um hiato na comunicação, um espaço psicológico de compreensões errôneas

potenciais entre os instrumentos e os alunos que precisa ser suplantado por técnicas especiais de ensino, isso é a interação a distância (MOORE, KEARSLEY, 2007, p. 240).

No mesmo passo, é necessário que exista uma boa colaboração entre educador e educando, pois ela é a base de uma parceria sólida e produtiva, essenciais para a realização de um projeto onde se espera uma construção conjunta em qualquer atividade humana. Assim, na educação escolar a colaboração também é fundamental e deve estar presente entre professores, entre alunos e professores e entre alunos e alunos (CORTELAZZO, 2013, p. 22).

Assim, para que o educando possa usufruir de bons resultados na educação a distância, deverá optar pelo modelo, pela metodologia e pela tecnologia que mais se aproxime de suas expectativas pessoais.

3.1. A educação a distância como forma de democratização do acesso ao direito fundamental à Educação

Apesar do crescimento ocorrido nas últimas décadas, o Brasil ocupa um lugar desprestigiado na ordem mundial no que tange às “*profundas desigualdades de renda e ao acesso dos direitos básicos*” (BARROS, 2015, p. 25).

Neste diapasão, o direito fundamental a educação é de suma importância na sociedade atual, pois “não é sem razão que vemos, desde as famílias mais carentes até as mais ricas, a mesma crença na educação como um índice de melhoria de vida ou de manutenção do status, da riqueza ou mesmo da tradição” (MELO, 2012, p. 167-168).

É cediço que o problema do acesso à educação no Brasil encontra diversas barreiras que vão desde as desigualdades regionais, a grande extensão territorial, a má distribuição de renda,

dentre outros. É neste contexto que a educação a distância, apesar do preconceito, vem se sobressaindo como uma nova forma de acesso ao direito fundamental à educação.

A educação a distância no Brasil é, atualmente, um campo de visível crescimento, mas repleto de polêmicas e desafios. Num passado bem recente, a educação a distância era considerada uma modalidade educacional de segunda categoria, desprestigiada, encarada com desconfiança, especialmente no ensino superior. Hoje, o desenvolvimento das tecnologias avançadas de informação e de comunicação impulsiona o crescimento da educação a distância, reduzindo os preconceitos em relação a ela. (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

A sociedade atual precisa de novas formas de acesso ao direito à educação, pois o modelo da educação tradicional muitas vezes não consegue se adequar às necessidades do educando, em relação à disponibilidade de tempo e condições financeiras, motivos pelos quais “os novos meios de informação e comunicação são louvados por que ultrapassam os limites e as restrições do tempo, da distância geográfica e da dependência das pessoas, o que é considerado uma inovação decisiva e sem paralelo”. (PETERS, 2006, p. 28).

Contudo, as opiniões acerca da educação a distância como processo válido de ensino no cenário brasileiro, como ensina BARROS (2012), encontram-se divididas entre grupos que ora percebem nesse modelo de educação a democratização e aceleração nos processos de ensino, ora vislumbram apenas os interesses econômicos de instituições particulares envolvidos na expansão das ofertas de educação a distância e menor qualidade de aprendizagem dos alunos.

Nos meios acadêmicos e na sociedade de modo geral, há uma recorrente discussão a respeito da atual proliferação dos cursos via internet no Brasil, com uma grande quantidade de trabalhos nos vários campos das ciências da educação que

mantêm tanto atitudes encomiásticas em relação às suas possíveis benesses como posicionamentos mais receosos ou mesmo radicalmente contrárias. (BARROS, 2015, p.20).

Entre aqueles que veem com otimismo essa expansão, ressalta-se a condição de democratização e aceleração dos processos de ensino que a educação a distância promove. Na literatura que sustenta posição contrária, muitos artigos e livros publicados nos últimos anos abordam a questão por diferentes vieses, como interesses econômicos envolvidos na expansão das ofertas de educação a distância, motivação mercadológicas de instituições particulares de ensino, menor qualidade na formação promovida por esse meio – traduzível na afirmação de que os alunos aprenderam menos do que na educação presencial. (BARROS, 2015, p.20).

A educação a distância sempre dividiu opiniões, fato é que sempre haverão opiniões nos dois sentidos, o que na verdade não pode deixar de existir é uma maior fiscalização do Estado acerca do cumprimento da legislação educacional, contribuindo assim para a eficaz concretização do direito fundamental a educação.

4. A educação a distância como meio de se atingir a concretização do acesso ao direito fundamental à educação

A educação tem sido considerada como um direito e uma ferramenta imprescindível para a formação e transformação do educando em cidadão consciente e participativo da vida social e política do país.

Como analisado a educação a distância tem sido utilizada como uma das formas de garantir o acesso ao direito fundamental à educação. A educação é uma só o que difere é a forma de acesso do educando ao conhecimento que pode se dar tanto pela

via tradicional como por meio da educação a distância. (CORTELAZZO, 2013, p. 16).

Temos, como base, a concepção de que a educação é um dos pilares da sociedade ao qual todo ser humano tem direito. Não diferenciamos os princípios educacionais de uma educação presencial dos de uma educação a distância; pelo contrário, a educação é uma só, os princípios educacionais são os mesmos, não importando em que contexto, com que suporte e meios eles sejam trabalhados e consolidados. (CORTELAZZO, 2013, p. 16).

Assim, é necessário extirpar de vez os preconceitos existentes no que concerne a educação a distância. O que deve ser garantido é uma eficaz fiscalização do poder público responsável, a fim de coibir a prática educacional de má qualidade, tanto no âmbito tradicional ou regular como no campo da educação a distância.

Seguindo esse entendimento, Cortelazzo (2013) enfatiza que nenhuma distinção deve ser realizada entre os educandos egressos de cursos regulares ou a distância, devendo ambos receberem as mesmas qualificações e os mesmos direitos. Os egressos de programas formais de educação superior devem ter a mesma qualificação, a mesma competência, as mesmas exigências e os mesmos direitos, que tenham realizados os seus cursos no sistema regular de ensino, quer os tenham feito em programas a distância. (CORTELAZZO, 2013, p. 16).

5. Considerações Finais

A educação, no Brasil, por muito tempo ficou restrita aqueles que tinham uma condição social e financeira capaz de garantir o acesso e a permanência do educando em uma instituição de ensino, fosse ela particular ou pública.

O nosso sistema educacional sempre enfrentou o problema da evasão escolar, pois ainda que o ensino fosse ofertado de forma gratuita em redes de ensino público, grande parcela de crianças, jovens e adultos tinham que renunciar ao direito a educação, para se submeterem, muitas vezes, ao trabalho precoce que exigia pouca ou nenhuma qualificação.

Alie-se aos os fatores indicados o fato de o Brasil possuir território continental, marcado pela diversidade cultural e com diferenças brutais de distribuição de renda e qualidade de vida quando comparadas as regiões do sul-sudeste com as regiões norte, nordeste e centro-oeste.

Nesse cenário a educação a distância surge como uma nova possibilidade para os cidadãos que por uma infinidade de motivos não conseguiram dar continuidade ao ensino, à sua capacitação por meios tradicionais de oferta, sejam públicos ou privados.

No passado recente várias foram as experiências de educação a distancia que contribuíram para a capacitação de grande parcela da sociedade, entre os mecanismos usados podemos citar os cursos de capacitação do Instituto Universal Brasileiro, que ofereciam a capacitação em uma profissão que poderia ser exercida de forma autônoma, com baixo custo e a curto prazo.

Na mesma linha, o telecurso 2º grau pode ser citado como outra experiência de ensino a distância que auxiliou muitos jovens e adultos que por vários motivos abandonaram os estudos, a conseguir o diploma do ensino fundamental ou médio, aumentando assim as chances de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho, bem como a possibilidade de ingressar no ensino posterior, contribuindo para o crescimento do educando como cidadão capaz de participar ativamente da vida social e política de sua comunidade.

Atualmente, vislumbramos uma gama de modelos de educação a distância oferecidos por meio da ferramenta tecnológica da internet, com seus ambientes virtuais de aprendizagem que colocam a disposição do educando diversas formas de material didático: vídeos, material impresso, áudio, filmes, gráficos, além de possibilitar a interação em tempo real entre tutores, professores e educando.

Esse modelo de educação a distância, oferecido a um custo muito mais acessível do que diversos cursos presenciais, somados ao grande alcance territorial que possui, aumentam em muito as chances do acesso ao direito fundamental a educação.

É necessário ressaltar, que como em tudo que vivenciamos atualmente, várias são as instituições que oferecem educação a distância que não possuem credibilidade perante o mercado, por oferecerem cursos em total desrespeito à legislação educacional vigente.

Na verdade, sempre existiram experiências negativas, pois as instituições que ofereciam e oferecem educação à distância priorizavam o lucro, o ganho financeiro em detrimento à capacitação, a realização do educando.

Em que pese as experiências negativas relacionadas ao oferecimento de educação a distância, não se pode negar que quando existe um compromisso verdadeiro entre educadores, educando e instituições idôneas, a educação a distância tem se comprovado como um modelo válido de acesso do direito fundamental a educação.

6. Referências

BARROS, Joy Nunes da Silva. *Educação a distância: Democracia e utopia na sociedade do conhecimento*. Campinas: Papirus, 2015.

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

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 24 jul. 2017.

BRASIL. *DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24, Acesso em 24 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acessado em 24 maio 2017.

CARVALHO, J. S. F. "Democratização do ensino" revisitado. *in: Educação e Pesquisa*, São Paulo, FE-USP, v. 30, n. 2, p. 327-334, mai./ago. 2004.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo. *Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FARIA, Adriano Antônio; LOPES, Luís Fernando. *O que e o quem da EaD: História e fundamentos*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUSTEM FILHO, Marçal. *Curso de Direito Administrativo*. 8 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2006.

KENSKI, V. M. *Avaliação em movimento: estratégias formativas em curso on-line*. In: Silva, M.; SANTOS, E. (Org.) *Avaliação na aprendizagem em educação on-line: Fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências*. São Paulo: Loyola, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

MELO, Alessandro de. *Fundamentos socioculturais da educação*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MOORE, M. M.; KEARSLY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, Orlando Rochadel. *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a distância na transição paradigmática*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2012.

PETERS, Otto. *A Educação a Distância Em Transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PRETI, O. *Fundamentos e políticas em educação a distância*. Curitiba: Ibpex, 2002.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 24 ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Apres. de Clarice Nunes, 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

O DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL⁴¹

BRAZILIAN EDUCATIONAL LAW AND EDUCATION AS A FUNDAMENTAL RIGHT

Horácio Wanderlei Rodrigues⁴²

⁴¹ Este trabalho constitui uma versão revisada, ampliada e atualizada do artigo *Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior* (RODRIGUES, 2006). Inclui, em relação ao texto original, questões relativas ao novo Plano Nacional de Educação, à Lei de Cotas nas IFES e a algumas decisões do STF em matéria de direito à educação. Possui uma versão ampliada publicada na Espanha, no qual foi introduzido no texto, pela coautora dessa versão específica, uma análise a partir do Garantismo Jurídico: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. O direito à educação superior na Constituição Brasileira de 1988: uma leitura garantista. In: SANTIAGO, Nestor Eduardo Araruna; SOUZA SILVA, Karine de. I Encontro de Internacionalização do CONPEDI: *Direito Constitucional Direito Internacional Direitos Humanos*. Barcelona: Ediciones Laborum, S.L.; 2015. v. 5. p. 117-148. Essa mesma versão foi publicada no Brasil: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. O direito à educação: uma leitura garantista. In: CADEMARTORI, Luiz Henrique Urquhart; DUARTE, Francisco Carlos. *Constitucionalismo em debate: uma homenagem aos 30 anos de pesquisa e docência de Sérgio Cademartori*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. v. 2, p. 321-352.

⁴² Doutor em Direito (Filosofia do Direito e da Política) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Direito (Instituições Jurídico-Políticas) pela UFSC. Realizou Estágios de Pós-Doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPG Direito) da Faculdade Meridional (IMED/RS). Professor Titular de Teoria do Processo do Departamento de Direito e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Direito da UFSC, de 1991 a 2016. Coordenador do Mestrado Profissional em Direito em Direito da UFSC, de 2015 a 2016. Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Meridional. Presidente da Comissão de Educação Jurídica da

Resumo

O objeto do artigo é a análise do Direito de acesso à educação superior e seus desdobramentos relativamente à permanência, à transferência, ao aproveitamento de estudos e ao desligamento do estudante inserido no sistema. O objetivo do artigo é situar o seu objeto, o direito à educação, no âmbito de uma análise constitucional. A análise é realizada fundamentalmente no âmbito normativo, partindo dos princípios constitucionais aplicáveis para estudar as regras específicas existentes no campo do Direito Educacional. A conclusão central é no sentido de que as normas educacionais, de forma geral, devem ser interpretadas no sentido de garantir o acesso; uma vez assegurado esse acesso, deve ser garantida a permanência do aluno no sistema, e mesmo sua reintegração, até que possa concluir o curso.

Palavras-chave: Educação superior; Direito à educação; Aproveitamento de estudos; Transferência; Jubilamento.

Abstract

The purpose of the article is the analysis of the right to access higher education and its consequences in relation to the permanence, transference, utilization of studies and the detachment of the student inserted in the system. The purpose is to situate its object, the right to education, within the framework of a constitutional analysis. The analysis is carried out fundamentally in the normative scope, starting from the applicable constitutional principles to study the specific rules existing in the field of Educational Right. The central conclusion is that educational

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*.

standards, in general, should be interpreted as guaranteeing access; once this access is assured, the student must remain in the system, even if a reintegration is needed, until the course can be completed.

Keywords: Higher education; Right to education; Use of studies; Transfer; Retirement.

1. Introdução

O objeto deste artigo é a análise do direito de acesso à educação superior e seus desdobramentos relativamente à permanência, à transferência, ao aproveitamento de estudos e ao desligamento do estudante inserido no sistema. O objetivo do artigo é situar o direito à educação no âmbito de uma abordagem constitucional. Nesse sentido, busca-se elucidar essas questões, recorrentes no âmbito do ensino superior, e para as quais nem sempre são apresentadas as soluções mais adequadas e tomadas as decisões mais acertadas.

Diante disso, o conteúdo a ser trabalhado nas próximas páginas destina-se à utilização por dirigentes de Instituições de Educação Superior (IES) e, em especial, pelos coordenadores de cursos. A análise realizada tem por base fundamentalmente o campo normativo, partindo dos princípios constitucionais aplicáveis para estudar as regras específicas existentes no campo do Direito Educacional.

O artigo está dividido em cinco seções, além da introdução e da conclusão, as quais tratam: do direito de acesso ao ensino superior; das diversas formas de acesso; da questão das transferências *ex officio* dos servidos públicos; do aproveitamento de estudos nas situações de transferências e

reingressos; e da possibilidade de desligamento de estudantes por jubramento.

2. O acesso à educação superior no direito brasileiro

O acesso inicial à educação superior, segundo a Constituição Federal (CF), deve ocorrer considerando a capacidade individual:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]

Ainda sobre o acesso à educação superior de graduação, assim se manifesta a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB):

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [...]

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; [...]

Em 2012 foi editada a Lei n.º 12.711, que trata das cotas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Essa Lei reservou 50% das vagas nessas instituições para alunos oriundos de Escolas Públicas. A Lei privilegia ainda a destinação de vagas para pretos, pardos e indígenas, e para aqueles cuja renda familiar seja inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e

turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

[...].

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

[...].

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da

data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Em razão do disposto na Constituição Federal, no artigo 208, inciso V (acesso segundo a capacidade de cada um), no artigo 3º, inciso IV (é objetivo do Estado brasileiro: “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, *raça*, sexo, *cor*, idade e quaisquer outras formas de discriminação”) e no caput do artigo 5º (exigência de isonomia), foi questionada na academia e nos tribunais a definição de cotas tendo por base o critério racial.⁴³ Essa questão, entretanto, já está pacificada, tendo em vista as decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) no sentido de sua constitucionalidade, entre as quais pode se destacar a decisão proferida na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 e a decisão proferida no Recurso Extraordinário (RE) 597285.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), exigência presente no artigo 214 da Constituição de 1988, sua versão 2001-2011, aprovada pela Lei n.º 10.172/2001, relativamente à ampliação do acesso ao ensino superior traçou alguns objetivos e metas que deveriam ser efetivados através de políticas públicas específicas. Dentre os listados no item 4.3 do PNE 2001-2011, pode-se destacar:

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. [...]
3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.

⁴³ Cabe destacar que o acesso considerando cotas fixadas com base em critério socioeconômico, considerando o disposto no artigo 3º, inciso III (é objetivo do Estado brasileiro: “erradicar a pobreza e a marginalização e *reduzir as desigualdades sociais* e regionais”), sofreu e sofre contestação bem menor.

4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada. [...]

19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. [...]

Já do novo Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, constam 20 metas, destacando-se relativamente à Educação Superior:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

[...].

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no

mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Esse conjunto de disposições estabelece alguns princípios centrais relativamente à questão do acesso:

- a) o acesso, segundo a CF, deve decorrer de mérito individual do candidato;
- b) o objetivo do Estado brasileiro, segundo o PNE 2001-2011 e também segundo o novo PNE 2014-2024, é ampliar o acesso;
- c) o mecanismo, segundo a LDB, para selecionar, considerando o mérito, aqueles que ingressarão no sistema é o *processo seletivo*;
- d) considerando-se a característica meritocrática do acesso à educação superior, o PNE 2001-2011 estabeleceu a necessidade de criar para as minorias e grupos vítimas de discriminação, programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior. Posteriormente houve a implementação do Sistema de Cotas nas IFES, já considerado constitucional pelo STF.

3. O acesso à educação superior e suas formas

Quando se trata do acesso à Educação Superior é possível tratar de situações diversas. Há o ingresso inicial e há o retorno do aluno que trancou o curso ou simplesmente desistiu. E há o reingresso daqueles que já concluíram um curso, bem como

a situação daqueles que decidem trocar de curso. É disso que tratar-se-á nas próximas páginas.

Antes de ingressar especificamente nos mecanismos de acesso, é importante ressaltar que as normas educacionais, de forma geral, devem ser interpretadas no sentido de garantir o acesso (ingresso inicial e reingresso) e, uma vez assegurado esse acesso, garantir a permanência do aluno no sistema e mesmo sua reintegração. Qualquer interpretação que contrarie esse grande princípio, que permeia todo o Direito Educacional brasileiro, não deve ser considerada. Isso porque o Estado Brasileiro incluiu em sua Constituição Federal o direito à educação como direito fundamental. Nesse sentido, as normas educacionais devem ser emanadas e interpretadas no sentido de garantir o acesso à educação e a posterior permanência no sistema de ensino.

3.1. O ingresso inicial

O *processo seletivo* tradicional na história da educação superior brasileira é o vestibular, realizado através de provas de ingresso, com número definido de vagas. Entretanto, novas alternativas para ingresso vêm sendo utilizadas de forma crescente, entre as quais se destacam a utilização da *nota do Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e *análise de histórico escolar*.

Nesses dois casos há uma análise necessária de mérito, comprovada por um instrumento de avaliação, e a matrícula se dá utilizando vaga *inicial*, tendo em vista que o aluno ingressará necessariamente no primeiro período do curso. Atualmente diversas IFES integram o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) que adota o ENEM como instrumento de processo seletivo, destinando-lhe milhares de vagas; outras inúmeras instituições

utilizam sistemas mistos, entrando o ENEM como um dos elementos que compõem o processo seletivo.

Destaque-se, ainda, a necessidade de publicidade do processo seletivo, tendo em vista que as vagas no âmbito da educação superior são públicas, mesmo que pertencentes a cursos de instituições privadas. Essa situação traz a exigência de transparência dos critérios adotados e de isonomia na disputa das vagas existentes.

3.2. O retorno e o reingresso

Nas situações de *retorno de aluno desligado por abandono* e do *retorno de graduado* considera-se que aquele que já iniciou ou concluiu um curso superior já obteve o ingresso à educação superior, não havendo necessidade de provar novamente sua capacidade individual relativamente a outros candidatos que nunca ingressaram no sistema. Nesse sentido, o que se exige é a definição de um conjunto de critérios qualitativos para a classificação dos candidatos, visando estabelecer a ordem de preenchimento das vagas existentes. E em se tratando de vagas, para esses ingressantes, que já obtiveram anteriormente acesso ao sistema, podem ser utilizadas as vagas sobranes, ou seja, aquelas que o curso possui em razão das desistências, transferências e outras formas de desligamento⁴⁴. Também, como esse aluno já obteve ingresso no sistema, o retorno pode se dar em qualquer instituição que o integre e não apenas naquela na qual realizou o processo seletivo de ingresso inicial.

⁴⁴ Exemplo: se um curso possui 200 vagas autorizadas e 5 anos de duração, pode possuir 1.000 alunos matriculados; havendo 850, o curso possui 150 vagas disponíveis. Essas vagas não podem, a princípio, ser utilizadas para processo seletivo de ingresso inicial, mas podem ser utilizadas para preenchê-las todas as demais formas de reingresso e transferências.

3.3. A transferência

Quando se fala de transferência, dentro do sistema de educação superior, há pelo menos duas situações diferentes: *transferência de instituição* e *transferência de curso*. Primeiramente é necessário destacar que, da mesma forma que no item anterior, aqui ocorre reingresso (em um novo curso ou em uma nova IES) de quem já obteve, em algum momento, a aceitação no sistema. Sobre a questão das transferências, a LDB contém o seguinte dispositivo:

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei.

É necessário, nesse tema, considerar duas situações distintas: a *existência* e a *inexistência* de vaga para a concessão. No que diz respeito à segunda (ausência de vaga), ela apenas poderá ser concedida para servidores públicos federais transferidos *ex officio*, na forma da Lei n.º 9.536/1997. Relativamente à primeira, a LDB estabelece sua possibilidade para alunos regulares, para cursos afins, havendo vaga, e mediante processo seletivo. Saliente-se ainda que a transferência pode ser interna (na mesma instituição, de um curso para outro), ou externa (de uma instituição para outra, para o mesmo curso ou para outro curso).

No que diz respeito a alunos regulares, estão nessa situação os alunos matriculados e aqueles com a matrícula trancada na forma do regimento de cada instituição. Quanto à existência de vaga, é preciso que fique claro que a norma não se refere a vaga inicial, tendo em vista que o aluno já é integrante do sistema de educação superior, mas sim às vagas totais de cada

Curso, ou seja, o número de vagas anuais autorizadas, multiplicado pelo número de anos de duração do respectivo Curso. Nesse caso, como no do reingresso, a exigência em termos de processo seletivo é a definição de um conjunto de critérios qualitativos para a classificação dos candidatos, visando estabelecer a ordem de preenchimento das vagas existentes.

A situação que a primeira vista pode parecer mais complexa é a relativa ao requisito de que a transferência ocorra para curso afim. Mas em realidade não o é; pelo contrário. É necessário primeiro que se entenda que a educação é atividade de interesse público, motivo pelo qual o grau de intervenção do Estado é maior do que em outras atividades; em seguida, é necessário que se perceba que, no campo educacional, o objetivo contemporâneo do Estado brasileiro é a ampliação do acesso, não sua restrição; a manutenção de quem está no sistema, não sua exclusão. Nesse sentido caminham todas as políticas públicas atuais no campo da educação.

Dentro desse contexto, a norma contida na LDB deve ser lida no sentido de que, havendo vaga e afinidade, deve a instituição receber a transferência (ou seja, não pode negá-la), pois o direito de acesso é um direito subjetivo público, apenas sendo permitido à IES definir a forma de processo seletivo. Nesse sentido, a utilização do verbo *aceitação*, no futuro do presente, tempo que no campo normativo indica um imperativo. Não havendo afinidade, a instituição não é obrigada a receber a transferência (o direito subjetivo público do participante do sistema a transitar horizontalmente dentro dele existe quando há a afinidade de curso), mas não existe também nenhuma proibição legal de fazê-lo; ou seja, pode a instituição receber a transferência (quer seja interna, quer seja externa) – nessa situação, e apenas nela, há uma opção que decorre da vontade da instituição e não de um direito pleno do requerente.

4. Transferência coercitiva de servidores públicos

É necessário, para compreender adequadamente as diversas questões relativas às possibilidades e limites do direito de transferência coercitiva dos servidores públicos, considerar em primeiro lugar a existência, no âmbito da educação superior, de instituições pertencentes a diferentes categorias administrativas. Nesse sentido, a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) estabelece:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Também é necessário considerar que essas diversas categorias de IES pertencem ou podem pertencer a diferentes sistemas de ensino, como estabelece a Constituição Federal: “Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

O direito à transferência aparece na LDB, em seu artigo 49; e o parágrafo único desse artigo remete a regulamentação das transferências *ex officio* para lei especial:

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei.

Essa regulamentação aparece na Lei n.º 9.953/1997, nos seguintes termos:

Art. 1º A transferência ex officio a que se refere o parágrafo único do art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, será efetivada, entre instituições vinculadas a qualquer sistema de ensino, em qualquer época do ano e independente da existência de vaga, quando se tratar de servidor público federal civil ou militar estudante, ou seu dependente estudante, se requerida em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício, que acarrete mudança de domicílio para o município onde se situe a instituição rebedora, ou para localidade mais próxima desta.

Parágrafo único. A regra do caput não se aplica quando o interessado na transferência se deslocar para assumir cargo efetivo em razão de concurso público, cargo comissionado ou função de confiança.

E também está contemplada na Lei n.º 8.112/1990:

Art. 99. Ao servidor estudante que mudar de sede no interesse da administração é assegurada, na localidade da nova residência ou na mais próxima, matrícula em instituição de ensino congênere, em qualquer época, independentemente de vaga.

Parágrafo único. O disposto neste artigo estende-se ao cônjuge ou companheiro, aos filhos, ou enteados do servidor que vivam na sua companhia, bem como aos menores sob sua guarda, com autorização judicial.

Nesse contexto específico é necessário considerar que o acesso ao ensino público gratuito somente pode ocorrer havendo o atendimento dos princípios constitucionais da “igualdade de condições para o acesso e permanência” (CF, art. 206, I) e de “acesso. Segundo a capacidade da cada um” (CF, art. 208, V). O acesso ao ensino público gratuito, por parte de servidor público,

civil ou militar, não pode ferir esses princípios constitucionais, independentemente do que contenha a legislação infraconstitucional.

A Lei n.º 9.536/1997 regulamentou as transferências coercitivas, garantindo aos servidores públicos federais, civis e militares, que ela “será efetivada, entre instituições vinculadas a qualquer sistema de ensino”. Tendo em vista o que dispõe a constituição Federal, em seu artigo 211, os diferentes sistemas de ensino existentes no país são os organizados pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. Não garante esse dispositivo, portanto, transferências de IES privadas para IES públicas, denominadas pela LDB, em seu artigo 19, de categorias administrativas; nem poderia fazê-lo, tendo em vista os princípios constitucionais antes referidos.

A transferência para cursos afins, a que se refere o caput do artigo 49 da LDB, não se aplica às transferências coercitivas, tratadas em lei específica. Isso fica claro da leitura do texto, que se refere à “transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo”. Esse dispositivo traz expressamente duas exigências para a concessão da transferência para curso afim, (a) a existência de vaga, e (b) a realização de processo seletivo, inaplicáveis nas transferências coercitivas.

A concessão de transferência para curso afim, em situações de transferência coercitiva, somente poderá ser concedida, por analogia, em situações excepcionais, quando inexistir, na localidade de destino do servidor, o mesmo curso no qual estava matriculado na localidade de origem, sob pena de quebra dos princípios constitucionais já mencionados anteriormente, e visando, de outro lado, não prejudicar o servidor removido no interesse da administração.

Relativamente aos servidores públicos civis o RJU (art. 99) determina que a transferência coercitiva ocorra para “*matrícula*

em instituição de ensino congênere”, ou seja, de IES pública para IES pública e de IES privada para IES privada, cumprindo dessa forma os princípios constitucionais já listados;

No que se refere aos servidores públicos militares utiliza-se a mesma regra aplicável aos servidores públicos civis, pois embora não abrangidos pelo RJU, o direito à transferência coercitiva prevista na Lei n.º 9.536/1997 deve ser interpretado à luz dos princípios constitucionais já expostos, o que impede tratamento diferenciado para essa categoria. Além disso, na ausência de norma específica para os militares, o princípio estatuído no RJU, de que a transferência coercitiva se dará entre instituições congêneres, constitui-se em norma de sobredireito, a ser aplicada a todos os servidores públicos federais;

O direito à transferência coercitiva, com base na Lei n.º 9.536/1997, é apenas dos servidores públicos federais (civis ou militares) estudantes (e seus dependentes estudantes) com *“comprovada remoção ou transferência de ofício, que acarrete mudança de domicílio”*. É discutível a sua aplicação, por analogia, para os servidores públicos estaduais - ocorrendo, deve a mesma respeitar os princípios constitucionais já referidos e o disposto no RJU, sob pena de atribuir-se maior direito ao servidor público estadual (a quem a lei somente se aplica por analogia) do que ao servidor público federal (para quem a lei foi expressamente editada);

Em qualquer situação é necessário considerar que a própria Lei n.º 9.536/1997, no parágrafo único do artigo 1º, estabelece que a transferência coercitiva *“não se aplica quando o interessado na transferência se deslocar para assumir cargo efetivo em razão de concurso público, cargo comissionado ou função de confiança”*. Ou seja, há três situações expressamente previstas na lei, nas quais o servidor não terá direito à transferência coercitiva: (a) quando o deslocamento ocorrer para assumir cargo efetivo em razão de concurso público; (b) quando o

deslocamento ocorrer para assumir cargo comissionado; e (c) quando o deslocamento ocorrer para assumir função de confiança;

A interpretação sistemática do conjunto normativo que trata das transferências coercitivas impõe as seguintes conclusões:

- a) só possui o direito a transferência o servidor público (e seus dependentes), quando houver *“comprovada remoção ou transferência de ofício, que acarrete mudança de domicílio”* (Lei n. 9.536/1997, art. 1º), excluídas as situações de mudança de domicílio *“para assumir cargo efetivo em razão de concurso público, cargo comissionado ou função de confiança”* (Lei n.º 9.536/1997, art. 1º, parágrafo único);
- b) de forma expressa, somente possuem o direito definido na referida lei os servidores públicos federais (civis e militares) e seus dependentes;
- c) o direito à transferência coercitiva só existe entre instituições que pertençam à mesma categoria administrativa, ou seja, de IES privada para IES privada e de IES pública para IES pública, sendo possível entre IES pertencentes a diferentes categorias administrativas apenas quando inexistir, na localidade de destino, em instituição congênera, o mesmo curso no qual o servidor ou seu dependente estava matriculado na localidade de origem;
- d) o direito à transferência coercitiva para curso afim não está previsto na legislação que trata das transferências coercitivas e é possível unicamente quando não houver na localidade de destino o

- mesmo curso no qual o seu titular estava matriculado na localidade de origem; e
- e) em qualquer situação, independentemente da legislação infraconstitucional, o acesso ao ensino público gratuito somente pode ocorrer quando houver o atendimento dos princípios constitucionais da “*igualdade de condições para o acesso e permanência*” (CF, art. 206, I) e de “*acesso ... segundo a capacidade da cada um*” (CF, art. 208, V).

Especificamente no que diz respeito às transferências coercitivas, de IES privada para IES pública, já há a posição expressa do **STF** quanto à sua inconstitucionalidade:

ADI 3.324/DF, Rel. Min. Marco Aurélio Melo, decisão de 16.12.2004, transitada em julgado em 17.08.2005 e publicada no DJ e no DOU em 24.08.2005.

JULGAMENTO DO PLENO - PROCEDENTE EM PARTE DECISÃO: O TRIBUNAL, POR UNANIMIDADE, JULGOU PROCEDENTE, EM PARTE, A AÇÃO PARA, SEM REDUÇÃO DO TEXTO DO **ARTIGO 1º DA LEI Nº 9.536**, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1997, ASSENTAR A **INCONSTITUCIONALIDADE NO QUE SE LHE EMPRESTE O ALCANCE DE PERMITIR A MUDANÇA**, NELE DISCIPLINADA, **DE INSTITUIÇÃO PARTICULAR PARA PÚBLICA**, ENCERRANDO A CLÁUSULA "ENTRE INSTITUIÇÕES VINCULADAS A QUALQUER SISTEMA DE ENSINO" A OBSERVÂNCIA DA NATUREZA PRIVADA OU PÚBLICA DAQUELA DE ORIGEM, VIABILIZADA A MATRÍCULA NA CONGÊNERE. EM SÍNTESE, **DAR-SE-Á A MATRÍCULA**, SEGUNDO O ARTIGO 1º DA LEI Nº 9.536/97, **EM INSTITUIÇÃO PRIVADA**

SE ASSIM O FOR A DE ORIGEM E EM PÚBLICA SE O SERVIDOR OU O DEPENDENTE FOR EGRESSO DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA, TUDO NOS TERMOS DO VOTO DO RELATOR. VOTOU O PRESIDENTE, MINISTRO NELSON JOBIM. FALARAM, PELO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, O DR. CLÁUDIO LEMOS FONTELES, PROCURADOR-GERAL DA REPÚBLICA E, PELA ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO, O DR. ÁLVARO AUGUSTO RIBEIRO COSTA, ADVOGADO-GERAL DA UNIÃO. PLENÁRIO, 16.12.2004. (grifei).

Ou seja, o direito a transferência “entre instituições vinculadas a qualquer sistema de ensino” significa que o direito existe mesmo entre as instituições pertencentes a diferentes sistemas de ensino, que são o da União, os dos Estados, o do Distrito Federal e os dos Municípios (CF, art. 211) e não o direito à transferência entre diferentes categorias administrativas (IES privada para pública – LDB, art. 19).

A garantia da transferência coercitiva – a que tem direito os servidores públicos civis e militares e seus dependentes – embora privilegie o interesse da administração pública, não pode ser oposta aos princípios constitucionais da “igualdade de condições para o acesso e permanência” (CF, art. 206, I) e de “acesso segundo a capacidade de cada um” (CF, art. 208, V), que fundamentam a realização de processo seletivo público, para ingresso nas IES públicas, bem mais concorridas que as IES privadas, e às quais todos tem direito de acesso e permanência em igualdade de condições, sendo avaliados pela sua capacidade individual.

Essa decisão, em cumprimento ao que determina o parágrafo 2º do artigo 102 da Constituição Federal, possui efeito

vinculante, não podendo ser descumprida pela administração pública e nem mesmo pelos órgãos inferiores ao STF.

5. Aproveitamento de estudos

Todos aqueles que em algum momento ocuparam a Coordenação de um Curso já passaram pela experiência de ter de analisar históricos escolares de alunos transferidos ou que já iniciaram um Curso Superior e não o concluíram, ou mesmo de alunos que já possuem outro Curso Superior, para realizar o aproveitamento de estudos.

Não há na legislação federal nenhuma norma que trate especificamente do tema. Isso tem gerado um tratamento muito diferenciado pelas Instituições de Educação Superior (IES), que vai do rigorismo extremado ao vale tudo.

Nesse sentido, se busca aqui resumir as orientações contidas no Parecer n.º 224/1984, do antigo Conselho Federal de Educação (CFE). Esse Parecer foi elaborado para fixar critérios para transferência de alunos e contém alguns elementos claros sobre o aproveitamento de estudos. Como o referido Parecer foi aprovado e o tema não foi mais tratado posteriormente, pelo menos de forma expressa, quer pelo CFE, quer pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), seu conteúdo continua sendo a orientação oficial nessa matéria. O Parecer CFE n.º 224/1984 estabelece que:

[...] na transferência o vínculo inicial – a matrícula – acrescida de novos elementos, inscrição e aprovação em séries e em disciplinas ou créditos obtidos, é transferido *‘como se saldo fosse’* para o estabelecimento de destino. (grifo do autor)

Esse vínculo institucional, ampliado e enriquecido, desloca-se de um para outro

estabelecimento de ensino, na transferência, cabendo ao estabelecimento que recebe o aluno, ajustá-lo à nova situação, enquadrando-o no novo plano de estudos, **fazendo, concomitantemente, o aproveitamento de todos os estudos compatíveis com os objetivos do curso.** (grifei).

Nem sempre será fácil a tarefa de ajustar a vinculação transferida e classificá-la em relação aos padrões de ensino do estabelecimento de destino e, para tanto, **vale menos a multiplicação das normas do que a aplicação do bom senso.** (grifei).

Desse trecho do Parecer depreende-se a obrigatoriedade do aproveitamento e a necessidade de que se tenha bom senso na sua realização, evitando excessivos formalismos que possam prejudicar o aluno transferido. Também estabelece o Parecer CFE n.º 224/1984 que “O reconhecimento automático de matéria do currículo mínimo, estudada com aprovação na escola de origem, será feito independentemente de adaptação”.

Nesse sentido, é importante em primeiro lugar deixar claros alguns conceitos, quais sejam os de conteúdo, matéria e disciplina:

- a) conteúdo: um determinado conhecimento ou conjunto de conhecimentos – regra geral uma área ou subárea do conhecimento (ex.: Direito Civil); é a categoria utilizada nas atuais diretrizes curriculares;
- b) matéria: possui fundamentalmente o mesmo sentido da categoria conteúdo e era utilizada nos currículos mínimos; a diferença está em que nos currículos mínimos, as matérias listadas tinham de se constituir, expressamente, em uma ou mais disciplinas da grade curricular. Com os conteúdos

listados nas novas diretrizes curriculares é distinto: o conteúdo tem de ser obrigatoriamente trabalhado, mas onde localizá-lo na grade (em disciplina específica, dentro de uma disciplina que contenha outros conteúdos, como tema transversal, como atividade complementar, etc.) é uma opção da IES, presente no Projeto Pedagógico do Curso. Ou seja, as matérias tinham de constar formalmente da grade curricular; os conteúdos têm de constar substancialmente;

- c) disciplina: no período dos currículos mínimos, significava cada uma das divisões de uma mesma matéria (Ex.: Direito Civil I, Direito Civil II, etc.); contemporaneamente significa a organização pedagógica de um ou mais conteúdos, para fins de sua inclusão na grade curricular de um determinado Curso.

A orientação contida no Parecer CFE n.º 224/1984 significa que se um aluno, ao ser transferido, tenha cursado integralmente uma matéria na IES de origem, ela deve ser obrigatoriamente aproveitada pela IES recebedora, inclusive com a dispensa de qualquer forma de adaptação ou de suplementação da carga horária. O cumprimento integral da matéria, a adiciona ao seu patrimônio acadêmico de forma definitiva. Essa é a melhor forma de garantir, nesse aspecto específico, o acesso à educação inscrito na Constituição Federal.

Hoje as diretrizes curriculares, que substituíram os antigos currículos mínimos, não contêm mais uma lista de matérias, mas sim um conjunto de conteúdos mínimos. A regra de aproveitamento deve, entretanto, ser observada da mesma forma. A IES recebendo o aluno transferido, recebe com ele o seu patrimônio acadêmico e precisa respeitá-lo.

Deve-se, entretanto, destacar o que consta de outro Parecer do CFE, de n.º 912/1979, citado pelo Parecer em análise:

Cabe distinguir, no entanto, que o cumprimento de carga horária adicional, em termos globais, poderá ser exigido para efeito de integralização curricular, em função do mínimo obrigatório para expedição de diploma e não para completar a carga horária destinada a determinada disciplina.

Isso significa que embora o aproveitamento dos conteúdos e atividades mínimos integralmente cumpridos no IES de origem deva ser realizado, independentemente da carga horária cursada, pode a IES recebedora exigir que o aluno cumpra carga horária adicional, em disciplinas optativas ou em outras atividades, para atingir a carga horária global prevista para o Curso específico, exigida para a emissão do diploma.

Resta o problema dos conteúdos não integralmente cumpridos, aqueles que se desdobram em duas ou mais disciplinas (ou atividades) na grade curricular. Para esses, deve ser utilizado o critério de correspondência de conteúdos entre as disciplinas e atividades do Curso da IES de origem e as disciplinas e atividades do Curso da IES recebedora.

Ainda no que diz respeito às cargas horárias, é necessário lembrar que aquelas que tiverem sobrado em determinadas disciplinas ou atividades (quando a carga horária na IES de origem era maior do que na IES recebedora) devem ser consideradas para fins de carga horária total do Curso, pois integram o patrimônio acadêmico do aluno. Nesse sentido, antes de determinar que o mesmo tenha de cursar novas disciplinas optativas ou realizar outras atividades para complementá-la, é necessário fazer a compensação entre as cargas horárias faltantes e as cargas horárias que sobraram. A complementação

apenas poderá ser exigida se, realizada essa compensação, ainda existir um saldo devedor.

As orientações contidas no Parecer CFE n.º 224/1984 estão destinadas ao aproveitamento de estudos de alunos transferidos. Recomenda-se, entretanto, que sejam utilizadas também para todas as situações em que os conteúdos cursados o foram em Curso da mesma área do Curso onde estão eles sendo aproveitados. Quanto ao aproveitamento de conteúdos cursados em Curso de uma área, para um Curso de outra área, há a necessidade de uma análise mais apurada dos conteúdos e enfoques trabalhados; nessa situação, deve-se agir, conforme referido anteriormente, considerando a compatibilidade com os objetivos do Curso e utilizando o bom senso.

6. Desligamento de alunos por decurso de prazo

O jubramento, entendido como o desligamento ou afastamento de aluno de Instituição de Educação Superior (IES) por ter ultrapassado o prazo máximo permitido para a conclusão do curso, foi introduzido no direito brasileiro através da Lei n.º 5.789/1972, que dava nova redação ao artigo 6º do Decreto-lei n.º 464/1969⁴⁵, nos seguintes termos:

Art. 1º O artigo 6º do Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, passa a vigorar com a seguinte redação:

‘Art. 6º Na forma dos estatutos ou dos regimentos, será recusada nova matrícula, nas instituições oficiais de ensino superior, ao aluno que não concluir o curso completo de graduação, incluindo o 1º ciclo, no prazo

⁴⁵ Esse Decreto-lei estabelecia normas complementares à Lei n.º 5.540/1968.

máximo fixado para integralização do respectivo currículo.

§ 1º O prazo máximo a que se refere este artigo será estabelecido pelo Conselho Federal de Educação quando for o caso de currículo mínimo, devendo constar dos estatutos ou regimentos na hipótese de 1º ciclo e de cursos criados na forma do artigo 18 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.

§ 2º Não será computado no prazo de integralização de ciclo ou curso o período correspondente a trancamento de matrícula feita na forma regimental.’

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

A Lei n.º 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 92, revogou expressamente a Lei n.º 5.540/1968 e também as demais leis e decretos-lei que a modificaram (entre os quais a Lei e o Decreto-lei acima referidos) e quaisquer outras disposições em contrário⁴⁶.

Nesse sentido, no plano das normas gerais do Direito Educacional brasileiro, não há mais qualquer base legal para desligar estudantes, no âmbito da educação superior, tendo por base o argumento de que ultrapassaram o prazo máximo para a conclusão dos cursos aos quais estariam vinculados. A legislação que trazia essa obrigatoriedade de desligamento foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Some-se a essa revogação também outras inovações trazidas na legislação educacional, dentre as quais cabe destacar a substituição dos currículos mínimos pelas diretrizes

⁴⁶ A Lei n.º 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 92, também revogou expressamente as Leis n.º 4.024/1961, n.º 5.692/1971 e n.º 7.044/1982, bem como as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

curriculares⁴⁷. E as diretrizes curriculares definidas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CFE), para os diversos cursos superiores, não mais fazem referência aos seus tempos máximos de duração.

Também é necessário destacar que a Resolução CNE/CES n.º 2/2007, que institui, para os cursos de graduação bacharelados na modalidade presencial, as suas cargas horárias mínimas e os seus tempos mínimos de integralização, não fixa prazos máximos para a conclusão desses mesmos cursos.

Sintetizando pode-se dizer, no plano jurídico, que o jubramento não existe mais porque a Lei que o instituiu foi revogada e também porque as Diretrizes Curriculares vigentes e demais normais oriundas do CNE sequer fixam tempo máximo para a duração de qualquer curso superior.

No plano político é importante destacar que a criação desse instituto ocorreu durante o regime militar e era um forte instrumento político de combate aos estudantes profissionais, entendidos como os militantes que permaneciam matriculados em cursos superiores por um longo período de tempo com o objetivo de participar do movimento estudantil e fazer política no âmbito das IES, em especial das Universidades.

Também nesse período a política oficial era, pelo menos em parte, de restrição à criação de novos cursos e instituições; não havia uma política de expansão do sistema e do número de vagas ou qualquer incentivo à ampliação do acesso à educação superior. Dentro dessa realidade, a manutenção, por tempo indeterminado, de um mesmo estudante ocupando uma vaga na

⁴⁷ A Lei n.º 4.024/1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131/1995 ao seu artigo 9º, parágrafo 1º, alínea “c”, estabelece ser competência da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CFE) “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”.

educação superior significava a impossibilidade de outro candidato ocupá-la.

Contemporaneamente a política educacional está centrada em uma perspectiva totalmente diversa: a da ampliação do acesso. Nesse sentido o próprio texto da Constituição Federal: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]”.

Em um contexto em que em muitos dos cursos públicos e em grande parte dos cursos privados há sobra de vagas, não guarda qualquer sentido afastar da sala de aula estudantes que, pelos mais diversos motivos, não puderam concluir o curso dentro de um período determinado de tempo – até porque não havendo essa fixação por parte do CNE, a sua fixação pelas próprias IES pode ser absolutamente arbitrária, sem a adoção de qualquer parâmetro homogêneo entre elas.

Deve-se considerar, ainda, a situação financeira de grande parte daqueles que contemporaneamente tem acesso ao ensino superior, estudantes com renda de um a três salários mínimos. Esses estudantes possuem, de um lado, o direito de acesso à educação superior e, de outro, a impossibilidade de o exercerem em tempo integral e até mesmo de cursar, a cada ano ou semestre, todas as disciplinas de uma mesma fase ou período. Sua permanência no sistema por um prazo longo deriva não da sua simples vontade ou da ausência de condições intelectuais, mas sim de uma impossibilidade material: precisam viver com o pouco que ganham, sendo o curso superior *levado* dentro das possibilidades de um orçamento extremamente limitado. Desligá-los do sistema, por decurso de prazo, não possui qualquer sentido.

Situação que talvez mereça uma reflexão mais acurada diz respeito ao jubramento nas IES públicas. Nelas se pode alegar que a manutenção de um estudante além de um prazo razoável (já que a princípio não mais existe prazo legal) para a conclusão

do curso significa gastar dinheiro público sem um retorno objetivo, bem como ocupar uma vaga que poderia estar sendo utilizada por outro estudante.

Essa argumentação omite, em primeiro lugar, que a ocupação de vaga, adquirida mediante processo seletivo próprio, não reduz o número de vagas para os novos processos seletivos; e também, em segundo lugar, que o desperdício do dinheiro público ocorre exatamente quando se jubila o aluno, pois nessa situação o dinheiro público já investido é perdido, quando seria muito mais adequado, em termos de seu aproveitamento, permitir a conclusão do curso por parte do estudante que muitas vezes já se encontra em sua fase final.

Pode-se, com base no exposto, afirmar que:

- a) não há hoje, considerando-se a edição da LDB de 1996 e as atuais diretrizes curriculares, nenhuma base jurídica para o desligamento de qualquer aluno de curso superior tendo por argumento o fato de ter ultrapassado o tempo limite para a sua conclusão; e
- b) não há hoje também qualquer motivação social ou política que justifique esse desligamento⁴⁸.

Ressalte-se, novamente, que as normas educacionais, de forma geral, devem ser interpretadas no sentido de garantir o acesso (ingresso inicial e reingresso) e, uma vez assegurado esse acesso, garantir a permanência do aluno no sistema, e mesmo sua reintegração, até que possa concluir o curso. Qualquer

⁴⁸ Já não havia no passado: a utilização do jubramento como instrumento político de combate à militância política no âmbito das IES era à época profundamente antidemocrática, como o era o próprio regime no qual foi instituído.

mecanismo de desligamento de alunos de curso superior deve levar em consideração critérios qualitativos – no caso, a ausência de mérito – e não critérios meramente quantitativos, como o tempo de vinculação ao curso.

7. Considerações finais

Este artigo teve por objeto a análise do direito de acesso à educação superior e seus desdobramentos relativamente à permanência, à transferência, ao aproveitamento de estudos e ao desligamento do estudante inserido no sistema. O objetivo do artigo foi situar o direito à educação no âmbito constitucional.

As normas educacionais, de forma geral, devem ser interpretadas no sentido de garantir o acesso (ingresso inicial e reingresso) e, uma vez assegurado esse acesso, garantir a permanência do aluno no sistema, até que possa concluir o curso; quanto ao processo seletivo para ingresso e reingresso no sistema, deve ele utilizar critérios qualitativos.

Além disso, relativamente às transferências *ex officio* (dos servidores públicos civis e militares e seus dependentes), o direito à ela existe mesmo entre as instituições pertencentes a diferentes sistemas de ensino (da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios), mas não existe para a transferência entre diferentes categorias administrativas (IES privada para pública); servidor público, estudante de IES privada, possui o direito à transferência coercitiva oponível apenas perante IES enquadradas nessa categoria administrativa.

Posteriormente, considera-se que o aproveitamento de estudos já realizados é obrigatório quando se tratar de alunos transferidos. É necessário que também seja realizado esse aproveitamento em situações de reingresso de alunos no sistema,

tendo em vista que os conteúdos e atividades já cumpridos integram os seus respectivos patrimônios acadêmicos.

Finalmente, entende-se que o jubramento não mais existe de forma obrigatória porque a Lei que o instituía foi revogada e, também, porque as atuais diretrizes curriculares fixam apenas o tempo mínimo para a duração dos cursos superiores, sem estabelecer qualquer prazo máximo de duração. Qualquer mecanismo de desligamento de alunos de curso superior deve levar em consideração critérios qualitativos – ausência de mérito – e não critérios meramente quantitativos, como o tempo de vinculação ao curso.

Resumindo: o princípio geral vigente é o da garantia de acesso, permanência, transferência e aproveitamento de estudos; apenas em situações de exceção ou naquelas em que houver outros princípios constitucionais a serem considerados poderão ser colocados limites à sua integral aplicação.

8. Referências

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei n.º 464/1969*. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n.º 4.024/1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. *Lei nº 5.540/1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 5.789/1972*. Dá nova redação ao artigo 6º do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l5789.htm>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 8.112/1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. *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: 6 jul. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 9.536/1997*. Regulamenta o parágrafo único do art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9536.htm>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 6 jul. 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: 6 jul. 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: 6 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer CFE n.º 912/1979*. [cópia sem dados de referência].

BRASIL. *Parecer CFE n.º 224/1984*. [cópia sem dados de referência].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES n.º 2/2007*. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADI 3.324-DF* [Transferência coercitiva de servidor público – possibilidade jurídica]. Disponível em:

<<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&doCID=363361>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. *ADPF 186* [Questionamento do Sistema de Cotas na UnB]. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=186&classe=ADPF&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. *RE 597.285* [Questionamento do Sistema de Cotas na UFRGS]. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2662983>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. *Sequência*, Florianópolis, PPGD/UFSC, a. XXVI, n. 54, p. 201-216, jul. 2006.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O tempo no Direito Educacional Brasileiro. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 30, p. 176-188, jul.-dez. 2008.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. O direito à educação superior na Constituição Brasileira de 1988: uma leitura garantista. In: SANTIAGO, Nestor Eduardo Araruna; SOUZA SILVA, Karine de. I Encontro de Internacionalização do CONPEDI: *Direito Constitucional Direito Internacional Direitos Humanos*. Barcelona: Ediciones Laborum, S.L.; 2015. v. 5. p. 117-148.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito à educação: uma leitura garantista. In: CADEMARTORI, Luiz Henrique Urquhart;

DUARTE, Francisco Carlos. *Constitucionalismo em debate*: uma homenagem aos 30 anos de pesquisa e docência de Sérgio Cademartori. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. v. 2, p. 321-352.

EDUCAÇÃO, ENSINO SUPERIOR E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Eliana Maria de Souza Franco Teixeira⁴⁹

Resumo

A pesquisa teve como objetivo verificar o acesso e a inclusão de Pessoas com Deficiência no ensino superior, a partir da vigência do Estatuto das Pessoas Com Deficiência. Nesse sentido, o Brasil assumiu compromissos internacionais a partir de sua punição por sentença emitida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos no Caso Damião Ximenes Lopes Vs. Brasil, consolidando por meio da Lei de Inclusão Brasileira normas que incluíram mais direitos destinados às pessoas com deficiência. No campo da educação superior, a referida lei acrescentou de um lado e eliminou do outro. A pesquisa, também, abrangeu as Teorias de Justiça existentes que se baseiam na redistribuição de recursos em virtude da deficiência com o intuito de proporcionar a realização de capacidades, destacando as de Ronald Dworkin e Amartya Sen. A partir da análise de dois casos nacionais, fica demonstrada a retirada de direitos pela lei, visto que esta não estabelece cotas de acesso ao ensino superior de forma direta, especialmente a rede pública de ensino e conseqüentemente a rede privada. As IES que contemplarem o acesso ao ensino superior devem buscar acompanhar academicamente às Pessoas Com Deficiência, a fim de que estas possam concluir o ensino superior, garantindo a cooperação no processo de ensino e aprendizagem frente à competição meritocrática estabelecida de forma sistemática. Assim, reforçando diante da sociedade a necessidade em tornar a inclusão um procedimento absolutamente habitual.

⁴⁹ Doutora em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pará e Professora Efetiva da Universidade Federal do Pará.

Palavras-chave: Educação; Ensino Superior; Teorias de Justiça: Estatuto da Pessoa Com Deficiência.

Abstract

The research had the objective of verifying the access and inclusion of Persons with Disabilities in Higher Education, as of the validity of the Statute of Persons with Disabilities. In this sense, Brazil assumed international commitments based on its punishment by a decision issued by the Inter-American Court of Human Rights in the *Damião Ximenes Lopes v. Brazil Case*, consolidating by means of the Brazilian Inclusion Law rules that included more rights for persons with disabilities. In the field of higher education, the law added on one side and eliminated on the other. The research also covered the existing Theories of Justice that are based on the redistribution of resources due to the deficiency in order to provide the realization of capacities, highlighting those of Ronald Dworkin and Amartya Sen. From the analysis of two national cases, it is demonstrated the withdrawal of rights by law, since it does not establish quotas of access to higher education directly, especially the public education network and consequently the private network. The IES (Higher Education Institution) that contemplate access to higher education should seek to accompany academically persons with disabilities, as soon they can complete higher education, ensuring cooperation in the teaching and learning process in the face of systematically established meritocratic competition. Therefore, reinforcing before society the need to make inclusion an absolutely habitual procedure.

Keywords: Education; Higher education; Theories of Justice: Statute of the Person with Disabilities.

1. Introdução

O Estado Democrático de Direito pressupõe a inclusão de pessoas na vida em sociedade, buscando seu bem-estar. Essa premissa existe como forma de refutar qualquer possibilidade de se compreender a democracia como um regime de governo que pressuponha vencedores e vencidos que possam ser excluídos. Nesse sentido, ao se preconizar um Estado Democrático de Direito, se está afirmando a existência de um ente abstrato que toma forma pelos seus elementos físicos (território e povo), bem como pelos seus componentes metafísicos (poder – governo e soberania).

A inclusão, por sua vez, reside na sistemática de inserção das pessoas que seriam excluídas pela sociedade por pertencerem a um grupo vulnerável pela sua diversidade e, portanto, se encontrarem fora do padrão considerado por uma sociedade marcada por características, de certo modo, elitista em aspectos econômicos, sociais e especialmente contra o reconhecimento do outro em seu meio.

Um Estado de Direito por si só não garante a inclusão, os princípios da consideração e do igual respeito por todos, nem mesmo a Democracia sozinha é capaz de cumprir tamanha missão. Apenas um Estado Democrático Social de Direito é capaz de indicar os passos da inclusão de forma abrangente.

Pode-se pensar em diversos aspectos da inclusão: a) social; b) econômica e c) política. A inclusão social pode ser pensada como a forma de incluir pessoas que pertencem a grupos vulneráveis como os indígenas, quilombolas e os que pertencem ao LGBTQTTTI (sigla utilizada pelo movimento social brasileiro e por entidades governamentais que significa – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersex). A inclusão econômica pode decorrer de políticas públicas que permitam o acesso e a permanência no ensino, em todos os seus

níveis; também pode derivar de programas assistencialistas de distribuição de renda pelo governo. A inclusão política demarca um novo sentido que deve ser permitido a partir de ações de inserção das PCD's em patamar de igualdade com as pessoas que se encontram dentro dos 'padrões sociais estabelecidos', ou seja, que não tenham deficiência, o que supõe programas de cotas, bem como a inclusão de representações de grupos vulneráveis na política partidária, a fim poderem representar os interesses das PCD's.

O assunto demanda muitas pesquisas, escritos e diante da possibilidade de se refletir de forma expansiva sobre a inclusão, é necessário lembrar que a métrica científica exige restrição. Assim, essa pesquisa pretende abordar a inclusão no ensino superior de Pessoas Com Deficiência, a partir do Estatuto da Pessoa Com Deficiência, com olhos para a pesquisa realizada em passado recente, para o presente e para o futuro, considerando as metodologias de ensino e a abordagem do ensino superior, com vistas à formação para o trabalho e para a inclusão social.

Esse debate surgiu como decorrência do Curso acerca do Estatuto da Pessoa Com Deficiência, ministrado no período de 26 a 30 de junho de 2017, na Escola Superior da Magistratura do Tribunal de Justiça do Estado do Pará. O assunto, embora tendo sido objeto de leis anteriores, se mostra consolidado pelo Estatuto da Pessoa Com Deficiência.

A metodologia utilizada considerou o método dialético pela admissão da controvérsia e conseqüente antagonismo de ideias e posições científicas e sociais acerca do assunto; foi bibliográfica, porque observou os textos recém publicados sobre o assunto e a tese de Doutorado intitulada "A EFICÁCIA DO PROUNI COMO PROGRAMA DE INCLUSÃO SOCIAL"; o ordenamento jurídico foi explorado no processo de construção dos deveres estatais e da sociedade frente aos direitos das Pessoas

Com Deficiência que de agora em diante serão indicadas pela sigla PCD's.

O referencial teórico considerou *Amartya Sen* e *Ronald Dworkin*, a partir da distribuição e redistribuição de recursos, dos princípios da igual consideração e respeito, bem como da observância da desigualdade que deve ser reexaminada para se poder estabelecer a liberdade de realização dos PCD's, a fim de que efetivamente possam ser incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa foi dividida em sete itens: o primeiro trata da caracterização das Pessoas Com Deficiência; o segundo, reflete acerca das Teorias de Justiça que se adequam à distribuição de recursos para a realização do plano de vida dessas pessoas; o terceiro, demonstra a distribuição de bolsas e o aproveitamento acadêmico das Pessoas Com Deficiência que ingressam no ensino superior jurídico pelo PROUNI; o quarto, pondera acerca da competição e da cooperação na educação do ensino superior; o quinto, mostra as normas que tratam do ensino superior com base no Estatuto das Pessoas Com Deficiência; o sexto, reforça a adoção do Estatuto como reparação decorrente da sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos acerca do caso *Damião Ximenes Lopes Vs. Brasil*; o sétimo, discorre acerca de duas decisões que reconhecem a partir de hermenêutica contida, a inexistência de obrigatoriedade de vagas reservadas às PCD's.

2. Caracterização das Pessoas Com Deficiência

A caracterização e conceituação das PCD's passou por um processo de construção histórica, desde a consideração da monstruosidade, do trancamento, isolamento, da total incapacidade e adversidade que foram tratadas histórico e culturalmente, até a percepção de que são pessoas, seres

humanos que devem ser consideradas como tal. Antes se imputava à pessoa a deficiência toda a responsabilidade por não conseguir ser incluída no meio social, sem considerar a atual percepção de que parte do mundo não está preparada para destravar as barreiras sociais, econômicas, culturais, estéticas e urbanísticas, construídas de forma física e no mundo invisível que afastou e afasta as pessoas sem deficiência das PCD's.

As PCD's são definidas legalmente na atualidade, conforme o art. 2º, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, como:

[...] aquela que tem impedimento de logo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A partir da conceituação legal das PCD's, é possível observar e compreender que a deficiência é uma característica das pessoas dentre tantas características que possam ser consideradas de cada pessoa, observando a diversidade humana, como a cor dos cabelos, a cor da pele ou dos olhos, o formato simétrico ou assimétrico da constituição física das pessoas. A maior forma de vislumbrar a deficiência é compreender que é uma característica que não determina a exclusão das PCD's, porque se trata de uma barreira humana criada frente à incapacidade de construir toda a forma de inclusão de uma só vez, principalmente considerando as ópticas culturais, sociais e econômicas em que se encontram as sociedades ainda imergidas na complexidade um tanto esvaziada dos Estados, especialmente os Estados da América Latina.

O Estado Brasileiro assumiu uma série de compromissos internacionais a partir da ratificação da Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência em 2008. Dentre tais compromissos, destaquem-se: 1) promover acessibilidade em

todo o território nacional; 2) promover acessibilidade de informação por audiodescrição em TV aberta; 3) disseminar o conteúdo da Convenção através de mídia digital e Braile; 4) adequar a legislação e as práticas administrativas para assegurar que a deficiência seja apenas uma das características da diversidade humana; 5) promover a união entre o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Com Deficiência (CONADE), a sociedade civil e o governo para promover os Direitos das Pessoas Com Deficiência, com a quebra de barreiras sociais, culturais, econômicas e urbanísticas. Observa-se que o cumprimento desses compromissos assumidos deve levar à tão desejada INCLUSÃO das Pessoas Com Deficiência.

É necessário que os documentos internacionais em forma de Tratados e Convenções, além de Protocolos ratificados pelo Estado Brasileiro, sejam respeitados e praticados por todos os órgãos da Administração Pública e de forma mais direta pelos Poderes Internos do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário). Quer dizer, não pode o Poder Executivo ignorar o seu dever prestacional no processo de inclusão das PCD's, considerando que ainda se encontram de certa forma em vias de inclusão social, visto que as próprias condições de realização da democracia no Estado Brasileiro ainda se encontram em fase de acomodação, estabilização (se é que isso é possível) e amadurecimento.

Nesse sentido, o Poder Executivo tem o dever de efetivar políticas públicas inclusivas, o Poder Legislativo deve legislar com olhos voltados para os compromissos internacionais e nacionais assumidos pelo Brasil e o Poder Judiciário deve cuidar da aplicação da norma, quando for violada, garantindo os direitos das PCD's.

No caso da referida Convenção de Nova Iorque, é pacificada que é a única Norma Internacional que compõe o bloco de constitucionalidade por ter sido recebida como Emenda

Constitucional, o que logo deixa evidente que os Poderes Internos do Estado têm duplo dever de fazer cumprir suas determinações.

As PCD's que ainda se encontram em estado de exclusão social devem creditar essa situação às barreiras criadas que dificultam a devida inclusão e não ao seu estado ou à sua deficiência.

Cabe a todos cumprirem o papel de incluir as PCD's no seio da sociedade em todos os aspectos e ambientes.

3. As Teorias de Justiça e o estado de desigualdade das PCD's

O exame da igualdade voltada para as PCD's demonstra que as barreiras criadas de forma culposa ou dolosa por parte da sociedade fazem com que se observe a desigualdade no tratamento, nas oportunidades e nas possibilidades de acesso e de desenvolvimento destas. O que essa assertiva indica: é necessário reverter o quadro de renitente exclusão das Pessoas Com Deficiência e isso só é possível por meio de Políticas Públicas voltadas para a promoção de direitos humanos sociais, como a saúde, a moradia e todos que são constitucionalmente determinados.

Constata-se a desigualdade no acesso, na permanência e na garantia dos mais diversos direitos humanos. De acordo com o senso de 2010 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 24% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência. Apesar de esse levantamento carecer de uma avaliação mais acurada, visto que considerou o uso de óculos e a dificuldade de subir escadas mais apropriadas à situação das pessoas idosas do que para as Pessoas Com Deficiência, essa pesquisa não deve ser desprezada.

A desigualdade é refletida no exercício da liberdade de realização, a partir das funcionalidades e capacidades determinadas por Amartya Sen (2012) As funcionalidades representam o ‘estado da pessoa’, ou seja, ‘estar nutrida’ ou ser ‘um ciclista’, por exemplo, mas não tem relação com possuir os recursos necessários para isso, pois seria apenas o ‘meio de’, mas não ‘o fim para’.

Já a capacidade pode ser assim pensada:

A capacidade refere-se ao conjunto de funções valiosas com as quais uma pessoa tem acesso efetivo. Assim, a capacidade de uma pessoa representa a liberdade efetiva de um indivíduo para escolher entre diferentes combinações funcionais – entre diferentes tipos de vida – que ela pode valorar (WELLS)⁵⁰.

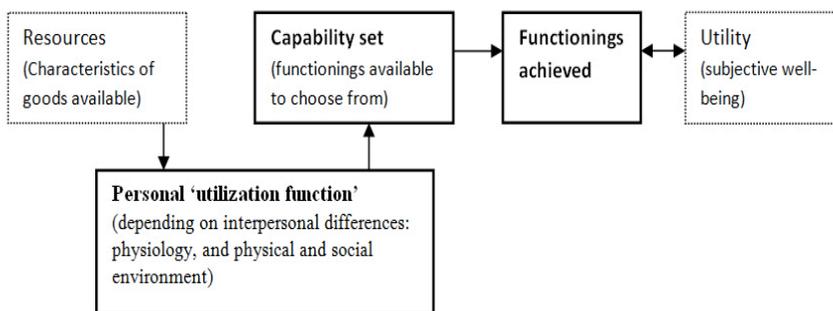
No plural essas capacidades podem ser representadas pelas capacidades de aprendizagem no ensino superior gerando a qualificação para o trabalho, saúde ou de exercício da democracia.

Apesar de Sen criticar a concentração de ideias nos bens primários de John Rawls (2008) e nos recursos de Ronald Dworkin (2005), Sen acredita que as pessoas escolherão o tipo de vida que querem viver concentradas em uma escolha moral de valores, e que, nesse sentido, as *commodities*, ou seja, os meios para isso, não devem ter a atenção primária.

Acompanhando a construção do raciocínio a partir da teoria de Sen, aqui demonstrada pelo esquema de Thomas Wells⁵¹:

⁵⁰ Disponível em:< <http://www.iep.utm.edu/sen-cap/> >. Acesso em 28 jun. 2017.

⁵¹ Disponível em:< <http://www.iep.utm.edu/sen-cap/> >. Acesso em 28 jun. 2017



Com o fim de construir o raciocínio de Sen, alocado ao ensino superior, indicam-se os seguintes itens: recursos – acesso ao ensino superior por políticas públicas; conjunto de capacidades – o que as pessoas com deficiência possuem de funções para escolher aprender; as funções alcançadas – o estado em que as pessoas com deficiência se encontram para a aprendizagem, elas conseguem aprender com o material ajustado para as suas funções; utilidade – o efeito sobre a escolha de se inserir no ensino superior com o reflexo no bem-estar subjetivo da pessoa, fazendo bem à pessoa, fazendo-a feliz, sendo parte de um todo, se ela se sentir assim, como parte de seu bem-estar subjetivo.

Pode-se tirar algumas lições da abordagem das capacidades de Sen: 1) os recursos são um meio e não um fim em si; 2) a atenção de qualquer métrica de justiça deve estar voltada para o desenvolvimento humano das pessoas e não para o Estado; 3) qualquer Teoria de Justiça deve se preocupar com as capacidades humanas em escolher o plano de vida que lhes fizer bem.

De fato, a Teoria de Justiça de Amartya Sen responde a tudo o que se busca com a inclusão das PCD's, mas de forma prática, ignorar os recursos, os meios empregados por todos os responsáveis (Estado, sociedade civil e a própria pessoa) seria fechar os olhos para a realidade vivida, quer dizer, ainda não se

tem a distribuição e redistribuição de recursos necessárias para chegar ao estado de escolha das capacidades por parte das pessoas com deficiência, apesar de ser essa a meta final de qualquer Estado que mereça respeito de seus súditos.

Nesse sentido, os meios devem ainda ser objeto de atenção e a Teoria de Recursos de Dworkin representa uma opção, porque ela estabelece que todas as pessoas têm direitos na partida a ter a igual quantidade de recursos que privadamente possam ter e que, depois de o mercado atuar, os próprios talentos natos interferirem e provocam a desigualdade, seria justificado aos indivíduos escolherem a garantia dos seguros contra os azares da vida, sendo prevista a distribuição de recursos em situações de deficiência para satisfazer o bem-estar objetivo, como a disponibilidade de direitos fundamentais mínimos.

É importante esclarecer que existiam Teorias de Justiça antes de Rawls e depois de Rawls. O autor é assim reconhecido por Sen, Dworkin e tantos outros, mas sua teoria admite a continuidade da desigualdade como se fosse a normalidade que deveria ser moralmente aceita, inclusive com as distâncias entre classes, desde que a melhora dos que estivessem nos lugares mais altos da sociedade não piorasse a situação das pessoas que se encontrassem em pior condição. Rawls não previu diretamente a situação das PCD's ou mesmo uma redistribuição de recursos para estas e ainda que previsse essa possibilidade, é inadmissível que se mantivesse as pessoas com deficiência sem o devido acesso aos bens pelas barreiras implantadas pela própria sociedade e pelo mercado.

É preciso destacar que os três referenciais combateram a filosofia utilitária, porque o utilitarismo prima pelo prazer, pelo bem comum, somente dos vitoriosos no processo de escolha, permitindo o sacrifício de pessoas em situação de vulnerabilidade. A democracia pode se transformar em utilitarismo, daí a importância de combater a possibilidade do império das maiores,

fazendo-se com que as pessoas sejam consideradas com igual respeito e consideração, conforme determinam as premissas de Ronald Dworkin em sua Teoria da Igualdade dos Recursos, que é uma Teoria de Justiça, pensada sobre uma sociedade ética e um Estado que deve ser responsável pelos seus súditos no que lhe couber.

As PCD's têm o direito de ter acesso aos bens, recursos e direitos. Elas têm o direito de serem acompanhadas nesse percurso para conseguirem alcançar o conjunto de capacidades a partir do desenvolvimento de suas funções e poderem escolher e saber fazer a realização de seus próprios planos de vida. Isso exige uma postura diferenciada do Estado, da sociedade civil e dos próprios PCD's que passaram ter a devida capacidade legal alterada a partir do Estatuto das Pessoas Com Deficiência.

4. O PROUNI e as Pessoas Com Deficiência

O PROUNI - Programa Universidade Para Todos - é um Programa de Acesso ao Ensino Superior criado por intermédio de Medida Provisória e regulado pela Lei nº 11.096/2005, destinado à concessão de bolsas integrais e parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Os requisitos básicos para a concessão de bolsas PROUNI são: aos não portadores de diploma de curso superior cuja renda *per capita* não exceda a um salário mínimo e meio, nesse caso trata-se de bolsa integral; a lei define que serão concedidas bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação a

brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda mensal *per capita* não exceda a três salários mínimos.

O artigo 2º, inciso II, da referida lei, indica dentre os destinatários do Programa encontram-se as pessoas com deficiência. Deve constar no termo de adesão ao PROUNI cláusulas que indiquem a proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros da própria lei e o percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de pessoas com deficiência ou autodeclarados indígenas, negros e pardos. O parágrafo único do artigo 7º da lei indica que o percentual de indígenas, pardos, ou pretos, deve obedecer ao percentual identificado por unidade Federativa, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Naturalmente o referido parágrafo se referiu apenas aos autodeclarados indígenas, pardos ou negros e silenciou em relação às pessoas com deficiência, que também deve tomar por referência o percentual estabelecido pelo IBGE no último censo.

O PROUNI é um programa de acesso social ao ensino superior, mas que apresenta bolsas de ação afirmativa incluindo as PCD's. Nesse sentido, a Tese desenvolvida sob o título “A EFICÁCIA DO PROUNI COMO PROGRAMA DE INCLUSÃO SOCIAL” avaliou a vida acadêmica de discentes de duas Instituições de Ensino Superior em Belém do Pará, cuja as avaliações de curso pelo Ministério da Educação às colocavam à época com média 4 (quatro), sendo que os referidos discentes cursaram a graduação em Direito com entradas em 2005, 2006 e 2007, de modo a ter possibilitado o acompanhamento da vida acadêmica dos alunos até 2012, em virtude do período de defesa da Tese que ocorreu em 2014 e da sedimentação de dados institucionais utilizados na referida pesquisa.

A Tabela 13 apresentada na Tese refere-se aos cotistas étnicos autodeclarados e as PCD's, especificamente em relação

às bolsas distribuídas. Observe-se que o maior número de bolsas distribuídas foi alcançado em 2007/2, provavelmente pela sedimentação e publicidade do Programa.

**TABELA 13 Distribuição de Bolsas dos Beneficiados Cotistas
Concluintes da IES nº 01 – 2005/1 a 2012/1**

Semestre	Bolsas ofert. 100%	Bolsas ofertadas 50%	Cotista	Concluinte	% de Bolsas	
					100%	50%
2005/1	11	02	02	-	-	-
2005/2	29	04	-	-	-	-
2006/1	24	-	01	01	-	01
2006/2	27	-	13	12	12	-
2007/1	24	-	11	04	04	-
2007/2	28	-	22	17	15	02

Fonte: Dados obtidos junto à Secretaria Acadêmica da IES nº 01, em janeiro de 2014.

É importante ressaltar que pelos relatórios emitidos pelas IES pesquisadas não houve como separar o percentual de PCD's dos percentuais étnicos, pois eram colocados no mesmo enquadramento de cotistas. Verifica-se que há 31 (trinta e uma) bolsas integrais distribuídas e 3 (três) bolsas de 50% (cinquenta por cento), isso significa que a renda *per capita* familiar dos cotistas está na média de 1 (um) salário e ½ (meio).

A Tabela nº 14 da Tese demonstrou o percentual de bolsas distribuídas e de não concluintes na IES nº 01. Observa-se

que houve um aumento de percentual de concluintes em 2006/2 e 2007/2.

**TABELA 14 Percentual de Bolsas dos Beneficiados Cotistas
Não Concluintes da IES nº 01 – 2005/1 a 2012/1**

Semestre	Cotistas	Não Concluintes	% de Bolsas	
			100%	50%
2005/1*	02	02	01	01
2005/2	-	-	-	-
2006/1	01	-	-	-
2006/2	13	01	01	-
2007/1*	11	07	06	01
2007/2*	22	05	05	-

Fonte: Dados obtidos junto à Secretaria Acadêmica da IES nº 01, no período de Fevereiro a Abril de 2013. *Dois cotistas de 2005/1 perderam as bolsas por insuficiência de rendimento. Um cotista de 2007/1, com bolsa de 50%, parou de estudar e retornou em 2013/1. Dois cotistas de 2007/2, com bolsa de 100%, pararam e retornaram aos estudos com bolsa de 100%.

A análise da Tabela 14 indica que em 2005 nenhum cotista concluiu o curso, o que também se confirmou no primeiro semestre de 2006. De 2007/1 para 2007/2 houve uma virada e mais cotistas conseguiram acesso e concluíram o curso.

**TABELA 24 Distribuição de Bolsas dos Beneficiados Cotistas
Concluintes da IES nº 02 – 2005/1 a 2012/1**

Semestre	Cotistas	Concluintes	% de Bolsas	
			100%	50%
2005/1	02	-	-	-

2005/2	01	-	-	-
2006/1	02	01	01	-
2006/2	02	-	-	-
2007/1	01	-	-	-
2007/2	01	-	-	-

Fonte: Dados obtidos junto à Secretaria Acadêmica da IES nº 02, no período de Fevereiro a Abril de 2013.

A Tabela 24 demonstrou que apenas um cotista no período de 2005 a 2007 concluiu o curso. Isso demonstra que, apesar do acesso, os cotistas não conseguiram se desenvolver academicamente.

A pesquisa da Tese demonstrou que, apesar de ter ocorrido acesso, ainda que diminuto, até pelo tempo de implantação do PROUNI naquele momento, a eficácia do PROUNI para os cotistas não aconteceu do modo que deveria.

Isso leva a outros questionamentos: 1) as IES precisam acompanhar todos os alunos e especialmente os cotistas PCD's? 2) o modelo de educação no ensino superior não pode mais privilegiar a competição em detrimento da cooperação? 3) qual ou quais métodos de estudo devem ser utilizados para melhor estimular, auxiliar no desenvolvimento das PCD's no ensino superior?

5. Competição ou cooperação como prática da Educação no Ensino Superior

A Constituição Republicana de 1988, em seu artigo 205 afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado, da família, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 208, incisos

II e V, estabelecem que é dever do Estado, em relação à educação efetivar a garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Dialogando com essas premissas constitucionais, deve-se ajustar a aplicação de políticas educacionais afirmativas ao que de forma teleológica é estabelecido pela Constituição Republicana, mas de fato é imprescindível o exercício hermenêutico, considerando o que se desejava há quase trinta anos quando a Constituição foi promulgada. Essas constatações decorrem do fato de a educação ser promovida para o pleno desenvolvimento da pessoa e ao mesmo tempo para o exercício da cidadania, posição coletiva do indivíduo, bem como para o exercício do trabalho. Destaque-se, ainda que o acesso ao ensino superior depende da capacidade de cada um, portanto tal acesso é meritocrático.

Todo esse contexto leva à ideia de políticas afirmativas para inclusão de Pessoas Com Deficiência, porque se assim não fosse, como elas conseguiriam ter acesso ao ensino superior quando se encontram com tantas barreiras, considerando ainda as PCD's mentais em seus vários níveis?

Primeiro a educação é dever do Estado, das famílias, da sociedade e das Instituições de Ensino da Rede Pública e da Rede Privada. Disso não há qualquer contestação pertinente. A preparação para o cumprimento dos planos de vida, para o desenvolvimento individual e para o trabalho dependem de uma nova lógica para o acesso, de acordo com a capacidade de cada um. Segundo os processos seletivos, o desenvolvimento das PCD's deve ser efetivamente acompanhado. Docentes, discentes não PCD's devem abrir o olhar para o horizonte e tirar o véu da ignorância rawlsiano e se enxergar no outro, assim a alteridade permitirá que a solidariedade e a fraternidade ocupem o seu

espaço dentro do processo de inclusão das PCD's, ao ponto de que não mais será necessário tratar do tema em destaque porque será parte do padrão ensinar, estudar, conviver e enfim incluir as Pessoas Com Deficiência, considerando a deficiência apenas uma característica dessas pessoas e não um obstáculo causador de isolamento e segregação.

Terceiro, o método de ensino, qualquer que seja, deve pregar pela Cooperação e não pela Competição, pois se no ambiente acadêmico isso se constrói será mais razoável que no mercado de trabalho esse compromisso com a inclusão se concretize.

Existem muitos métodos de aprendizagem, mas o que atualmente importantes IES, como Harvard, vêm utilizando é o método PBL – *Problem – Based – Learnig*, baseado em problemas, casos com resolução, focada nas habilidades e competências dos discentes, inclusive as trazidas anteriormente para o posterior desenvolvimento de soluções para os casos que se apresentem. Pode partir desde a criação do caso, do caso já construído, para a edificação de soluções. O nível de aprendizado pode melhorar de forma consistente, porque o discente se torna protagonista do processo de ensino e aprendizagem. O PBL para Projetos de Pesquisa é ainda mais interessante, porque incluiu na seara universitária a comunidade externa, parceiros, busca de soluções práticas para problemas apresentados no mercado. No VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente, ocorrido no período de 21 a 23 de junho de 2017, em Belém do Pará, o Professor André Corrêa da FGV- SP apresentou o modelo de PBL de Projeto, o que pode fazer, a partir do alargamento de suas ideias com que os Projetos de Pesquisa e Extensão sirvam também de ponte para a inclusão social e atenção à questão da responsabilidade social da sociedade, especialmente das empresas brasileiras.

A formação dos discentes cotistas ou não é responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, seja da rede pública ou da rede privada; das famílias na continuidade de atividades de habilitação e reabilitação, quando necessárias, na manutenção do ambiente psicológico saudável de seus filhos (quando discentes); da sociedade de modo geral, possibilitando a quebra de barreiras culturais, do Estado pela busca do rompimento das barreiras de acessibilidade considerando o desenho universal; dos docentes que devem saber produzir materiais e aulas apropriadas para o processo de inclusão; ainda pelas IES no que concerne ao acompanhamento individualizado, quando necessário, inclusive com corpo multiprofissional; e é claro, aos próprios discentes sem e com deficiência por serem responsáveis pelos seus planos de vida.

O Brasil e toda a sua estrutura e infraestrutura, inclusive social, deve parar de resistir ao movimento de inclusão. Ainda há resistência a esse processo, o que pode demandar intervenção judicial para a manutenção e cumprimento da norma. Os passos são lentos, porque toda mudança social é lenta, mas esta deve ser imbuída de avanços de força motora para permitir as conquistas que são necessárias ao respeito humano das Pessoas Com Deficiência.

Pensar nas Pessoas Com Deficiência enseja um sentido de responsabilidade solidária, como pensada por Habermas, corresponde a uma teoria moral e do direito, em um universalismo que admite as diferenças. “O mesmo respeito para todos e cada um não se estende àqueles que são congêneres, mas à pessoa do outro ou dos outros em sua alteridade” (HABERMAS, 2002, p. 07).

No reconhecimento da diversidade, Habermas descreve a comunidade como um projeto construído que não obriga seus membros a serem coletivos e uniformizados, significando a inclusão, não um confinamento dentro do próprio eu e o

fechamento diante do alheio. “Antes, a inclusão do outro significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro – e que querem continuar sendo estranhos” (HABERMAS, 2002, p. 07).

Quer dizer que o processo de inclusão não deve pretender descaracterizar a PCD, mas, somente fazer com que essa pessoa possa participar da vida em comunidade.

6. Do Estatuto da Pessoa Com Deficiência e o Ensino Superior

O Estatuto da Pessoa Com Deficiência em seu artigo 30 avançou em termos de garantia de acesso e permanência no Ensino Superior, ampliando a abrangência do nível de ensino ofertado de forma fundamental às PCD's. Isso representa um avanço demasiado para que a inclusão aconteça, bem como a preparação para o trabalho concretize-se para esse público.

O referido artigo impõe nos processos seletivos de ingresso a permanência nos cursos oferecidos pelas IES, da rede pública ou privada, as seguintes medidas: I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistida necessários para a sua participação; III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para o atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistida adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada, tanto na realização de exame para a seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia

solicitação e comprovação da necessidade; VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Toda essa gama de procedimentos tende a proteger o acesso e a permanência das PCD's no Ensino Superior. Quer dizer que caso uma Instituição da rede pública ou privada não cumpra essas determinações, esta será passível de sofrer ação judicial, o que não é desejável por nenhuma IES. Além desses dispositivos legais, a Lei de Inclusão Brasileira também se reporta a disponibilização de facilitador para acompanhar a Pessoa Com Deficiência custeado pela IES. Essa questão foi objeto da ADI 5357- DF, em que a CONFENEM (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino) não obteve êxito, porque ficou registrado que a Lei não pode ser aplicada apenas à rede pública, uma vez que a educação no Brasil é de natureza pública, podendo ser delegada e de livre desenvolvimento pela iniciativa privada, desde que sejam obedecidas as normas impostas à educação brasileira, como ocorre com o Estatuto das Pessoas Com Deficiência.

É importante que as IES mantenham, junto ao setor de acompanhamento dos discentes, grupo multidisciplinar que auxilie os procedimentos institucionais que tratem das PCD's e que auxiliem inclusive no processo de inclusão educacional, consolidando a formação de docentes, incentivando a receptividade dos discentes e de toda a comunidade acadêmica.

6.1. Caso Damião Ximenes Lopes Vs. Brasil e o Estatuto da Pessoa Com Deficiência

A responsabilidade estatal para com as PCD's é recente na história do Brasil, não somente em termos de legislação, mas especialmente na adoção de medidas de respeito às pessoas com deficiência. Assim, partindo do campo internacional pode-se citar o caso emblemático de Damião Ximenes Lopes Vs. Brasil.

A importância de fazer voos sobre o caso em tela está em demonstrar o quanto é recente à exigibilidade real de cumprimentos de procedimentos de proteção e promoção das Pessoas Com Deficiência e colocar a todos no rumo do desenvolvimento progressivo com a devida aquisição de competências e habilidades para fazer com que os Direitos Humanos destas pessoas sejam devidamente respeitados.

6.2 Caso Damião Ximenes Lopes Vs. Brasil

De acordo com a sentença acerca do Caso, prolatada em 1º de outubro de 2004, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos submeteu à Corte a denúncia nº 12.237 (recebida pela Secretaria da Comissão em 22 de novembro de 1999), contra a República Federativa do Brasil.

As violações de direitos articuladas na sentença referem-se ao direito à vida, direito à integridade pessoal, garantias judiciais, proteção judicial e a obrigação de respeitar os direitos, todos devidamente previstos na Convenção Americana de Direitos Humanos. O Senhor Damião Ximenes Lopes, pessoa com deficiência mental, foi submetido a condições degradantes e desumanadas em sua hospitalização, sofrendo golpes, ataques por parte de funcionários da Casa de Repouso Guararapes, sendo morto enquanto se encontrava ali submetido à tratamento psiquiátrico, bem como pela falta de investigação e processo com razoável duração.

A vítima (Senhor Damião Ximenes Lopes) foi internada em 1º de outubro de 1999 para receber tratamento psiquiátrico na Casa de Repouso Guararapes, um centro de atendimento psiquiátrico privado, que operava no âmbito do sistema público de saúde no Brasil, no Município de Sobral, Estado do Ceará. A vítima faleceu em 4 de outubro de 1999 na casa de Repouso Guararapes, após três dias de internação.

A Comissão ressaltou que o caso era grave pela situação de vulnerabilidade em que se encontram as Pessoas Com Deficiência, bem como pela obrigação do Estado em oferecer proteção às pessoas que se encontram sob o cuidado de centros de saúde que integram o Sistema Único de Saúde do Estado, ao qual a Casa estava ligada.

Esse caso foi o primeiro em que a Corte se pronunciou que envolveu Pessoa Com Deficiência. Dentre as formas de reparação foram impostas medidas de indenização as vítimas familiares de Damião Ximenes Lopes, a publicação de sentença, a capacitação de médicos, enfermeiros e demais pessoas que componham o corpo de pessoas que atendem Pessoas Com Deficiência, dentre outras reparações. A reparação que se destaca pelo tema abordado na pesquisa é a obrigação do Estado em aprovar e implementar o Estatuto das Pessoas Com Deficiência. Constata-se que a construção da referida lei ocorreu depois do escorrimento de sangue, como ocorreu com grande parte das conquistas em relação aos Direitos Humanos.

Espera-se que não seja mais necessário derramar sangue para a sociedade ser fraterna, solidária e respeitadora de direitos com igual consideração e respeito por todos.

7. Análise de Casos

O artigo 29 do Estatuto da Pessoa Com Deficiência foi vetado e este tratava de cota para acesso ao ensino superior. Isso parece uma contradição legal, posto que no artigo 30 da referida lei há uma série de medidas que as IES devem proceder para o acesso e a permanência das PCD's no ensino superior. Isso quer dizer que se uma IES determinar que Pessoas Com Deficiência concorreram nas mesmas condições que as demais pessoas, é possível que estas continuem sendo excluídas. A Lei dispõe com uma mão e retira com a outra.

Observe-se a ementa do julgado da AI 00074926220164030000 SP, pelo TRF- 3:

AGRAVO DE INSTRUMENTO. ADMINISTRATIVO. ENSINO SUPERIOR. PORTADORES DE DEFICIÊNCIA. RESERVA DE VAGAS. DESCABIMENTO. AUSÊNCIA DE PREVISÃO LEGAL. 1. O Juiz a quo bem esclareceu que a Lei 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), não prevê nenhuma hipótese de reserva de vaga em universidades, pelo contrário, o artigo 29 da referida lei que estabelecia a cota para portadores de necessidades especiais em instituições de ensino superior foi vetado. 2. Assim, de fato, diante da ausência de obrigação prevista em lei, não é possível exigir que a universidade proceda à matrícula do autor, ora agravante. Precedentes. 3. Agravo desprovido.

(TRF-3 – AI: 00074926220164030000 SP, Relator: DESEMBARGADOR FEDERAL ANTONIO CEDENHO, Data de Julgamento: 06/10/2016, TERCEIRA TURMA, Data de Publicação: e-DJF3 Judicial 1 DATA:20/10/2016)

Sem grande esforço é possível perceber que o acesso não foi diretamente negado, mas a não reserva de vaga faz com que a história renitente de ausência de acesso ao ensino superior e a outros direitos possam ser contaminados pela interpretação hermenêutica simplificada, sem considerar a falta de cumprimento do artigo 30 do Estatuto das Pessoas Com Deficiência, ao mesmo tempo em que se salienta o fato de a administração pública não ser obrigada a cumprir qualquer determinação em termos de políticas que não aquelas obrigatórias por lei. O que parece não ter sido diretamente exposto e que ocasiona, pela falta de interpretação sistemática e teleológica da norma, a falta de previsão obrigatória de cotas para acesso ao Ensino Superior de Pessoas Com Deficiência.

EMENTA: DECISÃO: ACORDAM os Senhores Desembargadores integrantes da Sexta Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, por unanimidade de votos, em negar provimento ao recurso, nos termos do voto. EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO CAUTELAR DE EXIBIÇÃO DE DOCUMENTOS. SENTENÇA TERMINATIVA.DIREITO DE INFORMAÇÃO QUANTO AO NÚMERO DE VAGAS RESERVADAS A PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS EM PROCESSO SELETIVO VESTIBULAR DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. ART. 29 DA LEI Nº 13.146/15.ESTATUTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.DISPOSITIVO VETADO. INEXISTÊNCIA DE OBRIGAÇÃO DE RESERVA DE VAGAS A PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS.RECURSO DESPROVIDO. (TJPR – 6ª C.Cível – AC – 1485346-4 – Região Metropolitana de Londrina – Foro Central de Londrina – Rel.: Clayton de Albuquerque Maranhão – Unânime - - J. 15.03.2016)

(TJ-PR – APL: 14853464 PR 1485346-4 (Acórdão), Relator: Clayton de Albuquerque Maranhão, Data de Julgamento: 15/03/2016, 6ª Câmara Cível, Data de Publicação: DJ: 1787 27/04/2016)

Outra decisão corroborando a não existência de cotas para o acesso ao ensino superior das Pessoas Com Deficiência. Isso leva ao seguinte raciocínio: as PCD's que já entraram no ensino superior devem fazer de tudo para conseguirem concluir o curso e devem exigir a satisfação das medidas do artigo 30 do Estatuto das Pessoas Com Deficiência; as PCD's, a partir do Estatuto, que incluírem em seus planos de vida estudar e concluir o ensino superior vão concorrer em termos meritocráticos com as demais, mas depois de conseguirem – o que será difícil – terão os direitos assegurados pelo artigo 30 da Lei de Inclusão Brasileira, inclusive do direito ao facilitador. As PCD's podem realizar o vestibular, mas não necessariamente conseguiram concorrer às vagas.

É incompreensível esse veto em total desacordo com a realidade da vida das PCD's. Pode-se ter cotas sociais e étnicas, cotas estabelecidas por ações afirmativas, contudo não se pode ter cota de acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência de forma heterônoma, de modo a concretizar a formação para o trabalho.

Pode-se dizer que o Estado no máximo garantirá com muito custo acesso ao Ensino Profissionalizante.

8. Conclusão

As Pessoas Com Deficiência vêm sendo vistas como Pessoas que devem ser incluídas no seio da sociedade, por meio de ações e políticas por parte do Estado, das famílias e das

sociedades. Essas Pessoas ainda estão afastadas em parte do seio social, em virtude das barreiras culturais, sociais, econômicas, arquitetônicas e de comunicação criadas pela sociedade dita sem deficiência que, de modo utilitarista e egocêntrica, não percebeu no outro a necessidade de agregar e incluir.

O Brasil teve que ser condenado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos para empreender esforços e consolidar o Estatuto da Pessoa Com Deficiência. Ainda falta muito para se conseguir o processo de integração e inclusão das Pessoas Com Deficiência. Este importante passo já inicia esse processo.

Em relação ao Ensino Superior, a pesquisa realizada sobre o Programa PROUNI revelou que o acesso ao ensino superior por PCD's é baixo, que a identificação dessas pessoas não havia sido promovida pelas IES diretamente em seus relatórios e que houve dificuldades para que as pessoas pudessem concluir o curso.

O Estado e a sociedade devem buscar redistribuir recursos para que as PCD's possam ter acesso a bens, direitos e recursos, principalmente quando forem carentes economicamente, a fim de evitar a dupla exclusão pela pobreza e pela deficiência. Os recursos devem servir para a realização dos Planos de Vida das PCD's.

A educação no Brasil deve se pautar pela cooperação e não pela competição, pois só assim será possível construir uma nova história para a inclusão das PCD's. Os métodos de ensino devem primar pela aprendizagem dos discentes e devem ser desenvolvidos a partir da observância das dificuldades dos alunos, especialmente das PCD's, com intuito de fazer com que estas possam usufruir do máximo possível as aulas, as atividades, os processos de ensino e aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão trouxe avanços e retrocessos no ensino superior, porque determinou medidas a serem seguidas no acesso e na permanência das PCD's, no entanto não garantiu o acesso de tais pessoas por meio de cotas, o que dificultará de sobremaneira que as PCD's, depois desta legislação, tenham condições de serem incluídas no ensino superior, desprivilegiando a formação delas para o trabalho. O Estado perde mais com isso, porque terá que garantir benefícios às PCD's, que sem a formação no ensino superior provavelmente permanecerão hipossuficientes financeiramente, continuando a viver da assistência estatal, quando poderiam ser emancipadas desta situação e efetivamente incluídas na sociedade, através do exercício do trabalho mais qualificado. A insinceridade da inclusão no mercado de trabalho vai continuar.

9. Referências

BARBOSA, Fernanda Nunes. Democracia e participação: o direito da pessoa deficiente à educação e a sua inclusão nas instituições de ensino superior. *In* MENENES, Joyceane Bezerra de. *Direitos das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas: Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão*. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016.

DWORKIN, Ronald. *A virtude soberana: teoria e prática da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DWORKIN, Ronald. *Justiça para ouriços*. Coimbra: Almedina, 2012.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RAWLS, John. *Uma teoria de justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. 3ª ed. São Paulo: Editora Record, 2012.

SOUZA, Iara Antunes de. *Estatuto da Pessoa com Deficiência: curatela e saúde mental*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

TEIXEIRA, Eliana Maria de Souza Franco. *A eficácia do PROUNI como programa de inclusão social*. Belém – Pará, UFPA, 2014. 285 p.

TRF- 3- Agravo de Instrumento: AI 00074926220164030000 SP. Disponível em: <<https://trf-3.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/397594933/agravo-de-instrumento-ai-74926220164030000-sp>>. Acesso em 27 jun. 2017.

TJ –PR –Apelação: APL 14853464 PR 1485346-4 (Acórdão). Disponível em: <<https://tj-pr.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/340607310/apelacao-apl-14853464-pr-1485346-4-acordao>>. Acesso em 27 jun. 2017.

WELLS, Thomas. *Sen's Capability Approach*. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/sen-cap/>>. Acesso em 28 jun. 2017.

ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA: o lugar do seu estudo no universo acadêmico

LEGAL ARGUMENTATION: the place of its study in the academic universe

Laila Hamdan⁵²

Resumo

Este estudo discute o percurso da argumentação jurídica até sua presença no universo acadêmico na atualidade. O objetivo é analisar a função argumentativa da linguagem relacionada ao texto jurídico, sua presença na academia, e o estudo do discurso argumentativo jurídico hodiernamente. Para tal análise, foram consideradas as teorias relacionadas à argumentação que se relacionam à linguagem e à teoria da argumentação de Perelman; e também organizada pesquisa acerca da presença da disciplina no currículo de Instituições de Ensino Superior. Assume-se que a argumentação jurídica no âmbito acadêmico, mesmo fundamental para o exercício do Direito, não se faz presente de forma significativa. Essa hipótese mostrou-se possível a partir da pesquisa empreendida e revelou a realidade acerca de sua presença nos currículos de graduação.

Palavras-chave: Argumentação Jurídica; Constituição histórica; Argumentos quase-lógicos; Argumentação; Academia.

⁵² Pós-doutoranda pela UFOP (2017/agosto). Doutorado (2006) e Mestrado em Letras (2001) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Currículo e Prática Educativa (2000) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). Professora da Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras (UFMG/FALE). Professora da Graduação da Fundação Pedro Leopoldo (Direito).

Abstract

This study discusses the path of legal argumentation until its presence in the academic universe today. The objective is to analyze the argumentative function of language related to the legal text, the specificity of legal logic, and the study of legal argumentative discourse. For this analysis, the theories related to the argumentation that are related to the language and to the theory of the argumentation of Perelman have been considered; And also organized research on the presence of the discipline in the curriculum of Higher Education Institutions. It is assumed that legal argumentation in the academic field, even fundamental to the exercise of Law, is not present in a significant way. This hypothesis proved possible from the research undertaken and revealed the reality about its presence in undergraduate school records.

Keywords: Legal Argumentation; Historical constitution; Quasi-logical arguments; Argumentation; Academy.

1. Introdução

A função argumentativa da linguagem se faz presente sobretudo no âmbito do texto jurídico, uma vez que está imbricada com a especificidade da lógica jurídica. Seu estudo, portanto, considerando este estado de coisas, visa desenvolver competências inerentes à formação do profissional do Direito a partir de visão holística do tema, não se desprezando as interfaces de sua constituição ao longo do tempo. Dessa feita, é objetivo deste estudo (re) construir o estado atual da argumentação jurídica no universo acadêmico, uma vez que se tem como pressuposta sua importância no currículo dos estudos na área.

Assim, busca-se responder qual o lugar do estudo da argumentação jurídica no universo acadêmico.

O objetivo principal é analisar a função argumentativa da linguagem relacionada ao texto jurídico, ou seja, a especificidade da lógica jurídica e o estado atual do discurso argumentativo jurídico como disciplina no universo acadêmico. Aprofundando esse objetivo, chega-se também à discussão do caráter persuasivo da linguagem imbricada na construção do discurso jurídico; ao estabelecimento da relevância de conceitos como persuasão e convencimento; e, sobretudo visando desenvolver o processo de construção e seleção de procedimentos argumentativos adequados às diversas situações de interação. Essas possibilidades instalam-se a partir de percurso diacrônico percebido pelos estudos e enfoques dados ao tema a partir do possível primeiro escrito argumentativo de que se tem notícia, Elogio a Helena de Górgias, e chegando-se à análise da presença da argumentação jurídica como elemento da estrutura curricular nas faculdades de Direito do Brasil que receberam o selo da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Este estudo justifica-se pela mudança do foco por que passou o universo jurídico em passado recente, dessa feita, fazendo-se relevante o conhecimento da função argumentativa da linguagem para a formação do operador do Direito. Inicialmente, não se percebia a instalação da função argumentativa da linguagem nesse universo, porque o fenômeno jurídico distanciava-se do dialógico, do processo interativo, estado que sofreu alterações significativas, sobretudo após os estudos de Perelman (metade do século XX). Concomitantemente, pode-se afirmar que também os estudos da linguagem sofreram mudança de foco, em especial considerando-se o estabelecimento da linguística como ciência (a partir de Saussure, primeira metade do século XX), passando pela sociolinguística (Labov e seguidores) e chegando aos estudos funcionalistas (aqueles que consideram

229

a interação como elemento fundador da linguagem / da comunicação).

Como método de trabalho, privilegiou-se os estudos bibliográficos como referências, para confirmar a importância do tema para as ciências humanas e sociais, acrescidos de pesquisa em currículos acadêmicos, buscando-se detectar a presença da disciplina específica e outras a ela relacionadas. A partir dessa organização, foi possível analisar a realidade do que se tem estabelecido historicamente como fundamental para a formação do pleno operador do Direito – a eficiente argumentação, considerando-se tanto o advogado, quanto o jurista, uma vez que aquele argumenta para conseguir resultado em seu pleito, e este para justificar suas decisões. Relevante também reafirmar a atualidade da situação, uma vez que é relativamente recente a necessidade de o juiz justificar ou explicar suas decisões.

Estabelecidos estes pontos, passa-se, no item seguinte, às discussões acerca do conceito em tela.

2. Delimitação do tema – a argumentação jurídica

Dado o que já se apresentou sobre a função argumentativa da linguagem, considerem-se, neste espaço, a importância do “outro” nas interações comunicativas, confirmando que, sem ele não se estabelece a linguagem e, muito menos, conseqüentemente, a argumentação. Porém, há que se destacar as palavras seguintes de Fernando Pessoa que trazem a realidade dos processos interativos:

Pensaste já quão invisíveis somos uns para os outros? Meditaste já em quanto nos desconhecemos? Vemo-nos e não nos vemos. Ouvimo-nos e cada um escuta uma voz que está dentro de si. **As palavras dos outros são erros do nosso ouvir**, naufrágios do nosso

entender (PESSOA, p. 69, *apud* ABREU, 1999, p. 20).

Considerem-se os termos em destaque, “As palavras dos outros são erros do nosso ouvir”, e percebe-se que a presença do outro na realidade do “eu” é frágil, uma vez que se tem receio dessa presença. Isso porque, citando Abreu (1999:20), tem-se medo do poder do outro, do poder que alguém tem sobre outro alguém. Reforçando ainda mais as palavras em destaque, ouvir os “outros” é percebê-los e percebê-los implica conhecê-los e, para conhecê-los, necessário se faz sair do universo do “eu” e chegar ao universo do “tu”, uma vez que é neste espaço de interação que se instala o processo argumentativo. A importância do “outro” já se destaca nos pensamentos de Aristóteles para quem o “outro” também constrói o discurso, uma vez que *o perigo de discutir com certas pessoas é que, com elas, se perde a qualidade de sua própria argumentação.* (In: PERELMAN, p.19).

Comprova-se, dessa feita, que a interação do “eu” com o “outro instala a comunicação, sobretudo na função argumentativa da linguagem, uma vez que, nesse universo,

Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios. Não esqueçamos de que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista. (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 2005:19)

A argumentação se faz em realização do comum, ou seja, do que é social, do outro, em comunidade unida por laços (...) ou pela prática de uma disciplina em comum (op.cit: 580). No, especificamente, espaço da administração dos conflitos sociais, no espaço do Direito, onde atuam todos os envolvidos no fato

jurídico e que, necessariamente, fazem uso de linguagem argumentativa. Cumpre, dessa feita, assumir o conceito

Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça. (ABREU, 1999: 26)

Justificam-se, assim, as palavras de Fetzner (2008: 5), dizendo que os estudos acerca da argumentação são relevantes, uma vez que exercem papel fundamental na formação acadêmica de qualquer profissional do Direito. Hodiernamente, o conceito está necessariamente imbricado nas relações com o outro e na linguagem, e foi construído historicamente e, por isso, socialmente. No item seguinte, procurou-se reescrever, sucintamente, o contexto histórico, social e político da argumentação.

2.1 Argumentação no tempo: um percurso histórico

Segundo Abreu (1999), a arte de argumentar surgiu na Grécia antiga, por volta de 427 a. C, quando Atenas vivia o início da experiência da democracia. Para tal, era necessário que os cidadãos dominassem a arte da boa expressão – aqui leia-se boa expressão como o bem falar e bem argumentar com as pessoas, nas assembleias populares e nos tribunais (p. 27). Como condição *sin ne qua non* para o estabelecimento do estado de democracia, necessário que se construíssem o diálogo, os debates como formas de enriquecimento e de confirmação do que se pretendia como modelo de governo.

Assim, formaram-se tutores para o bem falar, para o debate, para o diálogo. Esses tutores eram mestres itinerantes

que, além de ensinar a arte retórica, a argumentação, também passavam a conhecer os costumes, os hábitos, por fim a cultura de todos os locais por onde andavam. Dessa forma, alcançava-se o conhecimento dos usos e costumes de regiões, de cidades que não unicamente dos centros como Atenas e Esparta. Exemplarmente, citam-se dois sábios que, nesse trabalho, contribuíram sobremaneira para a argumentação – Protágoras e Górgias, denominados sofistas.

Nessa experiência, confirmaram que, nas palavras de Protágoras, O homem é a medida de todas as coisas. (In: ABREU, 1999, p. 8). Isso devido à variedade dos comportamentos humanos percebidos e apreendidos e construídos socialmente, ou seja, os comportamentos humanos não são naturais, mas criados pela sociedade. Vejam-se as palavras de Abreu (1999, p. 28):

Como mestres itinerantes, os sofistas faziam muitas viagens e, por esse motivo, conheciam diversos usos e costumes. Isso lhes dava uma visão de mundo muito mais abrangente do que tinham os atenienses da época e lhes permitia mostrar a seus alunos que uma questão podia admitir diferentes pontos de vista. Um dos princípios propostos por eles era o de que muitos dos comportamentos humanos não eram naturais, mas criados pela sociedade.

Esse pensamento era o contraponto do que se estabelecia como filosofia à época, instalado fundamentalmente nas reflexões dos sábios Sócrates e Platão. Assim, enquanto sofistas trabalhavam com as possibilidades de diferentes pontos de vista, com diferentes paradigmas, com as variedades do pensar e da relevância do socialmente construído, os filósofos prendiam-se às dicotomias do certo e errado, do verdadeiro ou falso, do bom e do mal, na busca incessante pelo exato, pelo preciso, pelo único. Para Protágoras, O verdadeiro sábio é aquele capaz de julgar as coisas segundo as circunstâncias em que elas se inserem e não

aquele que pretende expressar verdades absolutas. (ABREU, 1999: 28), ou seja, o objeto de estudo e objetivo dos filósofos era diverso daquele dos chamados sofistas, considerados como fundadores do que se estabeleceu como função argumentativa da linguagem.

Nesse posicionamento, articula-se a discussão acerca de temas polêmicos e, exemplarmente, cita-se a obra de Górgias na qual ele discute o direito que a paixão tem de se impor sobre a razão. Trata-se de sua obra Elogio a Helena⁵³, considerado um dos textos fundadores da argumentação de que se tem notícia. Veja-se a seguir o fragmento, citado e traduzido por Abreu (1999, p.29)

Eu quero, raciocinando com lógica sobre a infeliz tradição a ela referente (referente a Helena), liberá-la de toda acusação e fazer cessar a ignorância, demonstrando que seus acusadores estão equivocados. [...] Se o que originou seu ato foi o amor, não é difícil apagar a acusação de culpa em que dizem que ela incorreu. As coisas que vemos têm a natureza própria de cada uma delas e não a que nós queremos. Ademais, mediante a percepção visual, a alma é modelada em seu modo de ser. Assim, quando a vista contempla pessoas inimigas revestidas de armadura guerreira com ornamentos guerreiros de bronze e ferro, ofensivos e defensivos, se aterroriza e aterroriza sua alma, de maneira que, muitas

⁵³ A história de Helena de Troia é u

ma das mais conhecidas da mitologia grega. Helena, esposa de Menelau, rei da cidade de Esparta, foi raptada por Páris, príncipe troiano, que a ganhara como prêmio da deusa Vênus. Esse rapto deu origem à guerra de Troia, que os gregos promoveram para resgatar Helena, apesar de casada com Menelau e, do ponto de vista moral ligada a ele, tinha também o direito de apaixonar-se por Páris, dando vazão aos seus sentimentos. Na verdade, Vênus prometera a Páris não apenas Helena, mas o AMOR de Helena. (ABREU, 1999, p. 29).

vezes fugimos cheios de pavor, ainda que não haja um perigo iminente. [...] Portanto, se o olho de Helena originou em sua alma desejo e paixão amorosa pelo corpo de Páris, o que há nisso de assombroso? Se o amor é um deus, como poderia ter resistido e vencer o divino poder dos deuses quem é mais fraco do que eles? Se se trata de uma enfermidade humana e de um erro da mente, não há que se censurar como se fosse sua culpa, mas considerá-la apenas uma má sorte.

Confirma-se, nesse trecho a possibilidade da importância dos pontos de vista e da fundamentação argumentativa necessária para que eles se estabeleçam. Veja-se que, no estudo de Górgias, Helena não é mais a responsável pela guerra entre Esparta e Atenas, uma vez que há outro posicionamento sobre a questão e, fundamentalmente, argumentos para sustentá-lo. É nesse exercício que se constrói e se aperfeiçoa a prática da argumentação.

Outro exemplo que ilustra esse exercício da prática argumentativa é fato ocorrido entre Corax (mestre romano no exercício da retórica) e Tísias (seu discípulo). Corax, que havia dado aulas de retórica para Tísias, foi reclamar o pagamento dessas aulas e recebeu a recusa por este pagamento. Tísias argumentou que se fora bem instruído pelo mestre, estava apto a convencê-lo a não cobrar e, se este não ficasse convencido, era porque o discípulo ainda não estava devidamente preparado, fato que o desobrigava de qualquer pagamento. (POLITO, 2006: 282-283)

2.2. Do percurso histórico à modernidade

Ainda com o intuito de se compreender a argumentação e sua relevância para o operador do Direito, é importante considerar a influência do chamado Positivismo, uma vez que, segundo Fetzner (2008), o ensino do Direito no Brasil teve forte influência dessa doutrina. Situando-a historicamente, acreditava-se que o progresso só seria possível pautado na técnica e na ciência, devendo, para se alcançá-lo, promover a reforma da sociedade visando à ordem e à segurança. Assim, as leis serviam a esse propósito e deveriam dar conta de todos os eventos sociais e mesmo antevê-los, uma vez que o acontecimento jurídico já deveria estar contemplado no repositório das leis. Ainda citando Fetzner (2008, p.4), “Essa proposta prosperou, porque a ciência e seu rigor metodológico mostravam-se extremamente promissores nas soluções de problemas que impediam o progresso”.

As leis, então, deveriam promover a segurança uma vez que seriam capazes de antever os acontecimentos porque se baseavam na ciência e o Direito seria constituído por um sistema de normas que regularia a vida social. Em uma operação lógica, o descumprimento delas geraria sanção, objetivamente instalada nas dicotomias de certo ou errado. A prática jurídica instalava-se na aplicação objetiva das normas como método previamente determinado a partir de raciocínio silogístico. Para o positivismo, cumpria construir um sistema racional incontestável, inspirado no método utilizado pelas ciências como a Matemática, a Física e a Astronomia.

Em caminho diverso das ideias estabelecidas pelos sofistas, anteriormente apresentados, constata-se que, neste contexto, não havia lugar para argumentação. O trabalho do juiz era realizar a operação lógica que contemplasse o fato jurídico, ou seja, realizar uma operação silogística, em sua essência: considerar três proposições – premissa maior, premissa menor e conclusão – que se dispõem de tal forma que a conclusão deriva

de maneira lógica das duas premissas anteriores (FETZNER, 2008). Aparentemente adequado, porém,

não se pode supor que todos os acontecimentos da vida social com repercussão no mundo jurídico conseguiriam ser previstos com exatidão pelo legislador, ou mesmo que todos os casos em que um ato semelhante fosse praticado teriam as mesmas consequências jurídicas. (op.cit. p. 6)

Isso porque, comprovadamente, é impossível criar um sistema jurídico perfeito ou infalível e o Direito não é uma ciência estática, convencionada em um conjunto de regras predeterminado que visem a organizar e prever a conduta humana, como prevê-se nas ciências matemáticas, em modelo Cartesiano. Para as ciências humanas e sociais, e nelas o Direito, há espaço para as influências contextuais, para o estado psicológico, para a argumentação e para a contra-argumentação, porque é o espaço do dialógico.

Na linha de pensamento positivista, imbricam-se pensamentos de ordem fascista, nazistas, de autoritarismo, mesmo que trazendo, inegavelmente, aperfeiçoamento nas pesquisas científicas. Porém, para os caminhos da argumentação, foi pouco relevante. Porém, as críticas à lógica formal e à doutrina positivista aplicadas ao Direito trouxeram fôlego ao tema, uma vez que houve a reação, promovendo a abertura ao diálogo, à ponderação, levando-se em consideração o fato social. Destaque-se, neste estado de coisas, fundamentalmente, a busca pela ampliação do conceito de razão, o que promoveu o impulso às pesquisas na área da argumentação, em metodologia consonante com o tratamento dos problemas concretos, considerando o dinamismo dos eventos sociais, o descompasso entre a norma e a realidade social, os novos direitos civis. O objetivo agora é alcançar o verossímil por meio da adesão e do diálogo, ou seja, o

conceito de razão amplia-se para uma razão prática, afinada com a realidade social e não aquela idealizada para uma sociedade laboratorial e controlada.

A superação da ideologia positivista, instalada na ideia da evidência e da coerção, da demonstração e do raciocínio formal, promoveu o aperfeiçoamento do diálogo, da argumentação. Assume-se que ambos, a lógica formal e a argumentação, não são excludentes, mas complementares, uma vez que os elementos lógicos podem trazer bases para a argumentação eficiente, advindo daí a relevância desta como ferramenta de trabalho para o operador do direito na atualidade. Atualidade que demanda formação humanística e reflexiva do profissional, considerando a dinamicidade dos acontecimentos sociais e de sua devida percepção no universo da argumentação jurídica. Assim, para encerrar este tópico, considerem-se as palavras de Fetzner (2008, p.7)

Todas as questões até aqui tratadas sugerem que é fundamental a todos os profissionais do Direito que estes possam argumentar a favor de suas teses, ainda que estejam restritos a um conjunto de normas, com um mínimo de espaço para a atuação criativa, o que tem por finalidade buscar a exata medida para cada situação enfrentada.

Dessa maneira, faz-se necessário que se estabeleçam conceitos fundamentalmente imbricados com o conceito de argumentação: persuasão e convencimento, ambos trabalhados no item seguinte.

3. Persuasão e convencimento

De acordo com o Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001, p. 285): argumentação é

1 arte, ato ou efeito de argumentar 2 *p. ext.* troca de palavras em controvérsia, disputa; discussão 3 *JUR* conjunto de ideias, fatos que constituem os argumentos que levam ao **convencimento** ou conclusão de (algo ou alguém) 4 *LIT ESTL* no desenvolvimento do discurso, corresponde aos recursos lógicos, como silogismos, paradoxos etc. ger. acompanhados de exemplos, que **induzem** à aceitação de uma tese e à conclusão geral e final. (...)

E, notadamente, são importantes as palavras em destaque, convencimento e induzem, uma vez que, em ambas, instalam-se a interferência no/do “outro”, a necessidade de percepção dele e a participação dele para o sucesso da empreitada argumentativa. E mais, assumindo-se que argumentar é igual a convencer e persuadir, no ideal argumentativo, torna-se relevante trabalhar com estes dois conceitos. Essa importância é confirmada nas palavras de Carneiro (2003:146),

Mister para analisar a Teoria da Argumentação é fazer uma diferenciação entre os termos persuasão e convencimento, muitas vezes tomados como sinônimos. Tal diferenciação se torna importante na medida em que, num discurso argumentativo, [se] for analisada a intenção do argumentador: se relaciona aos fins, às ações praticadas pelo auditório a partir do discurso, trata-se de um discurso persuasivo; porém, se a intenção estiver centrada na razão, com o objetivo de fazer com que o interlocutor concorde com o argumento, trata-se de um discurso convincente.

Etimologicamente, convencer (com + vencer) traz a ideia de “vencer junto com”; por sua vez, persuadir (per + suada – por

meio de + deusa romana da persuasão) significa fazer algo por meio de auxílio divino. Em analogia, contraem-se as ideias de racionalidade (convencer) e finalidade (persuadir).

Melhor dizendo, persuadir relaciona-se à adesão dos espíritos, portanto considera um auditório particular, sua subjetividade, sua temporalidade, seus sentimentos. Assim os elementos racionais não necessariamente se fazem presentes, uma vez que é há possibilidade do uso de sofismas para se chegar aos resultados pretendidos, seu objetivo primeiro. Promove-se a ação do indivíduo em movimento que provoca um reflexo denotando a eficácia do projeto argumentativo, meio para satisfazer interesses. (CARNEIRO, 2003). Em última análise, o objetivo do argumentador é fazer com que cada um aja de acordo com o seu discurso (do argumentador) (ABREU, 1999).

Por seu turno, convencer trabalha com a racionalidade, ou seja, no processo de convencimento, impera o raciocínio lógico construído a partir de provas objetivas e atemporais, fundadas na logicidade e na validade. Seu auditório é universal, uma vez que a subjetividade não se apresenta. O objetivo é a formação da consciência trabalhando com a validação de verdades, assumidas como tais pela maioria. O ato de convencer não acarreta necessariamente prática, envolvendo apenas a inteligência e a razão.

3.1 O lugar do Direito

Nessa aparente dicotomia, o Direito busca a solução mais justa como resultado do conflito jurídico. De acordo com Carneiro (2003, p. 148),

tal ciência sempre teve, ao longo dos séculos, o compromisso com a ordem social, procurando, na medida do possível,

apaziguar os mais diversos conflitos existentes na sociedade; para tanto, os operadores do Direito, ao menos teoricamente, buscam alcançar a solução mais justa.

Por isso, é fundamental para alcançar a essência da prática jurídica o trabalho com a argumentação ancorada na escolha de argumentos verossímeis. Dessa feita, instala-se como a argumentação ideal aquele formato argumentativo que alia persuasão e convencimento, mesmo que, pragmaticamente, nem sempre alcançada. Veja-se que o trabalho do Advogado prende-se ao caráter persuasivo da argumentação, uma vez que sua busca é pela eficácia, pelo resultado esperado a partir de seu trabalho; em complementação, o discurso do juiz pretende-se convincente, uma vez que sua busca é pela justificativa de suas decisões, elucidando o respaldo jurídico para elas. Assim, abrindo espaço para a possível resposta, ou seja, para o recurso, se couber.

4. Teorias argumentativas

Conforme já se percebeu, parte-se do princípio de que a prática do Direito consiste, fundamentalmente, no exercício da argumentação, tema imbricado com as questões da linguagem. Assim ressalta-se que o mínimo indispensável à argumentação é a existência de uma linguagem comum, de uma técnica que possibilite a comunicação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Dessa forma, procurou-se observar as relações estabelecidas entre a argumentação e a prática jurídica. Com esse propósito, neste item, serão observadas algumas teorias que dizem sobre lógica jurídica, as teorias da argumentação jurídica, chegando-se ao trabalho fundador da argumentação baseada em

argumentos “quase-lógicos”, conforme denominação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

4.1 A lógica jurídica

Mesmo considerando que não há, a rigor, distinções consistentes entre espécies de lógica, ou até que não há espécies de lógica, assume-se, apesar de relevantes as palavras de Carneiro (2003, p. 26) de “que eventuais adequações às exigências de outros saberes, configurariam, na verdade, adulterações da própria Lógica, como tal, sua especificidade na prática da argumentação jurídica”, uma vez que se caracteriza pela essência argumentativa impregnada no discurso jurídico.

Diferenciando a demonstração como raciocínio próprio das ciências físico-naturais, com verdades imutáveis em comprovação indiscutível, independentemente de tempo e lugar, relacionada à lógica formal em sua rigidez metodológica, com normas preestabelecidas, levando-se à mesma conclusão se percorrido o mesmo caminho, independente do sujeito; da argumentação relacionada ao mundo do provável, do verossímil, do razoável, também resultado de um trabalho lógico, mas flexível, conforme os valores cambiantes da realidade humana, em toda a sua efemeridade, chega-se à constatação de que a lógica do Direito é a lógica da argumentação. (CARNEIRO, 2003) Confirme-se essa realidade nas palavras de Atienza, (2003, p.:40) referindo-se às ideias de Bobbio:

Na sua opinião [de Bobbio] a lógica jurídica seria constituída da *lógica do Direito*, que se concentra na análise da estrutura lógica das normas e do ordenamento jurídico, e pela *lógica dos juristas*, que se ocupa dos estudos dos **diversos raciocínios ou argumentações** feitos pelos juristas teóricos ou práticos.

Naturalmente esses dois campos de estudo não podem se separar de maneira taxativa: por exemplo, a construção de um silogismo jurídico não pode ser feita desconsiderando-se a análise lógica das normas jurídicas (...) [Itálico do autor / negrito nosso]

Diversos raciocínios ou argumentações relacionadas ao pensamento de juristas vários consiste no reconhecimento da especificidade da lógica do Direito, da sua afinidade com o processo argumentativo e não de sua falta de lógica. Revisitando as palavras de Isócrates, Se as mentiras que lhes contam chegam a persuadir mortais, é mister também admitir o contrário, que muitas verdades não encontram neles crédito.

Para Toulmin, “a lógica tem relação com a maneira como os homens pensam, argumentam e efetivamente inferem, e constata, ao mesmo tempo, que a ciência da lógica se apresenta – e se apresentou historicamente, desde Aristóteles – como uma disciplina “autônoma” e sem preocupação com a prática”. (ATIENZA, 2003, p. 93). Relativamente à linguagem com uso argumentativo, destaca que há possibilidade de seu uso instrumental (ordem, pedido) ou de uso argumentativo em emissões linguísticas que fracassam ou têm êxito a partir de fundamentos, de argumentos, de provas. Dessa feita, o estudioso reforça a relação argumentação e linguagem conectada, por sua vez, à lógica jurídica, rejeitando o modelo da lógica formal, de concepção lógico-dedutiva.

Por sua vez, MacCormick (ATIENZA, 2003), em sua teoria acerca da argumentação jurídica, promove a harmonização entre a razão prática dedutiva e a *teoria das paixões* (p.119), entre uma teoria ultra-racionalista do Direito e uma irracionalista (arbitrárias, produto da vontade e não da razão). A argumentação prática e a argumentação jurídica cumprem a função de justificação. Explicando com suas palavras,

Essa função justificadora está presente inclusive quando a argumentação persegue uma finalidade de persuasão, pois só se pode persuadir se os argumentos são justificados, isto é – no caso da argumentação jurídica – , se estão de acordo com os fatos estabelecidos e com as normas vigentes. (...) assim, justificar uma decisão jurídica quer dizer dar razões que mostrem que as decisões em questão garantem “a justiça de acordo com o Direito”. (op.cit, p. 119)

A teoria de MacCormick e a teoria de Alexy, segundo posicionamento de Atienza (2003), podem ser chamadas de teoria padrão da argumentação jurídica. Coincidindo sobremaneira com a teoria de MacCormick, Alexy, destaca, porém que há que se considerar “o discurso jurídico, a argumentação jurídica, como um caso especial do discurso prático geral, isto é, do discurso moral” (ATIENZA, 2003, p. 160). Resumidamente, há uma interpretação do discurso prático em extensão para o campo específico do Direito.

Destacando-se fundamentalmente dessa realidade, Perelman posiciona sua teoria da argumentação no universo dos raciocínios dialéticos ou retóricos, procurando ampliar o campo da razão para dar conta dos raciocínios inerentes às ciências humanas. “Considera a argumentação como um processo em que todos os seus elementos interagem constantemente, e nisso ela se distingue também da concepção dedutiva e unitária do raciocínio de Descartes e da tradição racionalista” (ATIENZA, 2003, p.62)

4.2 A teoria da Argumentação de Perelman

Reiterando, a teoria da argumentação de Perelman fundamenta-se na distinção entre demonstração e argumentação, uma vez que a lógica do Direito é a lógica da argumentação, ficando a demonstração dedicada às ciências físico-naturais, apesar de se fazer presente também nas ciências humanas e sociais. Partindo dessa constatação, considerem-se que foram observados por ele cinco pontos fundamentais que justificavam a congruência entre argumentação e lógica jurídica. Esses pontos são referidos por Marques (2010, p. 98-100):

Pois bem, a tese de PERELMAN parte das seguintes premissas.

Primeira: a lógica formal não é instrumento adequado ao trabalho do aplicador do Direito.

Segunda: (...) o Direito não deixa de ser um universo lógico.

Terceira: (...) a lógica não se esgota na lógica formal (...) o fenômeno jurídico é entendido e explicado a partir de uma lógica dialética.

Quarta: (...) (no mundo do Direito) predomina a argumentação como método de trabalho.

Quinta: (...) A peculiaridade do trabalho jurídico, que exige a argumentação como instrumento, é a escolha das premissas.

A partir dessas premissas, houve o estabelecimento do trabalho do operador do Direito com o objetivo precípua de conquistar a aceitação de uma tese por parte de um auditório⁵⁴, a partir de argumentos razoáveis, justos e socialmente aceitos, não necessariamente para sustentar teses falsas ou verdadeiras, mas consideradas melhores, mesmo que provisoriamente, pelo auditório. Este, por sua vez, é participante do processo de

⁵⁴ O auditório, na obra de PERELMAN, significa o interlocutor, o destinatário da argumentação, aquele cuja adesão se quer obter. (MARQUES, 2010, p. 100)

argumentação, uma vez que dialógico. “Por isso insistimos sempre que no combate dialético só se podem usar certos instrumentos, e um destes é a linguagem adequada. É contraproducente argumentar, no foro, usando gíria ou linguagem atécnica” (MARQUES, 2010, p. 101).

Nesse percurso argumentativo, novamente, constata-se a relevância da linguagem comum e da eleição de premissas aceitas pelo auditório e a utilização de técnicas de argumentação: a associação de ideias (argumentos quase-lógicos; argumentos fundados na estrutura do real; argumentos que fundam a estrutura do real) e a dissociação de ideias (desmanche de argumentos consensuais). Vale destacar os argumentos quase-lógicos, que, nas palavras de Marques (2010, p. 103),

utilizam silogismos semelhantes ao da lógica formal, de **aparência demonstrativa**, para apresentar teses jurídicas. Mas as premissas não são apresentadas como verdades absolutas, e sim, como *definições*, soluções mais apropriadas num dado momento e conjuntura. [itálico do autor; negrito nosso.

Dessa feita, comprova-se o raciocínio jurídico como demonstração argumentativa, organizado com praticidade e clareza na linguagem, observando a realidade jurídica atual, com todas as suas idiossincrasias e contextualizações. Citando Atienza (2003, p. 61),

Perelman parte da distinção básica de origem aristotélica entre raciocínios analíticos ou lógico-formais, por um lado, e raciocínios dialéticos ou retóricos, por outro e situa a sua teoria da argumentação segundo item. Seu objetivo fundamental é ampliar o campo da razão para além dos confins das ciências dedutivas e das ciências indutivas ou empíricas, a fim de poder dar conta também dos raciocínios que ocorrem nas ciências

humanas, no Direito e na Filosofia. O que interessa a ele , concretamente, é a estrutura da argumentação, a sua lógica. [...]

5. A argumentação no espaço: o espaço da argumentação.

No início de 1970, Chaïm Perelman introduziu um curso de Argumentação Jurídica na Universidade de Bruxelas, onde lecionou, depois de se doutorar. Dedicou-se ao estudo da lógica formal, dirigindo seus estudos sobre Frege, o pai da lógica moderna, daí surgindo o que se denominou como nova retórica. Assim, mesmo com críticas ao seu trabalho,⁵⁵ sua percepção de argumentação como ferramenta de trabalho do operador do Direito, aperfeiçoando a arte de desenvolver juízos, trouxe oxigenação aos estudos jurídicos. Para ele, o raciocínio jurídico, mesmo sendo sujeito a regras e a prescrições que limitam o poder de apreciação do juiz na busca da verdade e na determinação do que é justo – pois o juiz deve amoldar-se a lei – não é uma mera dedução que se ateria a aplicar regras gerais a casos particulares. (PERELMAN, 2005). Ainda segundo ele a argumentação jurídica, onde o objetivo não é nem demonstrar, nem descobrir verdades ou testar hipóteses, mas justificar teses, pode ser caracterizada, em grandes traços, sempre como quase-lógica.

Assim, cabe nos estudos a argumentação o reconhecimento de sua relação intrínseca com a linguagem e, da mesma maneira, a possibilidade de sua inserção nas matrizes curriculares dos cursos de Direito, conforme ele mesmo promoveu. A organização do raciocínio argumentativo depende de planejamento textual e seleção apurada de informações em

⁵⁵ Por exemplo: a sua ideia de Direito e de sociedade ser de cunho conservador, abstraíndo-se, desses espaços a concepção crítica ou conflitualista desses fenômenos. (ATIENZA, 2003).

organização que reflete a organização do raciocínio em associações feitas pelo argumentador, comprovando-se a complexidade do evento. Vejam-se as palavras de Voese (2011, p.34) acerca dessa realidade:

Pela complexidade inerente à argumentação jurídica, o profissional do Direito precisa, além dos requisitos já destacados, desenvolver as seguintes habilidades: adquirir um repertório vasto; dominar tipos diferentes de argumentos e de estratégias argumentativas; avaliar a aceitabilidade do auditório perante os seus argumentos e as suas estratégias argumentativas; operar juízos e reflexões complexas, por meio dos quais se deseja encaminhar o raciocínio do auditório. (VOESE, 2011, p.34)

Primando por organização em que se deve equilibrar razão e emoção, devem-se dimensionar as informações e sua expressão com maestria, aprimoradas e aperfeiçoadas a partir de estudo, treinamento e prática da realidade jurídica. O Direito, como atividade social, não se articula sozinho, independentemente de outras realidades sociais e culturais, fazendo-se em conexão constante com a linguagem, porque só pode existir por meio dela, por meio de argumentos, que assumem relevância e significado no contexto em que são produzidos e interpretados. No desenvolvimento da habilidade com a linguagem, o argumentador percebe as peculiaridades de cada norma fundamentando sua argumentação nesses espaços. Ainda com palavras de Voese (2011, p. 71),

Todo ato de fala – e, por isso, também a argumentação – pode ser entendido como uma atividade interativa porque envolve ações diferenciadas, mas interdependentes, de um enunciante e um auditório. Em outros termos, na interação, a cada ação corresponde uma

reação, o que implica dizer que, em grande parte, as ações de quem fala são determinadas pelas reações efetivas ou prováveis do auditório. (...) E como há objetivos e/ou interesses envolvidos na argumentação, cabe imaginar disputas e confrontos, o que implica falar em estratégias argumentativas, entendidas como procedimentos que podem facilitar o convencimento e a adesão.

Faz-se necessário, então, entender o auditório, preparando-se para conseguir aceitação de seu posicionamento, refinando os elementos linguísticos e formas de estruturação do discurso, dando conta da heterogeneidade social, do sistema de referência que serão mais adequados. Considere-se que as palavras, as construções linguísticas, além de sentido e significado, assumem no discurso, na comunicação, sobretudo, valores construídos socialmente. Confirmando essa constatação, trazem-se as palavras de Bakhtin (1986, p.147), na sua percepção do outro na construção da comunicação discursiva:

Toda essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão do discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores.

O discurso argumentativo jurídico, dessa maneira, não pode prescindir em sua organização do reconhecimento do sistema de referência que instala a heterogeneidade linguística inerente a qualquer processo comunicativo. Não se deve distanciar da verdade de que argumentar é conseguir aumentar a intensidade de adesão do ouvinte a uma tese de maneira que desencadeie uma resposta pretendida (vejam-se os conceitos de persuasão e convencimento apresentados no item 3). Isso porque

cabe ao operador do Direito indicar os caminhos interpretativos para sustentar a sua tese, superando o paradigma da incomunicabilidade, ou seja, acreditando na aceitação passiva dos argumentos.

Reafirma-se, então, a relevância da argumentação para o Direito, uma vez que é ferramenta de trabalho para todos que militam na área. Hodiernamente, considera-se a necessidade da produção acelerada como fator que leva à reprodução de discursos argumentativos já prontos e acessíveis (vide internet com peças processuais disponíveis ao control c / control v). O que não se deve distanciar do reconhecimento da formação humanística e reflexiva inerente à formação do operador do Direito. Produção acelerada, reprodução de discursos já prontos, poucas referências a valores de competência profissional não devem ser justificadas pela ausência de orientações disciplinares para a formação ideal. Conforme informa Voese (2011, p. 13)

Poucos são os cursos de Direito, no Brasil, que abrem, na sua grade curricular, um espaço para o estudo da argumentação jurídica, o que pode estar a indicar que ela ainda não está merecendo a devida atenção precisamente porque ainda não se abordou a sua especificidade, em especial, a relação da prática jurídica com a linguagem.

As normas jurídicas são verbalizações e carregam a ideia de diferentes interpretações, mostrando a complexidade da argumentação jurídica e a necessidade de uma cadeira acadêmica com a responsabilidade de trazer para o acadêmico reflexões e aperfeiçoamento em sua estrutura de formação profissional.

Na proposta primeira deste estudo, foram analisadas as estruturas curriculares de 176 faculdades de Direito⁵⁶, conforme apresentado em planilha anexa. Foram agrupadas as instituições que ofereciam a disciplina no currículo regular (ou como disciplina optativa ou eletiva) com o próprio nome “Argumentação Jurídica” ou “Teoria da argumentação jurídica” (por exemplo: Argumentação Jurídica); que ofereciam a disciplina no currículo regular em título composto com outro tema (por exemplo: Linguagem e Argumentação Jurídica; que oferecem disciplinas relacionadas à linguagem (por exemplo: Língua portuguesa; Linguagem e comunicação). Observou-se também a presença de disciplinas que, de alguma maneira poderiam apresentar conexão com o desenvolvimento da capacidade argumentativa do operador do Direito (por exemplo: Oficina de artes e Direito I) e em destaque a presença da disciplina Libras (ora Língua Brasileira de Sinais, ora Linguagem Brasileira de Sinais)

5.1 Os resultados e a análise

Os resultados encontrados são descritos na tabela seguinte:

⁵⁶ Dentre elas todas as que receberam o selo de qualidade OAB, conforme já informado.

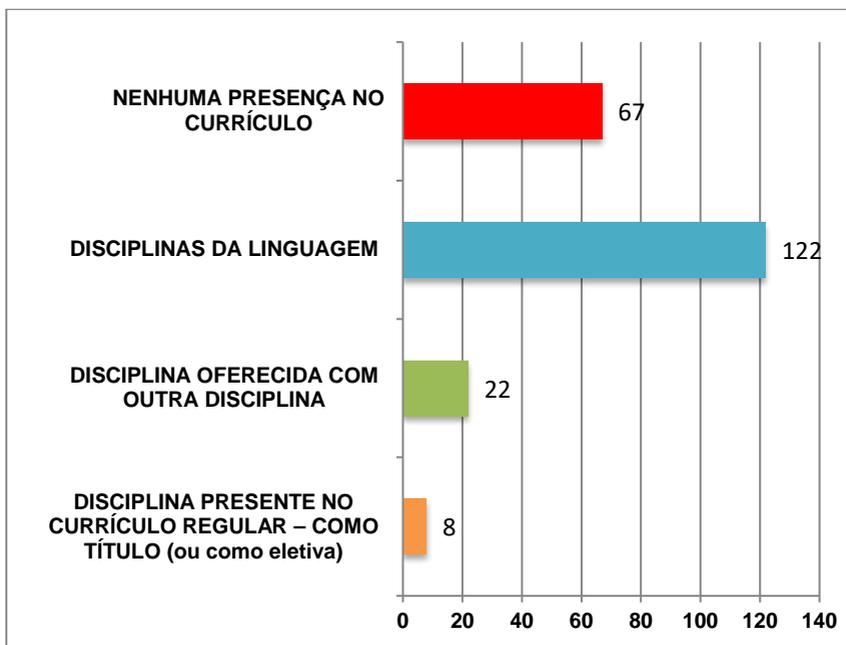


Tabela elaborada pela pesquisadora

Necessário se faz observar a pouca presença das disciplinas relacionadas à linguagem de forma geral nos currículos, uma vez que não se fazem presentes em 67 das 176 instituições pesquisadas. A leitura desse dado pode levar à constatação do não reconhecimento da ciência do Direito como ciência humana ou social, uma vez que a humanidade ou a sociedade se instalam na capacidade da linguagem, assim, sobretudo, na formação do profissional do Direito. Reiterando, a argumentação traz inerente o enunciado que pode, caso não sejam observadas sua formulação e organização de argumentos, comprometer toda a atividade argumentativa.

Em movimento oposto ao das instituições referidas no parágrafo anterior, estão 122 instituições que promovem a

presença das disciplinas da linguagem. Porém, mesmo que não analisado em profundidade, uma vez que não é objetivo primeiro deste estudo, registre-se a pouca carga horária dedicada a elas. Os processos de interpretação e de produção de textos, de discursos submetem-se ao bom domínio da linguagem, necessidade básica da vida jurídica. De acordo com as palavras de Moreno & Martins (2006, p.10), “a relação do advogado com a linguagem é muito mais complexa do que a dos outros profissionais”, porque para o advogado, tudo é linguagem, uma vez que o único instrumento de que dispõe o advogado para exercer sua profissão, ou seja, “Para atingir seu objetivo fundamental, que é convencer o leitor, o profissional do Direito deve ser capaz de escrever **bem** – e não seria exagero afirmar que não existe alguém que escreva **mal** e seja um bom advogado” (MORENO& MARTINS, 2006, p. 11) [destaques dos autores].

Constata-se, efetivamente, que a presença da disciplina “Argumentação Jurídica” efetiva-se apenas em oito instituições como disciplina específica e, também em apenas vinte e duas, aparecendo em conjunto com outra disciplina. Dessa feita, mesmo reconhecendo que há um movimento para a presença da disciplina nos cursos de Direito no Brasil, que objetiva o desenvolvimento da arte de argumentar, destaque-se a timidez dessa presença. Presença que aparece, muitas vezes, mascarada com outra disciplina e que se faz em carga horária pouco significativa. Essa constatação leva-se à percepção de que há pouca preocupação, ou mesmo que não há, em se superar o Direito fundado na doutrina positivista, no determinismo jurídico, não promovendo a superação do estado de ciência físico-natural para o estado de ciência humana e social. Fundamentalmente, na lida judicial, há a argumentação e a contra-argumentação, e o exercício de ambas é tarefa do operador do Direito, exemplificada em metáfora de Moreno e Martins (2006, p.:16), “na guerra judicial, o campo de batalha é o processo e as armas são a linguagem e

253

seus inúmeros recursos”. Adiante-se, os recursos argumentativos não sobrevivem à má linguagem.

Porém, em contrapartida, cumpre, da mesma forma, destacar a presença já bastante significativa da disciplina Libras – presente em 23 currículos como optativa ou fazendo parte do currículo regular. Consubstanciando esse caminho, registrem-se a presença nos currículos de disciplinas que enriquecem a ciência do Direito como fundamentalmente humana e social, uma vez que buscam salientar, ou provocar, ou despertar o humano inerente ao profissional do Direito. Como exemplo, destaquem-se disciplinas como Oficina de artes e direito I; Oficina de artes e direito II; Direito e literatura (optativa); Aventura sociológica; Ética e Pensamento Filosófico; Arte e direito; Direito e sociedade; Cidadania e Identidade Amazônica; Temas Emergentes (optativa); Direito da Informática; Direito Indígena; Teatro – arte e expressão I; Teatro – arte e expressão II; Criatividade; Homem e sociedade; Cultura e sociedade; Estudos orientados / Raciocínio matemático; Metodologia do estudo jurídico; Interpretação e Metodologia.

Não há que se discutir, uma vez que comprovadamente enriquecedora para todos, o aperfeiçoamento promovido ao operador do Direito ao estudar temas como artes, como literatura, como teatro, como identidade amazônica, como criatividade, como cultura, como sociedade, enfim humanizadoras, e, comprovadamente, como a linguagem.

Encerra-se este item com palavras de Moreno & Martins (2006:24):

Podemos afirmar, portanto, que sem a linguagem não há justiça nem Direito. É com a linguagem que os atores da cena judiciária pedem, respondem, replicam, narram, explicam, opinam e decidem. O uso correto e adequado do idioma não é apenas uma dos vários instrumentos de trabalho valiosos para o advogado, como o são a capacidade de

argumentação, o poder de síntese, o conhecimento do Direito, a cultura geral e o bom senso; ele é o elemento essencial, fundamental, e pode ampliar o efeitos dos demais ou, se ausente, diminuí-los sensivelmente.

6. Considerações Finais

A argumentação jurídica instalando-se como discurso mediador de conflitos sociais, comprova o Direito em situação de permanente reflexão acerca de suas práticas profissionais. Citando Bakhtin (*apud* Voese, 2011, p. 110),

A responsabilidade do ato realmente desempenhado é o levar-em-conta nele todos os fatores – um levar-em-conta tanto a sua validade de sentido como a sua realização em toda a sua concrete historicidade e individualidade. (...) um ser humano não tem direito a um alibi – a uma evasão dessa responsabilidade única que é constituída pela sua atualização de seu “lugar” único, irrepetível no Ser.

Com este estudo, procurou-se mostrar o estado atual da argumentação jurídica no universo acadêmico a partir de seu estudo diacrônico e de conceitos fundamentais imbricados no tema, como linguagem, persuasão e convencimento, em comprovação de processo dialógico, “entre uma fragilidade do fazer-justiça e uma competência lógica e interativa, entre um direito e um dever” (VOESE, 2011, p. 110). Fundamentalmente, mostrou-se a relevância de seu estudo para a formação do operador do Direito na medida em que se estabeleceu a presença da argumentação historicamente relevante nas construções

sociais e nos processos interativos, inerentes ao ser humano, conforme as expressões anteriores de Bakhtin e Voese.

A possibilidade de aprofundamento dos estudos pode ser empreendida a partir de considerações acerca das ementas das disciplinas em estudo bem como de sua fundamentação teórica. E mais, promovendo-se discussões sobre a formação profissional chega-se ao refinamento e ao melhor estado de coisas em relação ao que já se está estabelecido. Destaque-se também como relevante a promoção dos estudos sobre argumentação como provocadores do desenvolvimento integral do ser, uma vez que comungamos com Atienza (2003) no pensar da argumentação jurídica como impossível de ser distinta da argumentação ética, ou da argumentação política ou, ainda, da argumentação na vida ordinária ou na ciência.

Apesar dessa maior abrangência, as filigranas da argumentação jurídica mostram-se como justificativas para sua presença na academia como disciplina autônoma nos currículos regulares e não apenas (e tão somente) como disciplina eletiva ou optativa. Assim, com reforçam as palavras de Abreu (1999: 10), há relevância nesse rendilhado, uma vez que se pode aterrissar em universo adverso caso não sejam observadas as especificidades da riqueza de uma argumentação eficiente.

Segundo o senso comum, argumentar é vencer alguém, forçá-lo a submeter-se à nossa vontade. Definição errada! Von Clausewitz, o gênio militar alemão, utiliza-a para definir **GUERRA** e não **ARGUMENTAÇÃO**. Seja em família, no trabalho, no esporte ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. E também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro. (ABREU, 1999, p. 10).

7. Referências

ABREU, Antonio Suarez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

ATIENZA, Manuel. *As razões do Direito: teorias da Argumentação Jurídica*. 3.ed. São Paulo: Landy, 2003.

BITTAR, Eduardo C.B. *Linguagem Jurídica*. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CARNEIRO, Maria Francisca; SEVERO, Fabiana Galera; ELER, Karen. *Teoria e prática da argumentação jurídica*. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2003.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1998.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Instituto Houaiss / Objetiva, 2001

FETZNER, Néli, Luiza Cavalieri. *Lições de Argumentação Jurídica: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FETZNER, Néli Luiza Cavalieri (org.) *Lições de Gramática Aplicadas ao Texto Jurídico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARQUES, Alberto. *Roteiro de Hermenêutica: técnicas para interpretar o Direito e construir argumentações jurídicas convincentes*. 1.ed., 7ª reimpressão. Curitiba: Juruá, 2010.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. *Português Jurídico*. São Paulo: Atlas, 2010.

MORENO, Cláudio; MARTINS, Túlio. *Português para convencer*. São Paulo: Ática, 2006.

PERELMAN, Chaim. *Tratado da argumentação; a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POLITO, Reinaldo. *Como falar corretamente e sem inibições*. 111. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

VOESE, Ingo. *Argumentação jurídica*. Curitiba: Juruá, 2006

A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO POSSIBILIDADE PARA O FIM DO CICLO DE VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

RESTORATIVE JUSTICE AS A POSSIBILITY TO END OF THE CYCLE OF VIOLENCE IN THE SCHOOLS

Álison Thiago de Assis Campos⁵⁷

Fabrcio Veiga Costa⁵⁸

Resumo

O ambiente escolar é comumente afetado pela prática de atos infracionais, tornando-se necessária a busca de alternativas capazes de mitigar a frieza da legislação e solucionar os conflitos no âmbito estudantil. Partindo de uma metodologia calcada na revisão de bibliográfica e documental, o presente trabalho busca demonstrar que a prática denominada Justiça Restaurativa pode auxiliar na construção de respostas adequadas às divergências ocorridas na escola, contribuindo para a formação de uma consciência participativa nas questões que envolvem a comunidade escolar como um todo. Lançando mão de espaços normativos fornecidos pelo ECA, algumas práticas restaurativas vêm sendo implementados em escolas brasileiras, tratando com eficácia as questões envolvendo a prática de atos infracionais.

⁵⁷ Mestrando pela Universidade de Itaúna – UIT. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete – FDCL. Assessor de Juiz.

⁵⁸ Doutor em Direito Processual pela Pucminas (2012). Pós-Doutorado em Educação pela UFMG (2015). Mestrado em Direito Processual pela Pucminas (2006). Especialista em Direito Processual (2004), Direito de Família (2009) e Direito Educacional (2014) pela Pucminas. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa; Educação; Ato Infracional; Estatuto da Criança e do Adolescente; Escolas.

Abstract

The school is commonly affected by the practice of infractions, making it necessary to search for alternatives capable of mitigating the coldness of legislation and resolving conflicts within the students. With a methodology based on bibliographical and documentary revision, the present paper seeks to demonstrate that the practice called Restorative Justice can help in the construction of adequate responses to the divergences occurring in the school, contributing to the formation of a participatory awareness in issues that involve the scholar community. Using normative spaces provided by ECA, some restorative practices have been implemented in Brazilian schools, dealing effectively with issues involving the practice of infractions.

Keywords: Restorative Justice; Education; Infractory Act; Child and Adolescent Statute; Schools.

1. Introdução

A implementação de práticas restaurativas no cenário educacional ainda se trata de fenômeno relativamente recente e encontra óbice na dificuldade de resolver problemas de cunho operacional. Embora ainda sejam pioneiras, as iniciativas que atualmente se desenham para a aplicação das medidas restaurativas levam consigo a responsabilidade de superar as dificuldades que inicialmente se apresentam para a adoção de uma metodologia capaz de propiciar o diálogo no ambiente escolar, fomentando a construção de respostas participativas para eventuais conflitos que possam ocorrer dentro dos educandários.

O presente artigo científico tem como propósito contribuir para o estudo da temática envolvendo a composição dos conflitos ocorridos nas escolas, analisando a importância das práticas restaurativas para a construção de um modelo eficiente, participativo e democrático capaz de propiciar uma solução mais adequada aos efeitos oriundos da prática de atos infracionais no ambiente escolar.

Pretende-se, então, verificar se a Justiça Restaurativa pode ser implementada como método para solução de conflitos ocorridos nas escolas, analisando se existe possibilidade jurídica para adoção de tais práticas pelo ordenamento brasileiro.

Para alcançar o objetivo acima estipulado, será feita uma revisão de literatura e análise de doutrinas que se dedicam a estudar a Justiça Restaurativa, o Estatuto da Criança e do Adolescente e os atos infracionais, analisando a possibilidade de inclusão democrática e efetiva das partes dentro da sistemática de resolução de conflitos na escola.

O trabalho será dividido em tópicos, onde se buscará, primeiramente, conceituar os atos infracionais e diferenciá-los dos atos de indisciplina ocorridos no ambiente escolar. Posteriormente a Justiça Restaurativa será apresentada como uma possibilidade de solução para conflitos ocorridos nas escolas. Para tanto, as práticas restaurativas serão conceituadas e, por fim, serão apresentados alguns projetos envolvendo a temática que já foram implementados em escolas do Brasil.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa se baseará no método descritivo e analítico que permitirá a abordagem, análise e conceituação das categorias consideradas fundamentais para o desenvolvimento dos temas relativos à prática de atos infracionais nas escolas e a possibilidade de implementação da Justiça Restaurativa como elemento mitigador de seus efeitos.

Partindo de uma revisão de literatura calcada na releitura de doutrinadores que versam sobre a temática proposta e, ainda,

mediante uma análise do arcabouço jurídico que incentiva implementação da Justiça Restaurativa na resolução dos conflitos envolvendo crianças e adolescentes, pretende-se conceituar os aspectos relacionados ao tema. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico fornecerá as bases teóricas necessárias para a elaboração adequada do trabalho, posto que informam os conceitos de ordem dogmática a serem utilizados.

2. Ato infracional e atos de indisciplina no ambiente escolar

Segundo o Atlas da Violência 2016 desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), o nível de escolaridade é um dos fatores determinantes para apontar quais são os grupos mais expostos aos riscos da violência. O que se conclui pelo estudo é que os jovens menores de 21 anos que frequentaram a escola por período inferior a 7 anos têm quase 11 vezes mais chances de ter uma morte violenta do que aqueles que chegam ao ensino superior.

Em 2014, 61 jovens entre 15 a 29 anos sofreram homicídio para cada 100 mil jovens. Quando considerada apenas a população jovem masculina, esse indicador aumenta para 113,2 no país, chegando a alcançar 270,3 mortes para cada 100 mil jovens em Alagoas. Os indicadores mais uma vez mostraram que a maior parcela das vítimas era composta por indivíduos de baixa escolaridade, com no máximo sete anos de estudo. De fato, com base em um exercício econométrico, Cerqueira e Coelho (2015) mostraram que mesmo considerando conjuntamente outras características socioeconômicas, o indivíduo com até sete anos de estudo possui 10,9 vezes mais chances de ser assassinado no Brasil do

que outro indivíduo com o nível superior, mostrando que a educação é um escudo contra os homicídios. (2016, p. 39-40)

Embora a baixa escolaridade possa ser um fator que contribui para o aumento da violência, não se pode fechar os olhos para o fato de que, com certa frequência, o ambiente escolar é afetado pela prática de atos ilícitos, sendo que professores, alunos e a própria comunidade acabam experimentando as consequências da violência. É por essa razão que Deborah Carvalho Malta afirma que “A violência escolar tem suscitado investigações não apenas em razão da contradição que ela representa em relação à missão educativa da escola, mas também pelas consequências a longo prazo que dela podem decorrer”. (2009, p. 3066).

Nos termos do art. 228 da Constituição Federal, "são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial". Assim, por questões de política criminal, o legislador brasileiro entendeu por dar um tratamento diferenciado às infrações penais cometidas por menores de 18 (dezoito) anos, criando um sistema próprio, diverso daquele previsto no Código Penal.

Segundo o art. 103 da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente)⁵⁹, atribui-se o nome de ato infracional às condutas praticadas por crianças ou adolescentes que estejam descritas como crime ou contravenção penal pela legislação pátria. O que se pode concluir por meio do referido dispositivo é que todas as infrações previstas no Código Penal ou nas leis penais esparsas corresponderão a um ato infracional quando forem cometidas por crianças ou adolescentes. Dessa forma, em estrita obediência ao princípio da legalidade, somente se verifica

⁵⁹ Art. 103 da Lei 8.069. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

a ocorrência de um ato infracional quando a conduta do adolescente infrator se enquadrar em alguma das normas previstas na legislação penal em vigor. (ISHIDA, 2014, p. 248).

Quando uma criança ou adolescente pratica um ato infracional no ambiente escolar, o encaminhamento a ser dado ao caso depende da idade do infrator. Essa diferenciação na política de tratamento de crianças e adolescentes se justifica pela disposição contida no art. 2º da Lei 8.069/90 (ECA), que define como criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquelas entre doze e dezoito anos de idade.

O ECA, ao estipular no art. 2º a distinção entre criança e adolescente, fê-lo para (um dos motivos primordiais) aferir a capacidade de entendimento para aplicação da medida socioeducativa. Assim, se o menor de 18 anos, presumivelmente de forma absoluta, não possui capacidade para ser sancionado através de uma pena, o menor de 12 anos também não possui capacidade de receber uma medida socioeducativa. Isso porque, embora o sistema infracional do ECA seja primordialmente educativo, não se pode negar que medidas restritivas da liberdade exigem um mínimo de discernimento e compreensão pelo menor de 18 anos. O anterior Código de Menores de 1979 fornecia um poder absoluto aos juízes, podendo aplicar medida de internação em qualquer caso, incluindo os menores em situação irregular e os que cometessem ato infracional. Havia somente uma diferenciação do procedimento para os menores entre 10 e 14 anos e os menores de 10 anos. A internação não possuía prazo, podendo se estender após os 21 anos, ficando nesse caso de competência do juiz das execuções penais (art. 40. §3º). (ISHIDA, 2014, p. 251)

Assim, se a infração for cometida por criança (pessoa com até 12 anos) o fato deve ser comunicado ao Conselho Tutelar, independente de qualquer providência no âmbito policial, a fim de que seja aplicada alguma medida de proteção prevista no artigo 101 do ECA⁶⁰. Nesses casos não há necessidade de lavratura de Boletim de Ocorrência, posto que as crianças não se submetem às medidas socioeducativas propriamente ditas.

Por outro lado, sempre que for verificada a prática de ato infracional por adolescente (pessoa com idade entre 12 e 18 anos), cabe ao juiz⁶¹, após a formalização do processo judicial e respeito a seus princípios básicos⁶², aplicar as medidas socioeducativas correspondentes ao ato. Destarte, caso a infração venha a ser praticada por adolescente, deve ser lavrado o Boletim de Ocorrência a ser remetido à Autoridade Policial, a quem compete o encaminhamento do expediente investigatório ao

⁶⁰ Art. 101 da Lei 8.069/90. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta.

⁶¹ Súmula 108 do STJ: A aplicação de medidas socioeducativas ao adolescente, pela prática de ato infracional, é da competência exclusiva do juiz

⁶² Art. 114 da Lei 8.069/90: A imposição das medidas previstas nos incisos II a VI do art. 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a hipótese de remissão, nos termos do art. 127.

Ministério Público e à Vara da Infância da Juventude, onde se processará a ação para apuração dos fatos. Caso haja comprovação, se fará a aplicação da medida socioeducativa competente, que pode variar desde mera advertência até a uma internação, conforme dispõe o art. 112 da Lei 8.069/90:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Conforme disposição constante no primeiro parágrafo do artigo supramencionado, a medida aplicada ao adolescente deve levar em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. Tal previsão busca individualizar a medida, adequando-a às peculiaridades do caso concreto e às condições do infrator, buscando sempre a sua ressocialização.

Nota-se, pois, que por se tratarem de medidas de natureza educativa, as medidas socioeducativas possuem um caráter mais pedagógico que as penas aplicadas aos maiores de 18 (dezoito) anos. Justamente por levarem em conta que fatores bio-psicológicos podem contribuir para com a prática de ilícito, essas medidas objetivam, de algum modo, recuperar o adolescente infrator, educando-o e socializando-o, relegando a um segundo plano a punição pura e simples.

Não se pode esquecer que, "em que pese não terem sido projetadas para funcionarem como penas em si mesmas (mas supostamente com o cunho educativo), é inegável que as sanções

impostas aos adolescentes carregam o componente retributivo, em nítido desvirtuamento da proposta original." (TIVERON, 2014, p. 379). Conforme lembra o magistrado Eduardo Rezende Melo, o sistema socioeducativo brasileiro oscila no tratamento aos atos infracionais, sendo que ora atua com rigor e desumanidade, ora descamba para um protecionismo exacerbado, que acaba desrespeitando as finalidades da pena, privando o adolescente do aprendizado e da assunção de responsabilidade. (MELO, 2006, p. 98).

É fundamental, portanto, encontrar um equilíbrio que possibilite a responsabilização do infrator por seus atos e, ainda, a sua ressocialização, sob pena de frustrar os objetivos previstos na legislação em vigor.

Vale mencionar que a aplicação de medidas socioeducativas e as demais providências a serem tomadas no âmbito judicial, independem daquelas implementadas na área administrativa escolar. Dessa forma, um adolescente que cometa ato infracional no ambiente escolar, estará sujeito a responsabilização prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente e, também, às sanções disciplinares previstas no regimento escolar.

Em apertada síntese, pode-se afirmar que a indisciplina escolar apresenta-se como o descumprimento das normas fixadas pela escola, traduzindo-se em um desrespeito aos colegas, ao professor ou à própria instituição escolar. Assim, o ato de indisciplina pura, isto é, aquele que não se caracteriza como ato infracional, deve ser apurado no âmbito escolar, à luz do regimento próprio, procedendo-se com a apreciação dos casos de maneira administrativa, isto é, independentemente de atuação judicial direta. Desde que obedeça aos princípios constitucionais de ampla defesa e contraditório, qualquer infração disciplinar pode ser

apurada pelo Conselho de Escola ou outra instância indicada no regimento escolar (sob pena de violação do verdadeiro princípio insculpido no art. 5º, LIII, da Constituição Federal) que, em reunião específica, deverá deliberar sobre as sanções a que os mesmos estariam sujeitos, dentre as enumeradas no Regimento Escolar, depois de assegurada a ampla defesa e o contraditório. (VIANNA, 2000, p. 9).

Conclui-se, portanto, que se o ato for de indisciplina pura e simples a competência para apreciá-lo é da própria escola. A falta disciplinar deve ser averiguada pelo Conselho de Escola ou órgão equivalente, que, deliberará sobre a questão e decidirá sobre aplicação de eventuais sanções elencadas no regimento, assegurando a ampla defesa e o contraditório.

A esse respeito é importante destacar que a infração disciplinar deve estar prevista de maneira prévia no regimento, em obediência ao princípio da anterioridade, sendo que em qualquer circunstância, a escola deve ter em mente o seu caráter educativo/pedagógico da sanção.

Como as escolas possuem papel central no processo de aprendizagem, as sanções por ela aplicadas devem preservar o interesse dos menores pelo ensino e pelo ambiente educacional. Dessa forma, expulsar o aluno da escola pode gerar ainda mais danos, porque os menores podem ficar desmotivados, desistindo de estudar. Nessa perspectiva, a tendência é que eles continuem cometendo delitos até que sejam presos ou internados, o que acaba dificultando seu regresso ao convívio escolar e social.

A Constituição Federal, em seu artigo 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação. Assim, a escola deve ser um local inclusivo, criando

mecanismos que impeçam práticas discriminatórias e que despertem no aluno uma sensação de pertencimento.

Nas lições de Paulo Freire, a escola deve se lembrar de seu papel para dar ao aluno sua autonomia, lembrando-se sempre de que a escola deve desenvolver a criticidade dos alunos, valorizando suas vivências e experiências. Assim, deve servir de lugar para que o aluno se desenvolva enquanto ser humano em permanente transformação, permitindo seu desenvolvimento enquanto presença no mundo, já que

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um 'não eu' se reconhece como 'si própria'. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (FREIRE, 2003, p. 18)

Nessa ótica, é fundamental a implementação de métodos de solução de conflitos participativos e inclusivos, que possibilitem o diálogo no ambiente escolar e, acima de tudo, atendam às peculiaridades inerentes ao estabelecimento de ensino e do grupo social que o cerca. Assim, conforme será abordado no próximo tópico, a Justiça Restaurativa pode exercer esse papel, servindo de espaço de manobra para a busca de um sistema de apuração de atos infracionais mais adequado ao ambiente escolar.

3. Justiça restaurativa no ambiente escolar

A busca pela solução de conflitos no ambiente escolar é tarefa que exige envolvimento de alunos, professores, diretores, coordenadores, familiares e, enfim, toda a comunidade escolar, de forma a permitir que eventuais divergências sejam dirimidas de maneira que satisfaça a toda a rede envolvida na questão conturbada. Nesse contexto, a Justiça Restaurativa pode apresentar-se como uma solução adequada, capaz de congregando o interesse de infratores e ofendidos, possibilitando que todos os envolvidos construam uma solução eficaz para o caso que afeta a comunidade escolar.

No tópico que se segue será feita uma conceituação da Justiça Restaurativa, apontando seus principais aspectos a fim de propiciar um melhor entendimento sobre o instituto aqui trabalhado.

3.1. Conceito de Justiça Restaurativa

Historicamente as bases da expressão “Justiça Restaurativa” remontam à década de 1950, quando o psicólogo norte-americano Albert Eglash deu início à implementação de um modelo diferenciado para reabilitação dos criminosos a partir da busca pelo perdão de sua vítima. (BIANCHINI, 2012, p. 88). Posteriormente, em 1977, Eglash publicou um ensaio denominado “Beyond Restitution: creative restitution” em que apadrinhou o termo ora analisado e, por essa razão passou a ser considerado como o grande precursor dos ideais restaurativos na forma como hoje é estudada no ambiente acadêmico.

Muito embora a criação do termo “Justiça Restaurativa seja creditada a Albert Eglash, é importante lembrar que:

a concepção de justiça a que ele se referia não era nova. A justiça restaurativa não é um movimento de "nova onda" à margem da prática jurídica. Suas concepções de justiça têm sido mais ou menos proeminentes durante a maior parte da história. Como diz o criminologista John Braithwaite, "a justiça restaurativa tem sido o modelo dominante da justiça penal em toda a história da humanidade para todos os povos do mundo". As concepções da Justiça Restaurativa reivindicam suas raízes nas tradições ocidentais e não-ocidentais. Assim, um movimento em direção a um modelo restaurador da justiça talvez seja melhor entendido como um retorno às raízes da justiça, e não como uma nova "cura" para um sistema enfermo. (LLEWELLYN e HOWSE, p. 04 – Tradução livre)

Não obstante paradigma de Justiça Restaurativa ainda esteja em construção, ela pode ser conceituada como sendo “uma nova forma de resolução de conflito em que as próprias partes envolvidas num conflito específico (vítima, infrator e comunidade – primária e/ou secundária) se encontram e buscam, por meio do diálogo/consenso, e com a ajuda de um facilitador capacitado, a solução da divergência” (PRUDENTE, 2011, p. 42).

Adotando uma perspectiva semelhante, Deilton Ribeiro Brasil assevera que a Justiça Restaurativa trata-se de uma forma de ampliar “o círculo dos interessados no processo (aqueles que foram afetados ou têm uma posição em relação ao evento ou ao caso) para além do Estado e do ofensor, incluindo também as vítimas e os membros da comunidade” (2014, p.157).

As novas tendências até aqui apresentadas objetivam a criação de um *locus* capaz de possibilitar a interlocução das partes no intuito de permitir a construção de uma solução consensual para o litígio. Dessa forma, elas impõem uma maior participação

de todos os envolvidos dentro da construção do provimento final, sendo que ela deixa de ser mero coadjuvante na sistemática de resolução de conflitos e passa a atuar de maneira ativa, expondo seus interesses e preocupações de maneira a auxiliar na implementação de uma resposta que atenda a seus anseios.

Atuando ativamente dentro da resolução de um conflito, as partes acabam ampliando a possibilidade de efetivação de suas pretensões dentro de um processo, legitimando a atuação do Estado com um enfoque mais voltado para a relação humana e proteção ao interesse de todos os indivíduos envolvidos com a questão.

Damásio de Jesus (2006) ensina que diante da prática de uma infração penal, a Justiça Restaurativa pretende reunir o ofendido, seus familiares, o ofensor e os representantes da sociedade com a intenção de debaterem e encontrarem uma forma de solucionar determinado conflito, de modo a satisfazer a vítima. Nesse sentido, algumas alternativas penais, tais como o acordo civil, a transação penal, a mediação e outras opções modernas podem integrar, como instrumentos eficazes, esse meio de evitar os percalços de um processo criminal e a eventual aplicação da prisão como clássica resposta penal (JESUS, 2006).

É importante lembrar que a Justiça Restaurativa “Não se trata de uma alternativa à Justiça Criminal, pois não pretende substituí-la. Cuida-se de um sistema auxiliar do Poder Judiciário, um meio de prevenção da criminalidade, apto a contribuir para a diminuição do número de infratores encarcerados” (*Ibdi*, 2006).

Em 2014 o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) passou a incentivar a implementação de práticas restaurativas nas mais diversas esferas, tendo, inclusive, firmado o Protocolo de Cooperação para a Difusão da Justiça Restaurativa, com a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB). A introdução da Justiça Restaurativa no âmbito da resolução de conflitos obedece à Resolução n. 125 do CNJ, que trata sobre a Política Judiciária

Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, estimulando a busca por soluções extrajudiciais.

No ano de 2016, o CNJ editou a resolução 225, instituindo uma Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. A edição desta norma se deu em razão de recomendações da ONU, sobretudo aquelas expressas nas resoluções 1999/26, 2000/14 e 2002/12, que estabeleceram os princípios básicos da prática restaurativa no âmbito das Nações Unidas.

A referida norma traçou as competências do CNJ em relação à Justiça Restaurativa e fixou as linhas programáticas que devem pautar a implementação da prática no sistema judiciário brasileiro:

Art. 3º. Compete ao CNJ organizar programa com o objetivo de promover ações de incentivo à Justiça Restaurativa, pautado pelas seguintes linhas programáticas:

I – caráter universal, proporcionando acesso a procedimentos restaurativos a todos os usuários do Poder Judiciário que tenham interesse em resolver seus conflitos por abordagens restaurativas;

II – caráter sistêmico, buscando estratégias que promovam, no atendimento dos casos, a integração das redes familiares e comunitárias, assim como das políticas públicas relacionadas a sua causa ou solução;

III – caráter interinstitucional, contemplando mecanismos de cooperação capazes de promover a Justiça Restaurativa junto das diversas instituições afins, da academia e das organizações de sociedade civil;

IV – caráter interdisciplinar, proporcionando estratégias capazes de agregar ao tratamento dos conflitos o conhecimento das diversas áreas científicas afins, dedicadas ao estudo dos fenômenos relacionados à aplicação da

Justiça Restaurativa;

V – caráter intersetorial, buscando estratégias de aplicação da Justiça Restaurativa em colaboração com as demais políticas públicas, notadamente segurança, assistência, educação e saúde;

VI – caráter formativo, contemplando a formação de multiplicadores de facilitadores em Justiça Restaurativa;

VII – caráter de suporte, prevendo mecanismos de monitoramento, pesquisa e avaliação, incluindo a construção de uma base de dados.

Ocorre que para ser adotada no sistema brasileiro, a justiça restaurativa precisa ser compatibilizada "com alguns direitos e garantias individuais dos acusados, como o princípio da presunção de inocência (ou não-culpabilidade), já que ela tem como pressuposto o reconhecimento e a responsabilização do ofensor pela prática do delito". (TIVERON, 2014, p. 385).

Dessa forma, o próximo tópico buscará abordar uma possibilidade para aplicação de práticas restaurativas no âmbito escolar, apresentando algumas lacunas normativas que possibilitem a adoção da Justiça Restaurativa no âmbito escolar.

3.2. Justiça restaurativa nas escolas

Atuando como um método alternativo para solução de conflitos, a Justiça Restaurativa pode ser utilizada em qualquer fase do processo ou até mesmo fora dele, desde que sejam respeitados os princípios básicos do contraditório e ampla-defesa. Nesse sentido, vale lembrar as lições de Élio Fazzalari sobre a processualidade democrática.

Vislumbrando o processo enquanto garantia de ampla argumentação e defesa, o referido autor assegura que o

procedimento pode ser implementado em uma perspectiva mais ampla, ainda quando do exercício “de outras funções fundamentais do Estado que conduzem a provimentos de órgãos estatais diversos do juiz”. (FAZZALARI, 2006, p.705).

Independentemente de ser utilizada ou não dentro da sistemática do Poder Judiciário, a Justiça Restaurativa criaria uma possibilidade para que haja uma verdadeira reformulação do processo no âmbito infracional, o qual poderia viabilizar o fortalecimento dos direitos da vítima, aqui compreendidos como uma questão de Direitos Humanos, incentivando a obtenção de soluções democráticas a partir de um consenso que também atenda aos interesses do ofendido e da comunidade.

Segundo Alessandro Baratta:

substituir parcialmente o direito punitivo pelo direito de reparação, outorgar à vítima e, geralmente, a ambas as partes dos conflitos entre particulares, maiores prerrogativas, de maneira que possam estar em condições de restabelecer o contato perturbado pelo crime, assegurar em maior medida os direitos de indenização das vítimas, são algumas das mais importantes diretrizes para a realização de um direito penal de intervenção mínima e para conseguir diminuir os custos sociais da pena. (BARATTA, 2004, p. 316/317).

Diante da ausência de uma legislação específica que trace um procedimento para aplicação da Justiça Restaurativa no Direito Brasileiro, a prática vem se estabelecendo através de lacunas normativas que permitem o emprego de métodos consensuais para solução dos conflitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, notadamente em seu art. 126, apresenta-se como uma "porta de entrada" para a implementação da Justiça Restaurativa, notadamente porque permite que o representante do Ministério Público conceda ao

adolescente o benefício da remissão como forma de exclusão do processo, desde que a medida atenda "às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional".

a abertura legislativa para a aplicação de procedimentos restaurativos aos adolescentes autores de ato infracional é bem maior se comparada à dos adultos imputáveis. Enquanto a Lei nº 9.099/95 é restrita aos crimes de menor potencial ofensivo praticados pelos adultos, no terreno do ato infracional não há limitações quanto à gravidade do ato para encaminhamento de adolescentes à justiça restaurativa. (...) O espaço legislativo reservado para a inclusão de iniciativas restauradoras nesta esfera é o art. 126 do ECA, que possibilita a exclusão, extinção ou suspensão do processo de apuração de ato infracional mediante a imposição de medidas socioeducativas ou outras condições que se revelam apropriadas àquele conflito ou que melhor atendam às partes envolvidas. O ECA prevê ainda que o perdão do ato praticado (remissão) pode ser aplicado em qualquer fase do procedimento. Melo (2006, p. 100) observa que esta possibilidade de remissão (perdão) em decorrência do acordo não é encarada como uma graça ou benesse ministerial ou da vítima por ser o ofensor adolescente, mas decorre do reconhecimento de que ele foi capaz de identificar o outro e respeitar seus direitos, revelando a emergência de uma responsabilidade até então não despontada (TIVERON, 2014, p. 380)

Em razão da previsão normativa acima apresentada, algumas escolas têm implementado práticas restaurativas no âmbito escolar como forma de conter os avanços dos conflitos.

Conforme se verifica em notícia veiculada pelo site do Conselho Nacional de Justiça em janeiro de 2015, demonstrou-se que a aplicação da Justiça Restaurativa em escolas do estado de São Paulo vem rompendo com o ciclo de violência, recuperando adolescentes para o convívio social e escolar, sem a necessidade de medidas de caráter meramente punitivo. A título de exemplo, vale mencionar o projeto implementado no município de São Caetano do Sul pelo Juiz Eduardo Rezende de Melo.

Em sua primeira fase, o referido projeto foi aplicado no âmbito escolar, a fim de evitar que os conflitos ocorridos nas escolas ultrapassassem as barreiras da escola e chegassem ao Poder Judiciário. Dessa forma, os métodos restaurativos eram realizados no próprio ambiente escolar, sendo que somente nos casos mais graves eram remetidos ao Fórum. Nas palavras de seu idealizador, o objetivo do projeto seria

Contribuir para a criação de uma tecnologia social que possa ser adaptada e recriada em larga escala baseada na colaboração entre os sistemas Judiciário e Educacional, numa atuação intersecretarial (justiça, educação, segurança, assistência social) e com envolvimento comunitário, capaz de ampliar o acesso à justiça pela via restaurativa, empoderar comunidades rumo a uma cidade educativa e transformar escolas públicas de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio, que vivenciam situações de violência, e suas comunidades, em espaços de diálogo e de resolução pacífica de conflitos. (MELO, 2006)

Justamente por trazerem uma visão mais humanizada da Justiça, as práticas restaurativas buscam auxiliar os sujeitos envolvidos no conflito, assim como os membros da comunidade afetada, propondo uma mudança sensível no procedimento de apuração do ato infracional no ambiente escolar. Através de um

enfoque multidisciplinar que conta com adesão voluntária das partes desde seu início até a decisão final, a Justiça Restaurativa busca dar fim ao conflito através da efetiva participação das partes atingidas pelo provimento final que ajudam a construir.

A informalidade do ambiente escolar pode ser um fator capaz de tornar mais fácil a solução do conflito, propiciando que os reais interessados se debrucem na busca de soluções que atendam às necessidades do caso concreto e das pessoas envolvidas na demanda, sem que haja o acionamento do aparato estatal para reparar eventuais danos ocasionados. Dessa forma,

a resposta restaurativa se apresenta como uma via intermediária, pois seus objetivos coincidem com a finalidade diferenciada (e mal compreendida) da medida socioeducativa: empodera as partes para a sua emancipação, propicia o crescimento para a responsabilização, preserva os vínculos familiares e comunitários e informa ao adolescente um sentido para a medida eventualmente a ser cumprida, entre outros benefícios. A seara de responsabilização infanto-juvenil constitui, assim, uma senda natural para o desenvolvimento de iniciativas em justiça restaurativa (TIVERON, 2014, p. 380)

Vale lembrar, ainda, que a implementação das práticas restaurativas no ambiente escolar pode auxiliar no empoderamento dos alunos, permitindo que eles se sintam responsáveis pela construção de um caminho mais responsável. Esse empoderamento pode ser definido como

um processo intencional e contínuo, centrado na comunidade local (...) envolvendo o respeito mútuo, a reflexão crítica, a atenção e a participação, por meio do qual as pessoas a que falta um acesso a uma fatia igual dos recursos obtêm maior acesso e controle sobre

tais recursos (...) trata-se, aqui, da constituição de comunidades responsáveis, mediante um processo no qual os indivíduos que as compõem obtêm controle sobre suas vidas, participam democraticamente no cotidiano de diferentes arranjos coletivos e compreendem criticamente seu ambiente. (...) Empoderamento implica muitas vezes ultrapassar os instrumentos clássicos da democracia representativa, tendo por base um aumento da cultura política e do capital social. Criam-se novas institucionalidades (...) dilata-se o componente participativo das políticas públicas, mediante a publicização dos conflitos e dos procedimentos de participação” (HOROCHOVSKI, 2006, p.4-5).

Como já dito, as práticas restaurativas no trato com jovens infratores vêm sendo paulatinamente implementada no Brasil, merecendo destaque, também, a iniciativa adotada em Porto Alegre, onde foi instalada a Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e Juventude.

Considerada como o primeiro projeto que trouxe uma iniciativa institucional capaz de atender às demandas advindas de processos envolvendo atos infracionais, o referido projeto está em funcionamento desde 2005 e foi denominado de "Justiça para o Século 21". Seu principal objetivo é auxiliar na pacificação de conflitos e violências envolvendo crianças e adolescentes através de práticas restaurativas que possibilitem uma maior participação da família e da comunidade na solução das demandas, revertendo situações de vulnerabilidade social em que se encontram inseridos os jovens.

Os exemplos acima mencionados indicam, sobretudo, que há real possibilidade de implementação de práticas restaurativas no âmbito da resolução de conflitos escolares, sendo razoável afirmar que as medidas têm surtido efeito prático,

momento porque integram o infrator e a sociedade na busca de soluções mais adequadas ao conflito.

4. Conclusão

A Justiça Restaurativa se apresenta como um novo modelo que pode ser aplicado ao processo judicial - e até mesmo fora dele - para auxiliar as partes envolvidas na construção de uma solução adequada aos conflitos ocasionados pela prática de infrações penais e atos infracionais. Seu principal objetivo é restaurar as relações eventualmente abaladas a partir da infração, possibilitando a criação de um *locus* democrático e facilitador do consenso entre vítima, infrator e toda comunidade envolvida no caso.

Conforme se verificou ao longo do trabalho, a adoção de métodos restaurativos no ambiente escolar está a merecer destaque ante a eficácia já demonstrada através de projetos que vêm sendo implementados no Brasil. Além de evitar a estigmatização do infrator, esses projetos permitem a construção participada de uma solução democrática para os conflitos advindos da convivência escolar, permitindo que as partes compartilhem vivências, necessidades e encontrem um caminho para a pacificação da escola.

O trabalho apresentado cumpriu com seu objetivo na medida em que demonstrou a importância das práticas restaurativas para a construção de um modelo eficiente, participativo e democrático, capaz de propiciar uma solução mais adequada aos efeitos oriundos da prática de atos infracionais no ambiente escolar.

É importante destacar que o incentivo às práticas restaurativas no âmbito escolar ainda se trata de fenômeno relativamente recente e encontra óbice na dificuldade de resolver

problemas de cunho operacional. Por essa razão, há necessidade de se preparar e capacitar os agentes técnicos envolvidos na implementação da Justiça Restaurativa na escola, sobretudo a fim de possibilitar a execução efetiva das medidas eventualmente acordadas pelas partes.

Através do que fora exposto, é razoável concluir que que a Justiça Restaurativa pode ser implementada como método para solução de conflitos ocorridos nas escolas, já que há espaços normativos em nossa legislação que garantem possibilidade jurídica para adoção de tais práticas pelo ordenamento brasileiro.

Embora ainda sejam pioneiras, várias iniciativas estão sendo implementadas no sentido de permitir a aplicação das medidas restaurativas no âmbito escolar. Tais iniciativas levam consigo a responsabilidade de superar as dificuldades que possam aparecer no processo de sua a implementação, permitindo que os atingidos pelo ato infracional possam compartilhar entendimentos, perspectivas e motivações, buscando um consenso restaurador, capaz de satisfazer a todos de uma maneira mais plena e eficaz.

5. Referências

ACHUTTI, Daniel. *Justiça restaurativa e sistema penal: contribuições abolicionistas para uma política criminal do encontro*. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/cienciascriminais/III/18.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2017

BARATTA, Alessandro. *Criminologia y sistema penal*. Buenos Aires: Euros S.R.L., 2004.

BIANCHINI, Edgar Hrycylo. *Justiça restaurativa: um desafio à*
281

práxis jurídica. Campinas: Servanda, 2012.

BRASIL, Deilton Ribeiro. A justiça restaurativa como estratégia de tratamento de conflitos. In: *Athenas, Revista de Direito Política e Filosofia*. Disponível em:
<http://www.fdcl.com.br/revista/site/download/fdcl_athenas_ano3_vol2_2014_artigo11.pdf> Acesso em 24 de nov. 2016

CÂMARA, Guilherme Costa. *Programa de política criminal: Orientado para a Vítima de Crime*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

CARDOSO, Ismael; PIANEGONDA, Natália. *Adolescência Perdida*. Disponível em:
<<http://www6.ufrgs.br/ensinodareportagem/.../menores.html>>. Acesso em 17 jul. de 2017.

CNJ. *Juizado de Porto Alegre adota justiça restaurativa durante acolhimento*. Disponível em:
<<http://www.cnj.jus.br/noticias/judiciario/80295-juizado-de-porto-alegre-adota-justica-restaurativa-durante-acolhimento>>. Acesso em 24 jul. 2017

CNJ. *Justiça Restaurativa rompe com círculo de violência em escolas de São Paulo*. Disponível em:
<<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/62375-justica-restaurativa-rompe-com-circulo-de-violencia-em-escolas-de-sao-paulo>>. Acesso em 16 jul. 2017

DEL-CAMPO, Eduardo Roberto Alcântara, OLIVEIRA Thales Cezar de. *Estatuto da Criança e Adolescente*; ed Atlas, vol. 8; 3.ed.; 2007; p. 154-172.

FAZZALARI, Elio. *Instituições de direito processual*. Tradução de Elaine Nassif. Campinas. Bookseler, 2006.

FRADE, Edilson Vlademir de Almeida. *Direitos da vítima na criminalidade*. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. v. 13. col. Questões da nossa época.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da autonomia*. 26 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

GRESTA, Roberta Maia. *Introdução aos fundamentos da processualidade democrática*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. *Empoderamento: definições e Aplicações*. Publicado no 30º encontro anual da ANPOCS, out 2006. Disponível em:

<http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&ask=doc_view&gid=3405&Itemid=232>. Acesso em 10 mai. 2017.

IPEA. *Atlas da violência 2016*. Brasília, 2016. Disponível em:

<http://infogbucket.s3.amazonaws.com/arquivos/2016/03/22/atlas_da_violencia_2016.pdf>. Acesso em 20 jul. 2017

JESUS, Damásio de. *Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda a adoção da Justiça Restaurativa*. São Paulo: Complexo Jurídico Damásio de Jesus, maio 2006. Disponível em: <www.damasio.com.br>. Acesso em 21 abr. 2017.

LLEWELLYN, Jennifer J. e HOWSE, Robert. *Restorative justice*:
283

a conceptual framework. Disponível em:
<<https://dalspace.library.dal.ca/>>. Acesso em 16 abr. 2017.

LIBERATI, Wilson Donizeti. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 5. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2000.

MALTA, Deborah Carvalho, et al. *Ciência & Saúde Coletiva* 15. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63020572008>>. Acesso em 23 de jul. 2017.

MAZZUTTI, Vanessa de Biassio. *Processo penal sob a perspectiva da vítima: uma leitura constitucional a partir dos direitos humanos*. Curitiba: Juruá, 2012.

MELO, Eduardo Rezende. *Justiça e educação: Parceria para a Cidadania – Um projeto de Justiça Restaurativa – São Caetano do Sul/SP*. Disponível em:
<http://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/XXI CongressoNacional_ABMP/1%20Experiencia%20%20Eduardo%20Rezende%20Melo%2008.05%20-%20G7.pdf>. Acesso em 25 jul. 2017

MELO, Eduardo Rezende. Justiça e educação: parceria para a cidadania (um projeto de Justiça Restaurativa - São Caetano do Sul/SP). In: *Revista de Estudos Criminais*. Porto Alegre: Fonte do Direito, ano VI, nº 22, 2006.

MOLINA, Antonio García-Pablos de; GOMES, Luiz Flávio. *Criminologia*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

OLIVEIRA, Ana Sofia Schmidt de. *A vítima e o direito penal*. São

Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

ORTEGAL, Leonardo. Justiça restaurativa: um caminho alternativo para a resolução de conflitos. In.: *Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária*. V.1, n.21, 2008.

PEDROSO, João; TRINCÃO, Catarina; DIAS, João Paulo. *Por caminhos da (s) reforma(s) da Justiça*. Coimbra: Coimbra Editora, 2003.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva, 2016.

POZZOLI, Lafayette; RAMIRO; Caio Henrique Lopes. Conceitos de justiça participativa. *RIPE – Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos*, Bauru, v. 40, n. 45, p. 149-169, jan./ jun. 2006.

PRANIS, Kay. *Processos circulares de construção de paz*. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2017.

PRUDENTE, Neemias Moretti. Justiça restaurativa e experiências brasileiras. In: SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Douglas Cesar (Org.). *Justiça restaurativa e mediação: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais*. Ijuí: Editora Ijuí, 2011.

ROBALO, Teresa Lancry de Gouveia de Albuquerque e Sousa. *Justiça restaurativa: um caminho para a humanização do direito*. Curitiba: Editora Juruá, 2012.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE Paulo Eduardo; CUNHA Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*, São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

SANTOS, Maria de Lourdes Rosalvo da Silva dos. Artigo: *A Constitucionalidade dos Direitos da Criança e Adolescente*. Disponível em: <<http://periódicos.uems.br/novo/index.php/direitoedireitos/article/.../312>>. Acesso em jan. 2017.

SICA, Leonardo. *Justiça restaurativa e mediação penal: o novo modelo de justiça criminal e gestão do crime*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

TELLO, Nancy F. A justiça restaurativa: um programa integral de atenção e prevenção do delito. In: *Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal*, São Paulo, nº 52, out./nov. 2008.

TIVERON, Raquel. *Justiça restaurativa e emergência da cidadania na dicção do Direito: a construção de um novo paradigma de justiça criminal*. Brasília: Thesaurus, 2014.

UNICEF. *Manual sobre o protocolo facultativo relativo à venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil*. Disponível em: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/optional_protocol_por.pdf. Acesso em 26 nov. 2016.

VIANNA, Mariléa Nunes. *Garantindo a proteção da criança e do adolescente dentro da escola*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino do Interior, 2000.

ZEHR, Howard. *Justiça restaurativa: teoria e prática*. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2012.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

ANÁLISE CRÍTICA DO JULGAMENTO DA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 5.357 – A PROIBIÇÃO DO REPASSE DE CUSTOS NA EDUCAÇÃO PARTICULAR DE DEFICIENTES – SIMBOLISMO JURÍDICO E (EX) INCLUSÃO SOCIAL.

CRITICAL ANALYSIS OF THE JUDGMENT OF BRAZILIAN CLASS ACTION 5.357- THE PROHIBITION TO INCREASE SCHOLAR COSTS IN EDUCATION OF DISABLED PERSONS - LEGAL SYMBOLISM AND SOCIAL (EX) INCLUSION.

Tadeu Saint' Clair Cardoso Batista⁶³

Fabrcio Veiga Costa⁶⁴

Resumo

O presente artigo objetiva realizar uma análise crítica legal, doutrinária e jurisprudencial do resultado do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade de número 5.357. O recorte específico é a análise da fundamentação adotada, e, aferição da adequação prática do resultado do julgamento, no que concerne a efetivação da educação inclusiva dos deficientes físicos nas escolas particulares. A vertente metodológica adotada foi a jurídico-dogmática; o tipo de raciocínio o hipotético-dedutivo; os tipos metodológicos da pesquisa foram os jurídico-comparativos e jurídico-propositivos.

⁶³ Aluno do Programa de Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

⁶⁴ Doutor em Direito Processual pela Pucminas (2012). Pós-Doutorado em Educação pela UFMG (2015). Mestrado em Direito Processual pela Pucminas (2006). Especialista em Direito Processual (2004), Direito de Família (2009) e Direito Educacional (2014) pela Pucminas. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

Palavras-Chave: Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.357; Análise crítica; Deficientes físicos; Educação Inclusiva; Direitos Fundamentais.

Abstract

The present article aims to perform a critical legal, doctrinal and jurisprudential analysis of the judgment of Brazilian Class Action 5.357. The specific target is the analysis of the reasoning adopted and the assessment of the practical adequacy of the result of the judgment regarding the effectiveness of the inclusive education of the physically handicapped in private schools. The methodological working scheme adopted was legal-dogmatic; The type of reasoning the hypothetic-deductive; The methodological types of research were legal-comparative and legal-propositional.

Keywords: Brazilian Class Action 5.357. Critical analysis. People with Disabilities. Inclusive Education; Fundamental Rights.

1. Introdução

A deficiência física é condição humana que, historicamente esteve comparada a circunstâncias pejorativas. As sociedades antigas, anteriores ao Século V, especialmente a Grega e a Romana, tratavam a deficiência como consequência da ação de espíritos demoníacos e forças sobrenaturais. A própria Religião Católica Apostólica Romana, ainda no século XVII, elencava a bruxaria, como principal causadora das deficiências.

A tentativa das sociedades de justificar a ocorrência das deficiências, com base em fenômenos místicos, contribuiu para que a formação histórica da moral ocorresse sob a percepção de que, os deficientes eram seres inferiores, fadados a perecer em

razão da maldição que neles se manifestava, sob a forma de cegueiras, surdez, má-formação corporal e síndromes diversas.

Muito em razão da influência moral para os sistemas políticos e jurídicos, nos séculos XIX e XX, o tratamento social dispensado à deficiência sedimentou-se sob um viés fatalista; os deficientes estavam fadados a ser excluídos do convívio social amplo, para receber cuidados em “instituições”, onde hipoteticamente teriam a atenção e “compaixão” necessárias, para que pudessem sobreviver.

A segregação de alguns deficientes, em razão da severidade de suas limitações poderia ser considerada justificável pragmaticamente, mas, uma parcela considerável desses indivíduos, mediante algumas adaptações, poderia ser escolarizada em instituições comuns.

Ocorre que, a deficiência sempre foi tratada pelo Estado e pela sociedade como grande gênero, em que se incluíam os idiotas, excepcionais, coxos, retardados, aleijados e outros, rotulados como descapacitados, o que acarretou conseqüentemente no surgimento de instituições de albergado, muitas erigidas com o objetivo nobre de cuidar, mas, que, posteriormente receberam a atribuição de prover alguma educação formal aos deficientes, a todos, sem considerar as peculiaridades e potencialidades de cada um.

A análise histórica da institucionalização da deficiência, aponta para o pioneirismo de ações filantrópicas privadas, tais como a que resultou na criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que teve no início no Brasil em 1954, sob a influência da diplomata norte americana Berenice Berns, que buscou implementar aqui, o modelo desenvolvido nos Estados Unidos da América desde 1841.

Desde então, as instituições especializadas reúnem tanto a função de prover cuidados físicos terapêuticos, quanto de prover educação formal, sendo tratadas hoje no Brasil como “escolas

especiais” pela Lei 9.394/96, que é a de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2. Panorama global e nacional da educação inclusiva

A perspectiva da educação integracionista (escolar e terapêutica), para deficientes nas escolas regulares, surge com vigor nos Estados Unidos da América na década de 60, com o trabalho conjunto de médicos e professores (TELFORD, 1988).

Naquele país em 1975, foi publicada a Lei 94.142, fruto de movimentos de pais e alunos com deficiência, que reivindicavam o acesso de seus filhos, com necessidades educacionais especiais ao sistema regular de ensino (STAINBAK; STAINBAK, 1999).

Nos Estados Unidos da América, desde então a educação integracionista, ou, inclusiva como preferem alguns é a principal diretriz de atenção e cuidados para os deficientes físicos.

No Brasil a antiga Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, editada em 1.961, previa o direito a educação do deficiente, preferencialmente em estabelecimentos regulares.

Sob a perspectiva internacional, a DECLARAÇÃO DE SALAMANCA DE 1994 foi instrumento chave, para a consolidação da perspectiva integracionista, documento que, contou com a adesão de 92 países, dentre eles o Brasil.

A lógica do modelo integracionista proposta na Declaração, repetindo a perspectiva norte americana, é prover a formação conteudista, por meio de recursos de aprendizagem especiais, agregados ao suporte terapêutico de que necessitam os deficientes. A escola então precisa adaptar seu espaço físico, para a implementação de salas de atendimento, contratar profissionais da área da saúde para suporte, e dispor ainda de tutores para os deficientes que deles necessitam.

No Brasil, o DECRETO 7.611/2011 tratou da questão do atendimento especializado ao deficiente na escola, confirmando o teor do artigo 24 da CONVENÇÃO DA ONU DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DE 2006.

3. Educação inclusiva e atendimento educacional especializado

A educação inclusiva é obrigação legal, que está ligada a efetiva inclusão dos deficientes, com vistas a possibilitar a participação destes na escola dita “regular”. A lógica da educação inclusiva é a da aplicação dos conteúdos e métodos do ensino regular, mediante adaptações razoáveis, que permitam aos deficientes ter aproveitamento similar ao dos colegas de turma não deficientes.

Araújo (2011, p. 32-33), explica que:

A educação é direito de todas as pessoas, com deficiência ou não. As pessoas com deficiência têm direito à educação, à cultura, como forma de aprimoramento intelectual, por se tratar de bem derivado do direito à vida. A educação deve ser ministrada sempre tendo em vista a necessidade da pessoa com deficiência. Isso não significa que a educação deva ser segregada, juntamente com outras pessoas com a mesma deficiência. A educação da pessoa com deficiência deve ser feita na mesma classe das pessoas sem deficiência. Os professores devem desenvolver habilidades próprias para permitir a inclusão desse grupo de pessoas. O trabalho inclusivo refletirá a tarefa de agregar democraticamente todos agentes neste processo. A inclusão na rede regular de ensino, com o desenvolvimento de tarefas específicas – e mesmo com tarefas de apoio, para permitir a sua melhor adaptação

– mostrará o grau de cumprimento do princípio da igualdade. Igualdade, direito à educação, ensino inclusivo são expressões que devem estar juntas, exigindo do professor e da escola o desenvolvimento de habilidades próprias para propiciar, dentro da sala de aula e no convívio escolar, oportunidades para todos, pessoas com deficiência ou não [...].

A educação inclusiva é obrigatória e preferencial. As instituições ficam obrigadas a treinar e capacitar seus professores para o atendimento inclusivo, mediante o cumprimento de várias medidas previstas, destacando-se dentre as principais: a implementação do projeto pedagógico individualizado; realização de adaptações no material e nos métodos didáticos de acordo com, as peculiaridades de cada aluno com deficiência; concessão de acessibilidade ampla as dependências da escola pelo deficiente; oferta de ensino de libras, braile e demais tecnologias assistivas de linguagem (computadores com programas que facilitem a comunicação); tradução dos conteúdos expositivos da sala de aula para a língua de Sinais; acesso a jogos e recreação escolar adaptada e assistência por profissional de apoio escolar (tutor), que atuará nas atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência; além de auxiliar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário.

No caso de alunos matriculados em instituições particulares regulares, as medidas acima não podem gerar nenhum custo adicional, por força do parágrafo primeiro do artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O atendimento especializado é muito diferente da educação inclusiva, pois consiste em um conjunto de medidas pedagógicas e terapêuticas, que tem por objetivo reabilitar e ao mesmo tempo prover educação as pessoas que, em razão da natureza de suas deficiências não consigam, mesmo com os

meios inclusivos, participar das turmas regulares.

O atendimento especializado, de acordo com o Decreto 7.611/11 inclui o atendimento multiprofissional e interdisciplinar (psicológico, fonoaudiológico, por terapeuta ocupacional e pedagogo) de modo a permitir que, o estudante com deficiência desenvolva suas potencialidades globais e alcance, quando possível, a inclusão nas turmas regulares; Não é obrigatório e não existe óbice legislativo expresso ao repasse dos valores ligados ao atendimento especializado eventualmente realizado na rede privada.

O atendimento escolar especializado pode ser realizado em instituições específicas, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o Instituto de Cegos Padre Chico, situado em São Paulo, ambas citadas a título de exemplo; essas instituições recebem autorização para funcionar como “escolas especiais”, ou seja, aceitam matrículas apenas de estudantes com deficiência. Nada impede que, a pessoa com deficiência tenha dupla matrícula, uma em escola regular e outra em escola especial, mesmo que ambas integrem a rede pública.

Interessante anotar nesse ponto que, o poder público deverá fomentar a integração entre o atendimento especializado e a educação regular, como dispõe o art.4º do Decreto 7.611/11.

Para que fique claro, depois de realizada a distinção entre educação inclusiva e atendimento especializado, a Lei 13.146/2015 inovou ao determinar que, as instituições de ensino de todos os níveis, ficam obrigadas a promover todas as medidas de educação inclusiva, e, ainda, sempre que possível, as instituições regulares deverão ofertar o atendimento especializado, como forma de complementar a formação das pessoas com deficiência, reabilitando e ao mesmo tempo permitindo melhor desenvolvimento global destes indivíduos. O atendimento especializado deve ser ofertado igualmente nos casos de indivíduos com altas habilidades (superdotação).

Obviamente que, a implementação de um modelo escolar diferenciado, baseado em atenção multidisciplinar e inclusiva, aumenta os custos ordinários para a escola, que quando pública, deverá contar com repasses adicionais; se privada, deverá repassar tais valores aos demais alunos, por meio de incrementos na mensalidade, uma vez que, impedida de cobrar o extra diretamente do aluno deficiente.

4. Implantação do modelo de educação inclusiva no Brasil

As metas para a efetivação da inclusão educacional no Brasil vêm sendo traçadas pelos Planos Nacionais de Educação, o último desses, aprovado pela Lei 13.005/2014, que propôs como meta a ser atingida, no decênio 2014-2024 universalizar, para a população entre quatro e dezessete anos de idade o ensino inclusivo, com recursos especiais e atendimento multidisciplinar.

O objetivo do Brasil, portanto é superar o histórico de segregação dos deficientes, promovendo medidas, que permitam o amplo convívio social destes, primordialmente por meio da escola.

Tendo em vista o recorte do trabalho, essencial mencionar que, segundo dados do Censo Escolar do ano de 2016, 18% (dezoito por cento) de todos os alunos do ensino fundamental do Brasil, estudam em instituições privadas; 14,8% dos estudantes do ensino médio estão na rede privada e 78,1% dos estudantes de nível superior, frequentam a mesma rede particular. O Brasil ainda não reuniu dados que indiquem quantos desses alunos são deficientes físicos.

A implementação das medidas de educação inclusiva obviamente terá considerável repercussão econômica no orçamento destas escolas, algumas, pequenas instituições, situadas em localidades em que a distribuição de renda é fator

prejudicial.

Ocorre que o Estatuto da pessoa com deficiência, expressamente proibiu o repasse dos custos das medidas de inclusão pelas escolas particulares, dispondo no parágrafo primeiro do artigo 28, que será vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza nas mensalidades, anuidades e matrículas para o cumprimento das medidas de inclusão, o que foi alvo de questionamento perante o Supremo Tribunal Federal (STF).

5. Análise da ADI 5.357

A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Particulares promoveu a Ação Direta de Inconstitucionalidade número 5.357, em que questionou a constitucionalidade do parágrafo primeiro do artigo 28 e igualmente o artigo 30 do Estatuto das Pessoas com deficiência, alegando em suma que estes dispositivos, um que veda o repasse de custos da educação inclusiva no sistema particular, e outro que cria regras facilitadoras da seleção e matrícula de deficientes para o sistema público e privado, ofenderia, em tese, vários dispositivos e princípios constitucionais.

Em petição inicial da lavra do advogado Ricardo Adolpho Borges de Albuquerque, a referida entidade aduziu ofensa ao artigo 5º caput e incisos XXII e XXIII, por suposta ofensa ao direito de propriedade e sua função social; Lesão ao artigo 170 incisos II e III, em face de alegada intromissão indevida na propriedade privada e também na função social desta; Contrariedade com o artigo 205 e 209, no sentido de que, a educação inclusiva é dever exclusivo do Estado e da família, não das empresas; Aduziu ofensa ao artigo 206, caput e incisos II e III, já que no entendimento ali expresso a presença de deficientes na escola

privada feriria a liberdade de ensinar; Alegou ainda atentado ao artigo 208 caput e inciso III, no sentido que é dever exclusivo do Estado o atendimento a portador de necessidade especial; Alegou ainda ofensa aos artigos 209, 227, 227, § 1º, inciso II, sempre no sentido de que, os ônus com a educação inclusiva não podem ser imputados, sem possibilidade de repasse às instituições particulares.

A petição inicial assevera ainda que os dispositivos impugnados do Estatuto das Pessoas com Deficiência violam, ainda, o princípio da razoabilidade extraído do preceito constitucional insculpido no artigo 5º, inciso LIV da CF porquanto:

obrigam à escola comum, regular, pública ou privada, não especializada e despreparada para a incumbência de receber todo e qualquer portador de necessidade especial, de qualquer natureza, grau ou profundidade; prometem ao portador de necessidade especial uma inclusão social com eficiência, tratamento e resultado, de que carecer cada um que a escola regular, comum, não conseguirá propiciar; jogam ônus dos sobrecustos para a escola particular e para todos seus demais alunos, alterando injustamente o orçamento familiar, com verdadeira expropriação; frustram e desequilibram emocionalmente professores e pessoal da escola comum, regular, por não possuírem a capacitação e especialização para lidar com todo e qualquer portador de necessidade e a inumerável variação de cada deficiência; causarão o desemprego e o fechamento de escolas particulares; lançam sobre a iniciativa privada encargos e custos de responsabilidade exclusiva dos poderes públicos.

Na exordial, a autora alegou ainda que, a atividade exercida pelas instituições de ensino particulares não é delegação concedida pelo poder público, mas atividade econômica privada,

cabendo as escolas privadas delimitar financeira e pedagogicamente se atenderão aos deficientes físicos, prerrogativa essa que, decorre de seu direito de propriedade.

Em complementação, a Confederação aduziu que, os impactos financeiros das medidas inclusivas poderão levar à falência as mais de 45.000 (quarenta e cinco mil) instituições de ensino superior existentes no País.

Digna de nota, não pelo brilhantismo, mas sim pela conotação de fascismo, é a passagem da petição inicial que indica que, a convivência com deficientes físicos pode afetar a saúde mental dos trabalhadores de ensino.

6. Crítica ao teor da petição inicial

Alguns argumentos, inseridos na petição inicial são de causar espanto a qualquer pessoa que compreenda minimamente a concepção de sociedade plural democrática, entendida aqui, de forma bastante simplista como aquela em que é necessária a construção de parâmetros para convivência entre uma diversidade de indivíduos, dentre eles deficientes físicos (HABERMAS, 2002).

O texto da peça de entrada da Confederação está permeado por um ideário individualista e segregativo, que prestigia a inferiorização e exclusão das pessoas com deficiência, seguindo aquilo que Bichara (2003), chama de “lógica da exclusão capitalista”, que inclui a eliminação da competitividade dos desiguais no ambiente educacional e econômico, e, igualmente a culpabilização do indivíduo desigual, no sentido de que, esse é o responsável por seu fracasso, justamente por não ter competência, que o permita participar da vida social em pé de igualdade.

As concepções trazidas pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino são totalmente dissociadas de

qualquer, repito, qualquer proposta pedagógica.

Paulo Freire afirmou que, o processo educacional exige, sobretudo, estética, ética, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996). Qualquer projeto educacional minimamente digno jamais deveria colocar em primeiro plano, pretensões de ganho financeiro, ao menos, esperaria-se que, uma entidade representativa de classe não colocasse assim, de forma tão desvelada, em uma ação constitucional seu ímpeto de evitar a qualquer custo a redução de seus lucros e ainda a sua clara e objetiva intenção de evitar a presença dos deficientes nas escolas.

Já ao alegar que, a convivência com deficientes físicos pode causar sofrimento psíquico aos trabalhadores do ensino, a autora ignora por completo que, o mesmo sentimento pode acometer, e de forma mais grave, aqueles que são deficientes e se deparam com profissionais, que não foram treinados por suas empregadoras.

Muito importante mencionar ainda que, a Confederação proponente desconhece por completo os conceitos de educação inclusiva e atendimento especializado, tratando-os como se fossem sinônimos.

A proibição de repasse de custos concerne à educação inclusiva (adaptações razoáveis, previstas no artigo 28 do Estatuto das pessoas com deficiência); Não foi imposto, às escolas privadas regulares os ônus do atendimento especializado por profissionais da saúde, ônus esses que continuam na competência dos serviços de saúde (a serem providos pelo Estado), ou, a cargo das escolas especiais (APAE's e outras do gênero).

A argumentação central da autora da ação é que, a impossibilidade de repasse de custos da educação inclusiva, mitigaria a livre concorrência e liberdade de exercício da atividade econômica, competindo apenas ao Estado suportar tais custos, o

que merece críticas.

O ambiente educacional é por excelência o espaço em que, se projeta e molda valores que se espera que no futuro permeiem a vida social. A Constituição Federal de 1988 erigiu como objetivo fundamental a construção de uma sociedade solidária, que promova o bem de todos. As escolas são os locais onde tais objetivos devem ser semeados.

Em razão disso, impossível de se cogitar que, os custos por medidas de inclusão não possam ser, pelo menos em parte, suportados pelas instituições privadas. A construção do bem de todos perpassa pelo engajamento de todos, e pela distribuição e ônus e bônus a todos.

Apontar o Estado como único responsável, pelos gastos com a educação inclusiva é extremamente cômodo para as instituições privadas, e vai no fluxo comum do pensamento jurídico pátrio, que espera que, o Estado resolva todos os problemas sociais.

O Estado Social está fadado ao fim, ou pelo menos, prestes a ter que se reinventar, cabendo aos atores sociais, dentre esses os educadores e instituições de ensino, pensar formas de lidar com a nova realidade que se anuncia, qual seja, a de um Estado Mínimo.

7. Posicionamento da procuradoria geral da república

A Procuradoria Geral da República defendeu a constitucionalidade dos dispositivos impugnados, em parecer que recebeu a seguinte ementa:

CONSTITUCIONAL E EDUCACIONAL. AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. ARTS. 28, § 1º, E 30, CAPUT, DA LEI 13.146/2015 (ESTATUTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA). DIREITO À EDUCAÇÃO

DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. DEVERES DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO. MEDIDAS VIABILIZADORAS DE SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO. DEVER DE ATENDER PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR. LIBERDADE DE INICIATIVA DAS ESCOLAS PRIVADAS. OBEDIÊNCIA À LEGISLAÇÃO. AUSÊNCIA DE AFRONTA AO DIREITO DE PROPRIEDADE E À FUNÇÃO SOCIAL DESTA. NORMAS CONSTITUCIONAIS, CONVENCIONAIS E LEGAIS. PERIGO NO TRÂMITE PROCESSUAL. INEXISTÊNCIA. INDEFERIMENTO DA MEDIDA CAUTELAR.

O parecer merece destaque em dois pontos: primeiro, porque a Procuradoria cita interessante precedente, proferido na Ação Direta de Inconstitucionalidade de número 1007 no sentido de que, os serviços de educação prestados por particulares são serviços públicos não privativos, que devem se submeter a regras educacionais impostas pelo Ministério da Educação e também por todas as outras leis educacionais, de onde se extrai que, o Estatuto das Pessoas com Deficiência igualmente deve ser interpretado como lei integrante do sistema de balizas educacionais pátrio.

O segundo é a menção a uma revolução educacional, que ocorrerá com a pluralização das escolas e com a superação do discurso do medo de incluir. De fato, a escola inclusiva poderá estabelecer um novo paradigma de cidadania.

8. Análise dos argumentos dos votos dos ministros do Supremo Tribunal Federal

Em voto de relatoria do Ministro Edson Fachin, que foi confirmada a proibição de repasse dos custos adicionais.

Pela importância do julgado para o trabalho, far-se-á a transcrição da ementa:

EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO DA MEDIDA CAUTELAR. CONSTITUCIONALIDADE DA LEI 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput, da Lei nº 13.146/2015). 1. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana. 2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita. 3. Nessa toada, a Constituição da República prevê em diversos dispositivos a proteção da pessoa com deficiência, conforme se verifica nos artigos 7º, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4º, I, 201, § 1º, 203, IV e V, 208, III, 227, § 1º, II, e § 2º, e 244. 4. Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta. 5. O enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência

cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente. 6. É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, I e IV, CRFB). 7. A Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV. 8. Medida cautelar indeferida. 9. Conversão do julgamento do referendo do indeferimento da cautelar, por unanimidade, em julgamento definitivo de mérito, julgando, por maioria e nos termos do Voto do Min. Relator Edson Fachin, improcedente a presente ação direta de inconstitucionalidade.(ADI 5357 MC-Ref, Relator(a): Min. EDSON FACHIN, Tribunal Pleno, julgado em 09/06/2016, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-240 DIVULG 10-11-2016 PUBLIC 11-11-2016)

A lógica do voto vencedor é no sentido de que, a vedação de repasse de custos se coaduna com os ideais de construção de uma sociedade plural e inclusiva, sem a realização de maiores ponderações, sobre os impactos econômicos financeiros das medidas inclusivas para as escolas.

Da análise dos votos, chama a atenção mesmo o dissidente, proferido pelo Ministro Marco Aurélio, que antes mesmo de iniciar a leitura, pede para ir para o “céu”, já prenunciando que, votaria em sentido desfavorável aos

argumentos vencedores.

O Ministro Marco Aurélio manifesta a sua preocupação no sentido de que, as medidas de inclusão escolar (e outras anunciadas pelo Estatuto das Pessoas com Deficiência) constituam “lei para inglês ver”, numa alusão a falaciosa política de combate ao tráfico de escravos exigida da Inglaterra, na época credora do Brasil Império.

Esse voto apresenta preocupação com a efetividade do Estatuto das pessoas com deficiência ao mesmo tempo em que, obtempera que a intervenção estatal deve ser minimalista, ou seja, não pode o estado compelir as escolas a realizar as medidas inclusivas, sem antes sopesar o custo econômico disso.

Outro argumento arrebatador do Ministro Marco Aurélio é o de que, o Estado não pode exigir que as escolas particulares façam aquilo que, o sistema público efetivamente não faz, que é implementar uma política abrangente para a educação inclusiva.

Nesse ponto, constata MENDES (2006, p.12) que, na realidade, o Estado atrapalha o processo de inclusão na escola, na medida em que:

Assim, as ações da política do MEC têm prejudicado o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira, entre outros motivos porque: a) Transformaram o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil. b) Têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer. c) Deslocaram o debate de seu cerne, que seria como melhorar

a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar. d) Priorizaram a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores de deficiências, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços. e) Têm escalado a educação especial como protagonista, ao invés de manter seu papel de coadjuvante colaboradora, numa reforma que deveria ser iniciativa da educação comum.

A proibição de repasse de custos suscita diversas questões jurídico sociológicas, na esteira do voto do Ministro Marco Aurélio, haja vista que, de plano, na prática, os estabelecimentos particulares ao invés de receberem incentivos, para atrair a matricular deficientes, ganharam do Supremo Tribunal Federal a confirmação de um ônus financeiro, que dentro da dinâmica de mercado pode significar que, estas instituições efetivamente em nada se esforçarão para promover a inclusão.

A inclusão “para inglês ver”⁶⁵ evoca a temática do direito enquanto mera simbologia, trabalhada na obra de Bourdieu (1998). Para esse autor os sistemas simbólicos exercem um poder estruturante, com o objetivo primordial de possibilitar a dominação.

Ao aplicar a visão de Bourdieu aos institutos da educação inclusiva, previstos no Estatuto da Pessoa com deficiência, evidencia-se na realidade um discurso de exclusão. A imposição

⁶⁵ O governo promulgou, em novembro de 1831, uma lei proibindo o tráfico negreiro para o Brasil, declarando livres os escravos que aqui chegassem e punindo severamente os importadores, todavia não deu efetividade prática a esta lei.

da educação inclusiva sem repasse de custos implica em óbvio afastamento das instituições privadas do processo inclusivo.

A educação inclusiva é realidade, uma ação afirmativa devendo se perquirir como suscita Fraser (2001), se é medida capaz de efetivar o que chama de “concepção bidimensional de Justiça”, na qual tanto a escola particular quanto deficiente seriam partes de algo mais amplo, que é a promoção do bem social, ou seja, ambas seriam beneficiadas pela inclusão.

A princípio, ações afirmativas incapazes de se sustentar sob a perspectiva bidimensional tendem a ser ineficazes.

Outra perspectiva a ser abordada é a de Habermas (2002), que define nas economias liberais de mercado, o papel essencial da atividade política é promover a “inclusão do outro”, sob a perspectiva de compreensão dos direitos humanos como tônica das decisões do Estado, o que pode significar que, não bastaria ao Estado brasileiro impedir o repasse de custos adicionais, sendo seu dever político fundamental analisar se tal medida é de fato inclusiva, até mesmo com o objetivo de propor medidas compensatórias e atrativas.

9. Considerações Finais

A proibição de repasse de custos com educação inclusiva nas escolas particulares é aparentemente um paradigma de inclusão social, adornado por belo discurso legislativo, declarado constitucional pelo Supremo Tribunal Federal.

Ocorre que, não é possível pensar em modelos de implementação de ações afirmativas à força, sem a mínima garantia de uma contrapartida, para aqueles que objetivamente enfrentarão os custos das medidas de inclusão educacional.

A educação privada é atividade econômica, e, ainda que sofra restrições e regulamentações diversas, deve ser

objetivamente lucrativa.

O Estatuto das pessoas com deficiência obriga as escolas particulares a cumprir um ônus, que muitas vezes é descumprido pelo próprio Estado. O mínimo que poderia ser esperado do Estado, até mesmo por força do artigo 209 da Constituição Federal, seria a criação de medidas que permitissem o compartilhamento das despesas de inclusão, com a concessão de benefícios fiscais à escola e também aos pais.

A declaração de constitucionalidade estudada é eivada de simbolismo jurídico, desprovida de pragmatismo e certamente não contribuirá, para que as escolas privadas promovam a inclusão dos deficientes.

A mera inserção de pessoas com deficiência em qualquer ambiente escolar não constitui medida de inclusão.

As escolas públicas e privadas deverão capacitar seu quadro de pessoal afim de que possam promover adaptações capazes de explorar as potencialidades dos alunos incluídos, ao mesmo tempo em que deverão ensinar àqueles que não são portadores de nenhuma deficiência a conviver com os diferentes.

Os profissionais da educação deverão ser abertos para o novo, como já prenunciava Paulo Freire, esquecendo-se de preconceitos arraigados.

Não é possível admitir que o Brasil continue segregando em escolas especiais indivíduos plenamente capazes de se desenvolver em um ambiente regular. A educação inclusiva antes de tudo boa vontade, e disposição dos profissionais de ensino. A questão dos custos supostamente elevados são falácia criadas pelas escolas particulares no âmbito da ação analisada para justificar uma desvelada má vontade de acolher os deficientes.

10. Referencias

ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. *A proteção constitucional das pessoas com deficiência*. 4.ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

BICHARA, T. A. C. *Exclusão e informalidade: um estudo sobre o lugar social dos vendedores ambulantes do centro histórico de Quito - Equador* [dissertação de mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2003.

BRASIL. *Lei 13.005/14*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm, acesso em 09 jun. 2017.

BRASIL. *Lei 13.146/15*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm, acesso em 12 jun. 2017

BRASIL. *Lei 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em 12 jun. 2017.

BRASIL. *CENSO DA EDUCAÇÃO DO ANO DE 2016*. Disponível em, http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Censo Escolar, acesso em 17 jun. 2017.

BRASIL. STF – Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 5357, Brasília-DF. Supremo Tribunal. Publicação. *Diário da Justiça Eletrônico* – Acompanhamento Processual. Substituição do Relator 28 de março de 2016. Relator. Ministro Edson Fachin. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=5322&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M> > Acesso em 12 jun. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>, acesso em: 04 jun. 2017.

FRASER, N. Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de la justicia. In: *ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA*. Informe mundial sobre la cultura: 2000-2001

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GUSTIN, Miracy B. S. *(Re)Pensando a pesquisa jurídica*. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2013.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: Estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Inclusão do Outro: Estudos de Teoria Política*. Trad. George Sperber; Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002a.

MENDES, Enicéia. A radicalização do debate sobre educação escolar. *Revista de Educação*. v 11. Set/dez 2006, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>, acesso em 15 jul.2017.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

ONU. *Declaração Universal de Direitos Humanos*. Disponível em http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 20 mar. 2017.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TELFORD, Charles Witt. *O indivíduo excepcional*. São Paulo: LTC, 1988.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. [Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 199

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIREITO: um caminho para a universidade efetivar a reforma social e a justiça cognitiva.

UNIVERSITY EXTENSION IN RIGHT: a way for the university to effect social reform and cognitive justice

Alisson Alves Pinto⁶⁶

Edilene Lobo⁶⁷

Resumo

A extensão universitária constitui-se em lócus privilegiado de formação. Pela via do diálogo aberto com a sociedade, é possível concretizar a formação integral desejada: conhecer e vivenciar a complexidade da realidade na qual se dará a atuação, aproveitando e vislumbrando oportunidades; sensibilizar-se em relação às agendas sociais e ambientais e as possibilidades de contribuição efetiva, como cidadãos e futuros profissionais; perceber as ações de responsabilidade social como dever ético e como campo de atuação profissional; aplicar a teoria e refletir sobre a prática. O presente artigo tem por objetivo esclarecer qual a contribuição que a educação jurídica pode, efetivamente, dar para a construção da cidadania no Brasil. A metodologia utilizada implicou revisão da bibliografia disponível e exame da legislação aplicável à espécie.

Palavras-chave: Extensão universitária; Ensino; Direito; Justiça; Reforma; Direitos Fundamentais.

⁶⁶ Mestrando do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

⁶⁷ Doutora em Direito. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

Abstract

The university extension is a privileged locus of formation. Through the open dialogue with society, it is possible to concretize the desired integral formation: to know and to experience the complexity of the reality in which the action will take place, taking advantage and glimpsing opportunities; Awareness of social and environmental agendas and the possibilities of effective contribution, as citizens and future professionals; Perceive the actions of social responsibility as an ethical duty and as a field of professional action; Apply theory and reflect on practice. The purpose of this article is to clarify the contribution that legal education can make to the construction of citizenship in Brazil. The methodology used implied revision of the available bibliography and examination of the legislation applicable to the species.

Keywords: University extension; Teaching; Right; Justice; Reform; Fundamental Rights.

1. Introdução

A extensão universitária, integrada ao ensino e à pesquisa, é parte do fazer acadêmico e um dos lugares do exercício da função social das Instituições de Ensino Superior. Uma ação pedagógica extensionista favorece a universidade a intensificar a convergência entre sua vocação técnico-científica, a vocação humanizadora e seu compromisso social.

É por meio da extensão que podemos garantir a formação das competências exigidas pelo ENADE que são: ler e interpretar; analisar e criticar as informações; extrair conclusões por indução ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando as consequências; questionar a realidade e

argumentar coerentemente; utilizar de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; compreender de forma adequada e interdisciplinarmente os fenômenos políticos, sociais, econômicos, subjetivos e psicológicos, dentre outros, considerando-os na criação, interpretação e aplicação do Direito; desenvolver a capacidade de reflexão crítica e sensível, bem como capacidade de abstração metafórica; compreender e interrelacionar os fundamentos filosóficos, axiológicos e teóricos do Direito com sua aplicação prática.

No ensino, as atividades de extensão ampliam o espaço da sala de aula, permitindo que a construção do saber se faça dentro e fora da academia, contribuindo com o processo pedagógico na medida em que possibilita o intercâmbio e participação entre as comunidades interna e externa à vida universitária. Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico, este saber retorna à universidade de forma testada e reelaborada.

A relação entre extensão e pesquisa favorece a criação e a recriação de conhecimentos que podem contribuir com a transformação da sociedade, com o desenvolvimento teórico, bem como para retroalimentar parte da ação pedagógica da universidade.

Sendo assim, as práticas de extensão intensificam o processo dialético entre teoria e prática e colaboram para a melhoria da qualidade de vida da população, aliada a movimentos sociais de superação das desigualdades e exclusão no país.

As práticas de extensão têm caráter interdisciplinar e transdisciplinar, extrapolam a abordagem especializada de cada área de conhecimento, ou curso, e favorecem a visão integrada das questões sociais. Elas possibilitam intensas relações entre áreas distintas do conhecimento, de conceitos e modelos complementares, além da integração e convergência de instrumentos e técnicas para uma consistência teórica e

operacional criativa e crítica. Essas práticas, tendo o humanismo como vetor básico, propõem formar profissionais cidadãos que pautem suas ações pela ética, fundada no entendimento de que o ser humano tem valor por si mesmo, com princípios e valores que se orientam para a defesa da justiça, do respeito às diferenças, da igualdade, da pluralidade, da autonomia, da solidariedade e da liberdade entre todas as pessoas. Traduzindo esses princípios para o atual momento da sociedade brasileira, a extensão universitária, articulada ao ensino e à pesquisa, assume o compromisso com a construção de um Estado Democrático de Direito no Brasil e com os Direitos Humanos.

As modalidades de prática de extensão são reconhecidas como parte do processo de formação crítico-reflexivo. É imprescindível ao desenvolvimento das competências e habilidades, também previstas nas diretrizes de graduação. Para o professor é um campo privilegiado para o desenvolvimento da sua expertise e reconhecimento da sua contribuição para a transformação da sociedade. À medida que o conhecimento se estende para fora da sala de aula, via práticas de extensão ou de pesquisa, proporciona ao aluno leitura da realidade empírica, problematização e busca de respostas inovadoras e condizentes com as singularidades das experiências vividas.

Os laboratórios, clínicas, serviços de assistência jurídica, fazenda experimental, entre outros, configuram-se como espaços privilegiados de integração ensino, pesquisa e extensão. Neles, o aprimoramento da prática profissional pode ser potencializado pelo estímulo às práticas investigativas e de extensão, que geram reflexões sistemáticas que, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento da capacidade crítica e construtiva do aluno. Por outro lado, a visão interdisciplinar é sustentáculo das novas habilidades requeridas para qualquer profissional do mundo contemporâneo.

Para entender como se operacionalizam as modalidades de extensão, é preciso ter em mente o modo como a extensão em si mesma representa o compromisso universitário com a transformação social.

O papel de cada disciplina curricular na transformação social pode evocar diversos estudos, os quais deverão ser objeto de discussão na disciplina em questão.

A partir da reflexão teórica sobre as possibilidades de intervenção, que orientam as ações diagnósticas das práticas extensionistas, pode ser realizado o planejamento das ações de extensão seguidas da intervenção.

O objetivo do presente artigo é justamente demonstrar quais são os benefícios que a extensão universitária, mediante a difusão do conhecimento da ciência jurídica, pode trazer para a construção da cidadania no Brasil.

2. Cidadania e direitos humanos

O termo cidadania é muito antigo, mas sua discussão permanece inacabada, assumindo um caráter contemporâneo, uma vez que se luta permanentemente pela manutenção de direitos adquiridos e pela garantia de novos direitos. A constituição de 1988 erigiu a dignidade da pessoa humana a princípio fundamental (art. 1.º, III), instituindo um novo valor que confere suporte a todo o sistema jurídico e que deve ser considerado quando se trata de interpretar qualquer das normas constantes do ordenamento nacional. Tal situação está descrita na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU). A proposta principal de cidadania contida nesta Carta é de que: [...] todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E ainda: a todos cabem o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover

a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer, o direito de poder se expressar livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim, o direito de uma vida digna de ser homem, ser o próprio fomentador da existência dos direitos a todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente, fazer parte do governo, direta ou indiretamente, ao votar, ao pressionar através dos movimentos sociais, ao participar de assembleias – no bairro, sindicato, partido ou escola.

Este conceito revela a amplitude de temas possíveis de serem tratados e a proximidade dos mesmos com a educação para os direitos humanos. Vale lembrar que o conteúdo da cidadania apresentado só existirá se houver a prática da reivindicação, ela deve ser a estratégia para a construção de uma sociedade melhor. As próprias pessoas devem ser os agentes da existência desses direitos.

E a única forma que as pessoas têm de se transformar nesses agentes desses direitos é a educação emancipatória, que promove conscientização e instiga a mobilização social. O contexto da sociedade brasileira contemporânea, segundo Andrade (1993, p. 129) evidencia, que para além de uma cidadania individual, há demandas por construções coletivas da cidadania ao mesmo tempo em que, para além da representação política, a cidadania aponta para a participação em sentido amplo através da evidente politização. O horizonte de possibilidades da cidadania, na sociedade brasileira extrapola os limites da cidadania liberal, desafiando seus próprios pressupostos. Assim sendo, a noção de cidadania identifica-se, hoje, perfeitamente com a ideia de Direitos Humanos. Um cidadão somente será considerado como tal se possuir o exercício de seus Direitos Humanos, constitucional e legalmente garantidos. Cidadão é aquele que não apenas vota, mas tem conhecimento de seus

direitos e instrumentos para participar da construção da sociedade.

No próximo tópico, procurar-se-á explicar qual a importância da extensão universitária do Curso de Direito na construção de uma cidadania consciente.

3. A relevância educacional da extensão universitária em direito na construção da cidadania

A extensão universitária é um conceito correspondente à relação efetivada entre Universidade e sociedade. Boaventura Sousa Santos (2011, p. 98) menciona que ela é um dos instrumentos necessários para a Universidade reconquistar a sua legitimidade no século XXI.

Romper com o legalismo, o dogmatismo e o formalismo atuantes no modelo atual de ensino jurídico que obstam a concessão de uma boa formação ao discente na pós-modernidade, pode ser algo possível através da extensão universitária nas IES.

Todavia, o instituto da extensão não é algo novo para o processo educativo. Surgiu na Inglaterra logo após a Revolução Industrial, e sua missão inicial era profissionalizar a sociedade, a fim de se obter a mão de obra exigida pelas linhas de produção. Ocorre que este conceito passou por várias transformações ao longo da sua existência até chegar aos dias atuais como uma postura emancipatória da Universidade perante a sociedade.

No Brasil, o termo “extensão” apareceu pela primeira vez na legislação educacional com o Estatuto das Universidades Brasileiras no ano de 1931. Ana Luiz Lima Sousa, sobre o tema, nos afirma: “a extensão aparece neste documento como organismo da vida social da Universidade, sendo reconhecida

pelo oferecimento de cursos e conferências de caráter educacional”. (SOUSA, 2010, p. 16).

A reforma universitária de 1968 tornou a extensão obrigatória nas IES, porém, sua metodologia e aplicação não passaram por qualquer aprimoramento no período. Somente com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), no ano de 1987, é que o instituto passa a ser aprimorado para se adequar às demandas do processo de aprendizagem, levando inclusive a sua previsão constitucional.

A partir da democratização do Brasil, uma atitude perante a extensão foi adotada pelas políticas de educação, justificada no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, onde se lê que as Universidades serão regidas pelo princípio da indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) define a extensão universitária da seguinte forma:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 15).

A partir deste conceito, o FORPROEX fixou os princípios básicos da extensão. Sinteticamente são eles:

- a) A extensão deve priorizar as demandas locais, onde a Universidade se insere;
- b) O saber nunca está pronto e acabado, ao contrário, ele deve ser sensível aos apelos da

- sociedade e construído com participação e interação de todos os envolvidos;
- c) A Universidade deve participar dos movimentos sociais e priorizar as ações que superam a desigualdade e a exclusão;
 - d) O agir educativo cidadão deve difundir o conhecimento às populações, objeto das ações e sujeitos deste saber. Portanto, devem possuir pleno direito de acesso às informações resultantes da pesquisa;
 - e) A prestação de serviço é de cunho social, ao mesmo tempo em que possui caráter acadêmico, científico, filosófico, tecnológico, cultural e artístico;
 - f) A educação também deve sofrer os efeitos da extensão universitária, a fim de se construir e difundir os valores democráticos.

Os princípios listados acima procuram construir uma orientação para a ação educativa criar paradigmas contra-hegemônicos para o saber através da extensão universitária. A epistemologia da ecologia dos saberes⁶⁸ se efetiva na extensão e possibilita a transformação da Universidade num mecanismo de reforma e justiça social.

Contudo, o ensino jurídico, ao procurar oferecer uma boa formação ao discente no contexto da pós-modernidade, deve buscar as complexidades do saber científico ou não científico através da extensão, efetivando uma postura transdisciplinar que incorpore a ecologia dos saberes na sua ação.

⁶⁸ A ecologia dos saberes é uma postura epistemológica que visa lutar contra a injustiça social a partir do conhecimento, ou seja, só existe justiça social quando há justiça cognitiva.

A tópica atual será a procura por uma atitude de tradução do conhecimento. Esta época de transição exige um processo de ensino/aprendizagem do Direito que respeite as diversidades e permita a interação entre elas, rompendo com os postulados do senso comum teórico que impera no modelo atual de ensino jurídico.

A extensão não pode ser vista como mero assistencialismo ou uma ação de bondade das IES. Pelo contrário, seu papel como prática emancipatória é fundamental na condução do saber pós-moderno, “..a prestação de serviços feita pela Universidade não deve ser assumida apenas pelo serviço em si, mas deve representar um momento de produção do conhecimento e mesmo distribuição do conhecimento produzido.” (SOUSA, 2010, p. 127).

A formação propiciada pela extensão é crítica, plural e não uma mera reprodução de saberes consolidados e pouco discutidos. O relatório do MEC anuncia:

Uma Universidade que se quer pautada por paradigmas democráticos e transformadores deverá, necessariamente (re) visitar seus processos de pesquisa, ensino e extensão, valorizando, também, os saberes do senso comum, confrontados criticamente com o próprio saber científico, comprometendo a sociedade com as demandas sociais e com o impacto de suas ações transformadoras em relação a tais demandas. (BRASIL, 2006, p. 41)

A extensão universitária é uma prática acadêmica que visa a promoção e garantia dos valores democráticos defendidos na Constituição, através de uma ação intervencionista, pautada numa visão ética entre Universidade e sociedade.

O FORPROEX definiu as diretrizes da extensão universitária a serem seguidas pelas Universidades. São elas:

interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o impacto na formação do estudante e o impacto na transformação social.

A interação dialógica exige que o conhecimento seja produzido juntamente entre Universidade e sociedade através de metodologias participativas e democráticas. De acordo com o FORPROEX, esta interação:

Orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcados pelo diálogo e troca de saberes, superando-se assim o discurso de hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. (BRASIL, 2012, p. 16).

A diretriz da interação dialógica salienta a necessidade de se fazer o intercâmbio de saberes entre Universidade e sociedade na construção do conhecimento, desde que se use uma metodologia adequada na sua realização.

Neste contexto, a pesquisa-ação surge como alternativa viável na realização desta diretriz pelas políticas extensionistas. A Universidade, ao criar programas que utilizem a pesquisa-ação, efetiva a diretriz da interação dialógica. Sobre isso, o FORPROEX defende que “a extensão universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação).” (BRASIL, 2012, p. 18).

A segunda diretriz do FORPROEX fala sobre a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade. Sua teleologia mostra que a extensão deve ter uma visão holística da realidade, discutindo e aprendendo com suas complexidades, ao mesmo tempo em que investiga as especificidades de cada comunidade. O relatório da Política Nacional de Extensão afirma:

O pressuposto dessa diretriz é que a combinação de especialização e visão holística pode ser materializada pela interação de

modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas de conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. (FORPROEX, 2012, p.17).

Esta diretriz busca dar efetividade e consistência às ações de extensão ao integrar diversos olhares e saberes sobre o mesmo problema, para que possam trabalhar juntos em busca de sua resolução.

A terceira diretriz do FORPROEX é a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Esta diretriz se justifica no artigo 207 da Constituição Federal que faz a seguinte previsão na sua redação:

As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

De acordo com esta diretriz, as ações extensionistas ao integrarem o ensino (processo de formação) e a pesquisa (geração de novos conhecimentos) tornam-se mais efetivas. O aluno, que sempre foi paciente no processo de ensino/aprendizagem tradicional, adquire a oportunidade de atuar como agente da transformação social.

Se observada esta diretriz, emerge um novo conceito de sala de aula para a IES. O espaço de aprendizagem não serão mais aqueles locais restritos e limitados fisicamente dos prédios e departamentos universitários. Haverá salas de aula em todos os espaços onde existe uma ação educativa. Qualquer um pode ser protagonista desta interação. Alunos, professores, técnicos administrativos e comunidade. De acordo com a Política Nacional de Extensão:

O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo. Dessa forma, ele se torna também o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo). Assim, no âmbito da relação entre pesquisa e ensino, a diretriz da indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão inaugura possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do professor. (BRASIL, 2012, p. 18)

A quarta diretriz corresponde ao impacto na formação do estudante. De acordo com esta premissa, as atividades de extensão devem estar no currículo dos cursos de graduação para que possam possibilitar a abertura de um campo de referências para o estudante. Dessa forma, eles podem materializar seu compromisso com o conhecimento de forma ética e solidária.

A quinta e última diretriz relaciona-se ao impacto e transformação social. Sobre esta orientação, nos afirma o FORPROEX:

A diretriz impacto e transformação social reafirma a extensão universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. (BRASIL, 2012, p. 20)

De acordo com esta diretriz, as ações extensionistas são instrumentos capazes de considerar as complexidades da sociedade ao mesmo tempo em que privilegiam suas demandas mais atuais. A Universidade e a sociedade sofrem impactos da extensão possibilitando que ambas sejam transformadas.

A extensão permite o contato com a realidade e seu questionamento. O diálogo e a interação entre Universidade e sociedade criam as condições para que a formação dos estudantes não se limite aos conhecimentos técnicos e profissionais. A finalidade da extensão é ir além, contemplando os aspectos sociais e democráticos do saber. Boaventura, acerca da extensão, afirma:

A área da extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2011, p. 73).

A extensão, como prática emancipatória, congrega a epistemologia da ecologia dos saberes em sua orientação, a partir do paradigma emergente como uma atitude efetiva de produção e transformação do conhecimento. Ao dar voz aos excluídos, cria-se um caminho para a Universidade efetivar a reforma social e a justiça cognitiva. Assevera a professora Lusia Ribeiro Pereira:

O objetivo da ação do fazer universitário deve se projetar para fora dos muros da Universidade, mas sem deixar de enraizar-se nos sujeitos que transitam no seu interior. Sujeitos plurais, diferentes, diversificados, mas todos sujeitos de ação social e construtores de um ordenamento que se deseja democrático, calcado nos princípios da liberdade e justiça. (PEREIRA, 2006, p. 482).

A extensão universitária possibilita a superação do senso comum teórico no ensino do Direito, ao fomentar o conhecimento através da formação de recursos humanos conscientes da necessidade de disseminar as oportunidades cognitivas, consolidando o projeto democrático no país.

O discente que passa pela extensão, adquire a capacidade de resgatar a cidadania dos indivíduos que não a usufruem, transformando a sua percepção a partir de um olhar sensível e crítico com a realidade, “a Universidade não necessitará de instrumentos que a interliguem com a sociedade. Ela mesma, em sua totalidade, será amálgama desta nova construção”. (SOUSA, 2010, p. 131).

O ensino do Direito, ao efetivar as práticas emancipatórias, possui os instrumentos necessários para superar o hermetismo de seu atual modelo. A ênfase legalista e abstrata cederá lugar à crítica dos problemas sociais concretos. Logo, é possível educar os discentes sob a vertente do outro.

O item a seguir abordará a função social da extensão universitária jurídica, procurando demonstrar o importante papel que se cumpre a partir da difusão de conhecimentos, possibilitando a melhoria da vida da comunidade e o progresso intelectual, tanto para os membros do ambiente acadêmico que prestam as atividades extensionistas, bem como para a sociedade à qual se dirige tais ações.

4. A função social da extensão universitária jurídica

Muitas áreas do conhecimento não tratam imediatamente do homem. Outras, no entanto, estão diretamente vinculadas com os seres humanos. Seja nas Ciências da Saúde, nas Ciências Sociais Aplicadas ou nas Ciências Humanas, propriamente ditas. O Direito, dependendo da classificação, ora é enquadrado nas Ciências Humanas, ora é vinculado às Ciências Sociais Aplicadas. Os operadores do direito, de uma forma ou de outra, trabalham com o Humano e com o Social, e devem evitar de desumanizar quando se distanciam dos problemas da maioria da população, com o fim de legitimar os privilégios de uma minoria e as desigualdades sociais, apropriando-se do discurso jurídico milenar: racional, dogmático, tecnicista e pretensamente neutro.

Tem-se como premissa que a pesquisa, o ensino e a extensão são indissociáveis, e que o conhecimento produzido e aprendido na universidade deve ser socializado; por ser o Direito uma Ciência Humana e/ou Social Aplicada, deve exigir de seus profissionais e aprendizes um maior compromisso social, atuando como agentes transformadores da realidade cotidiana da população carente, auxiliando-os no resgate da cidadania e da autoestima, conhecimento e manutenção de seus direitos, constantemente ameaçados em nosso país.

Os profissionais do Direito atuam com e nos homens viventes em sociedade, nas suas angústias, nas suas organizações e reorganizações, nas suas normas de convívio social, nos seus padrões morais e éticos, nas suas sanidades e loucuras, nos seus conflitos e mediações, nas suas guerras e paz, nas suas misérias e riquezas. E também são humanos, parciais e passionais, impregnados dos valores e dos preconceitos do tempo e da classe social em que estão imersos, mergulhados numa sociedade complexa e mutável, construída por homens

compostos da mesma essência. Por meio da extensão, traz-se uma renovação metodológica na educação jurídica e tem-se mais condições de humanizar e entender os problemas do “outro”. Observa-se que a extensão não tem sido usual nos cursos de Direito, exceto a Prática Jurídica, que é uma fase da aprendizagem forense obrigatória. No caso específico do trabalho extensionista na área do Direito, há uma confusão na compreensão de Assessoria Jurídica com Assistência Judiciária.

A Assessoria Jurídica é a extensão propriamente dita, que apresenta serviços legais inovadores, por abrigar demandas coletivas, que privilegiam a auto-organização e a participação comunitária, além de métodos extra-legais e interdisciplinares de solução de conflitos. A Assistência Judiciária, realizada nos Núcleos de Práticas Jurídicas, proporciona a aprendizagem da prática forense aos estudantes de Direito, caracterizando demandas individuais de busca do Poder Judiciário, pela população carente.

A extensão propriamente dita transcende a obrigatoriedade da Prática Jurídica, uma vez que deve ser voluntária e ultrapassar os muros da universidade para alcançar a sociedade. Além de transformar e melhorar o cotidiano das pessoas da comunidade envolvida, pelo conhecimento dos seus direitos básicos, propicia aos professores e acadêmicos participantes conhecer o cotidiano das pessoas comuns, uma outra realidade, além da universidade, favorecendo um amadurecimento não só intelectual, mas também um amadurecimento das relações humanas para os futuros profissionais do Direito.

A extensão universitária também tem outra função: a de proporcionar aos atuais e futuros profissionais do Direito uma maior sensibilidade e solidariedade com os problemas do “outro”, do diferente, do marginalizado, do excluído, levando os operadores e/ou teóricos do Direito a ter um maior contato com o

mundo externo, com a sociedade e com a vida humana. Pela extensão é possível efetivar a união da teoria com a práxis, de fundir o mundo das ideias com a realidade e concretizar, nem que seja parcialmente, os nossos sonhos representados nos discursos acadêmicos, escritos e falados, revolucionários e libertários, insuflados de desejos e promessas de uma sociedade mais justa e igualitária. A opção pela extensão é política, mas não inoportuna, pois não há prática educacional neutra, nem prática política por si mesma. Portanto, o educador deve se perguntar a favor do que e de quem está a serviço; por conseguinte, contra o que e contra quem deve lutar.

Conforme Agnes Heller, a vida cotidiana é heterogênea, composta pela “organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 1989, p. 112). A sua significação não é apenas heterogênea, mas também hierárquica. Dependendo das diferentes estruturas econômico-sociais, ela se modifica, valorizando determinadas atividades em detrimento de outras.

O Direito não deve ser um ente distante e inatingível para a maioria das pessoas. O Direito a ter direitos deve permear o dia-a-dia dos seres humanos, ou seja, deve ser valorizado e estar presente no cotidiano dos homens. O cotidiano é composto por segundos, minutos e cada dia na vida das pessoas. Isso significa que o Direito deve estar presente o tempo todo e para todos, e não apenas em momentos de conflitos, de extrema necessidade, de violência exacerbada, de flagrantes injustiças; ou mostrar-se somente para uma pequena parcela privilegiada da população.

Para que o Direito exista de fato para todos e o tempo todo, os profissionais das diversas áreas jurídicas, devem agir e interferir diretamente para que isso aconteça. Não deve-se esperar pelo Estado, pelo Judiciário, mas sim realizar um trabalho de prevenção e de facilitação da criação de uma nova cultura.

Semear a cultura da naturalização do Direito presente no cotidiano das pessoas. Já está na hora de sair do isolamento e entrar em contato com o mundo real, com os marginalizados, com os excluídos, com o diferente, possibilitando a humanização do Direito pela aquisição da sensibilidade, da solidariedade e da alteridade. A princípio pode parecer uma tarefa difícil de realizar, mas com criatividade e boa vontade, pode-se obter êxitos, como, por exemplo: no problema da superlotação dos presídios, na garantia dos direitos das famílias dos apenados, nos processos de declaração tributária, na defesa das ações afirmativas, na regularização fundiária, na promoção dos direitos humanos, no estímulo à participação social nos processos de integração regional. Também pode-se atuar na prevenção da violação dos direitos dos cidadãos comuns, fazendo chegar a eles o conhecimento dos seus direitos; apoiando os movimentos dos novos atores, entre outros.

5. Considerações Finais

A percepção do Direito como ciência social aplicada, somada ao diagnóstico de lesões sistemáticas aos direitos humanos e fundamentais de expressiva parcela da sociedade brasileira atual, bem como a exigência de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para a construção do conhecimento nas Instituições de Ensino Superior, provocam o comprometimento da Universidade contemporânea com a performatividade do discurso dos direitos humanos.

Através de um breve histórico foi possível demonstrar que a extensão é um instrumento de humanização do ensino do Direito, porque proporciona a maturidade intelectual, a melhoria das relações humanas, a união da teoria com a prática, a socialização do conhecimento, o aumento da qualidade de vida da

população carente e a promoção da sensibilidade e da solidariedade.

A extensão universitária é uma forma de construir debates jurídicos para além dos muros das instituições de ensino superior; efetivar direitos fundamentais previstos no plano constituinte e instituinte; viabilizar o exercício dialético e crítico da cidadania. O papel do estudante e do docente dos cursos de direito no Brasil tem significativa e relevância importância no entendimento sistemático do direito, permitindo-se a correlação entre construções teórico-pragmáticas, de modo a garantir a inclusão dos marginalizados socialmente e excluídos economicamente.

6. Referências

ALFONSIN, Jacques Távora. *Assessoria Jurídica Popular: breve apontamento sobre sua necessidade, limites e perspectivas.*

Resumo da contribuição do autor ao IV Encontro Internacional de Direito Alternativo, realizado em Florianópolis, entre 15 e 18 de outubro de 1998, sob o tema "Direito e direitos: Democracia, Constituição e Multiculturalismo."

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Cidadania: do direito aos direitos humanos.* São Paulo: Acadêmica, 1993.

BECKER, Fernando. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Educação e realidade,* Porto Alegre: UFRS, v. 19, n. 1, jan./jun. 1993. p. 89-96.

BORGES, Marina Soares. *Lições de cidadania: Projeto de extensão universitária no Curso de Direito.* SEURS. Florianópolis, 2005.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. *INDISSOCIABILIDADE ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão / Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Porto Alegre: UFRGS, Brasília, DF: MEC / SESU, 2006.

BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Manaus / AM, 2012.

CASTRO JR., Osvaldo Agripino de. A cidadania brasileira e o papel dos operadores do direito na busca de sua consolidação. In: DAL RI JÚNIOR, Arno; OLIVEIRA, Odete Maria de. (Org.). *Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais - regionais – globais*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

COLAÇO, Thais Luzia. *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

COLAÇO, Thais Luzia. A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania. *Anuário da Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDI*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

COLAÇO, Thais Luzia. A relação dialógica e interativa entre o sujeito e o objeto na pesquisa do Direito. In: *Anais do XIV Congresso Nacional de Pesquisa e Pósgraduação em Direito – CONPEDI*. Florianópolis: Fundação Boiteus, 2006.

COLAÇO, Thais Luzia. *O ensino do direito no Brasil e a elite nacional*. Trabalho apresentado no Congresso de História das Universidades da Europa e da América. Cartagena, Colômbia, nov. 2004.

DRI, Clarissa Franzoi. Ensino jurídico por meio da extensão universitária: os dilemas da indissociabilidade. *In*: COLAÇO, Thais Luzia. *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

FARIA, José Eduardo. *Justiça e conflito: os juízes em face dos novos movimento sociais*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LUZ, Vladimir de Carvalho. *Assessoria Jurídica Popular no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pós Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é Cidadania*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos n.º 20, 1991.

ONU. Organizações das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. A superação do currículo oculto: um desafio para a Universidade. In: GALUPPO, Marcelo Campos. (Org.). *O Brasil que queremos: reflexões sobre o Estado Democrático de Direito*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHAWRCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão social no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A História da Extensão Universitária*. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2010.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura do direito*. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

**A BUSCA DE UMA PEDAGOGIA NÃO SEXISTA,
HETERONORMATIVA E GENERIDIFICANTE:
INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PRINCÍPIO DA
DIGNIDADE HUMANA EM FACE DA
HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR.**

**THE SEARCH FOR NON-SEXIST, HETERONORMATIVE
AND GENERIDIFICANT PEDAGOGY:
INSTRUMENTALIZATION OF THE PRINCIPLE O
HUMAN DIGNITY IN THE FACE OF HOMOPHOBIA I
THE SCHOOL ENVIRONMENT**

Leandra Chaves Tiago⁶⁹

Resumo

A escola se situa em posição privilegiada dentro das estruturas sociais de poder, como *locus* de fabricação, convívio e perpetuação de diferenças. Sendo assim, considerada a vivência escolar como importante influenciadora na formação ética e cidadã de seus alunos, o presente estudo se pautará na análise de como o Direito e a Educação podem contribuir juntos para o desafio da efetiva garantia do direito democrático à sexualidade. O desenvolvimento de pedagogia da sexualidade que seja interessante e estimulante, na forma como dispõe a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional não pode guiar-se pela matriz curricular binária e heteronormativa.

⁶⁹ Servidora Pública Municipal; graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; pós-graduada *Lato Sensu* em Ciências Penais pela Faculdade Anhanguera-Uniderp; mestranda do Programa de pós graduação *Stricto Sensu* em Direito pela Universidade de Itaúna. Email: leandratigoadv@gmail.com

Palavras-chave: Direito à Sexualidade; Pedagogia da Sexualidade; Binarismo; Homofobia; Relações de Poder.

Abstract

The school situates in a privileged position inside of social structures of power as way of production, living and perpetuation of difference. Therefore considered of school living as influential in ethic and citizen of their students the present study will guide in analysis of the right and the education can contribute together for the challenge of effective guarantee of democratic right to the sexuality. The development of pedagogy of sexuality that will be interessant and stimulant, on the form as say the law of guidelines and basis of the National Education can't guide for the binary resume matrix and heteronormativity.

Keywords: Right to Sexuality; Pedagogy of Sexuality; Binarism; Homophobia; Power Relations.

1. Introdução

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” em seu artigo 1º deixa expresso que a educação abrange processos formativos do educando, que se desenvolvem tanto no âmbito das suas relações privadas quanto nas suas interações públicas. Daí nota-se claramente que a educação cumpre um papel primordial de formação do indivíduo, sendo que conforme prevê a referida Lei, em seus artigos 2º e 3º, a educação é inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana e tem como fim o pleno desenvolvimento do educando, visa a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, destaca-se na presente pesquisa que o aludido

Diploma Legal deixa expresso que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância, valorização da experiência extracurricular, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, bem como a consideração com a diversidade étnico-racial, tendo o legislador se olvidado de acrescentar ao teor do inciso XII do artigo 2º da Lei, expressamente, a consideração à diversidade sexual.

Em análise aos Parâmetros Curriculares Nacionais-Orientação Sexual disponibilizado no site institucional do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1997, p.307), percebe-se de imediato que a questão da orientação sexual é tratada como tema transversal, ou seja, não há uma disciplina própria na matriz curricular das escolas para a sua abordagem. Segundo informações dispostas no referido PCN, o tratamento da questão da orientação sexual como tema transversal se justifica pelo fato de permear vários campos do conhecimento, podendo, portanto, ser trabalhada ao longo do manejo das disciplinas. Porém, diante disso, se coloca em reflexão se a ausência de uma disciplina própria sobre o tema não enseja uma abordagem mascarada, superficial e fragmentada da questão?

Outrossim, percebe-se no PCN-Orientação Sexual (BRASIL, 1997, p.287) a preocupação do Estado com a questão da sexualidade ser tratada sob o enfoque da construção de discursos plurais e democráticos. Todavia, na prática escolar os professores encaram grandes obstáculos na busca pela existência de um espaço escolar discursivo e democrático, isso porque há embates constantes entre docentes, alunos e familiares na busca pela superação de tabus, preconceitos ainda enraizados no contexto sociocultural brasileiro.

Bem como, se visualiza pela leitura do PCN-Orientação Sexual (BRASIL,1997,p.291) que a atenção do ensino brasileiro

com a questão da sexualidade nasceu muito mais de uma apreensão com a gravidez indesejada na adolescência e da importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, principalmente com a epidemia de AIDS entre os jovens, que assolou as Décadas de 80 e 90, do que com o efetivo interesse em se discutir as relações de gêneros, a identidade sexual e suas variadas facetas.

Ademais, vislumbra-se que a apresentação do PCN-Orientação Sexual (BRASIL, 1997, pp.292-293) está mais direcionada para questões biológicas e reprodutivas, do que com a problematização da questão do homossexualismo e transexualismo que fazem parte do convívio familiar e social e ou até mesmo da identidade dos discentes e docentes.

Evidencia-se uma orientação sexual no âmbito escolar ainda direcionada para o pensamento binário, marcado por uma pedagogia generificadora, hierárquica e heterossexista, em que o próprio PCN-Orientação Sexual (BRASIL, 1997) reconhece a complexidade da questão de gênero e da diversidade sexual no ambiente escolar, e, diante disso, admite embrionária e inerente problematização da questão, vez que ao longo de sua leitura nota-se a assunção da falta de maior preparo dos educadores quanto ao desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a pluralidade de identidades sexual, a pouca sistematização dos trabalhos pedagógicos sobre o tema, a dificuldade de construção de um espaço escolar discursivo democrático, que envolva a participação efetiva de educadores, dos educandos e da família.

Por essa senda, o presente estudo busca fazer uma reflexão acerca da efetivação do direito à sexualidade e a identidade de gênero por intermédio do auxílio da instituição escolar, tendo em vista que esta ocupa uma posição privilegiada nas estruturas de poder na condução do processo de formação dos indivíduos.

Nessa tarefa de inquirição, pretende-se teorizar a relação existente entre o Direito e a Educação, partindo da perspectiva da expressão da sexualidade como direito, da refutação do pensamento predominantemente binário e sexista, da escolarização dos corpos e mentes e da homoafetividade na educação. Para isso, o estudo será guiado notoriamente pelos ensinamentos de Guacira Lopes Louro, Deborah Britzman e Michel Foucault, cujas obras e artigos científicos analisados fomentarão de maneira significativa a abordagem do assunto em vertente, como também por intermédio da leitura e compreensão de artigos da Constituição Federal, da Lei nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais- Orientação Sexual que embasam o tema.

Impende destacar que a presente pesquisa possui significativa relevância teórica e social, vez que é inegável que a escola é um *locus* de fabricação, convívio e construção das diferenças sexuais e de gêneros. De variadas formas, essa instituição influem na formação da identidade sexual e de gênero dos alunos, quando proíbe certas manifestações e permite outras. Segundo Michel Foucault- 1926-1984 (1987, p.29), as relações de poder se constituem em uma rede “capilarmente” difundida na sociedade, no qual o ambiente escolar se enquadra. Além disso, a questão da identidade sexual ultrapassa os muros da vida íntima e se manifesta de alteradas formas no contexto social. Sendo a educação responsável pelos processos de formação dos indivíduos, cumpre a escola um especial papel de desenvolver discurso democrático e plural acerca da sexualidade e da identidade de gênero. Ademais, estudos sobre a questão de gênero encampam grandes debates na contemporaneidade.

Destaca-se que a presente pesquisa se justifica pela transdisciplinarietà do tema, vez que devido à sua complexidade, a análise da questão jurídica proposta precisa revisitar, principalmente, os ensinamentos teóricos e definições

advindas da Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Psicologia e História.

A metodologia de pesquisa para a realização desse estudo se embasará no procedimento bibliográfico e documental, através de consulta empreendida em material teórico-bibliográfico, utilização de livros e artigos doutrinários, leis que possuem relação direta ou indireta com o tema abordado, além do estudo do fato noticiado na mídia mineira, no mês de julho de 2017, sobre a notificação extrajudicial assinada por alguns pais de alunos do Colégio Santo Agostinho endereçada ao Frei Pablo Gabriel Lopes Blanco, presidente da Sociedade Inteligência e Coração (SIC), que é mantenedora das três unidades do colégio, e aos diretores Clóvis Oliveira (unidade Belo Horizonte), Aleluia Heringer Lisboa Teixeira (unidade Contagem) e Lorena Macedo (Nova Lima), requerendo que a aludida instituição educacional se abstivesse de ministrar em sala de aula conteúdos que se relacionam à temas como sexualidade e gênero como construção social.

Igualmente, no desenvolvimento do presente estudo empregar-se-á o método dedutivo-indutivo, partindo de uma concepção macro analítica para uma concepção micro analítica, e, após, retomar-se-á a concepção macro analítica. Será adotado como procedimento técnico, a análise teórica, crítica, histórica, comparativa e interpretativa.

Estruturalmente o trabalho se divide em, além de introdução e conclusão, em 03 (três) seções temáticas. Na primeira seção, titulada *Relações de poder que silenciam* será dado enfoque às relações de poder construídas socialmente entorno das questões de gênero e da sexualidade. Na próxima seção, intitulada *Tradicional Método de Ensino de Orientação Sexual na vida escolar*, em que será feita análise crítica de como as escolas vem introduzindo o debate acerca de gênero e sexualidade e sua correlação com a promoção dos princípios e objetivos elencados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes

Básicas da Educação. Por derradeiro, na última seção denominada *Práticas Inovadoras versus Resistência Familiar* em que se discutirá a reconstrução do posicionamento de que cabe exclusivamente à família se ocupar da educação sexual dos jovens e crianças.

2. Relações de poder que silenciam

É sabido que desde o início dos movimentos de gêneros, a saber, com as estudiosas feministas, sempre houve uma preocupação nata dos engajados com as questões das relações de poder que estruturam e organizam os espaços ocupados pelos indivíduos em uma sociedade organizada. Partindo do posicionamento filosófico de Michel Foucault (1987, p.29) as relações de poder não podem ser vistas como um todo polarizado e linear, como faz crer o pensamento rígido binário (homem dominante *versus* mulher dominada), olvidando tal concepção simplista, que as identidades sexuais e de gênero não se esgotam no ideal dual que desconsidera a complexidade social composta por múltiplas identidades dimanadas.

As relações de poder não são centralizadas, ao revés, se diluem pela estrutura social em estratégias cotidianas, seus efeitos estão vinculados “[...] às disposições, as manobras, as táticas, as técnicas, a funcionamento [...]” (FOUCAULT, 1987, p.29). Dessa maneira, o poder deve ser visto como “[...] uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade.” (FOUCAULT, 1987, p.29).

Importando tal concepção para questão de gêneros e liberdade sexual, as relações de poder envoltas são dinâmicas, fluídas, marcadas de avanços e retrocessos, sendo que muitas das vezes o equilíbrio aparentemente apresentado não passa de uma demonstração de “tolerância” de igualdade entre homens e mulheres e da fabricação de um novo binarismo, qual seja, a do heterossexual tolerante e do homossexual tolerado.

Irrefragável que os gêneros se potencializam nas relações de poder, seja pela opressão de suas manifestações, pelas resistências dos gêneros denominados normais e ou pelas batalhas silenciosas travadas cotidianamente no âmbito social, inclusive no ambiente escolar, entre opressores e oprimido. Desse jogo de poder, somado aos movimentos feministas tem-se os movimentos dos defensores dos direitos homoafetivos, que no Brasil tem como principal expoente, a partir do final da Década de 80, a comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros), inspirados na teoria *queer* desenvolvida nos Estados Unidos e difundida no resto do mundo, para esta teoria a orientação sexual e a identidade de gênero dos indivíduos são resultados de uma construção social, e, portanto, não existem papéis sexuais já pré definidos na natureza humana, refuta-se as bases ideológicas da heteronormatividade homofóbica que tem como discurso a naturalização da associação entre heterossexualidade e reprodução biológica.

A teoria *queer* começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é a norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade é vista como desvio, como uma anormalidade (SILVA, 2001, p.106).

Nas relações tradicionais de poder, as mulheres são vistas como o outro sexo e os gays, lésbicas, travestis e transgêneros como *queer* no sentido negativo do termo, são ditos como estranhos anormais e desviantes.

[...] De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens). Em nossa sociedade a norma que

se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média-urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão marcados, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma a mulher é representada como o “segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual [...] (LOURO, 2000, p. 12).

Embora haja uma mudança normativa quanto ao reconhecimento da dignidade humana dos grupos de vulneráveis acima expostos, claro está que a sociedade ainda não reconheceu efetivamente as identidades desses grupos, limitando-se somente a editar leis formais com intuito de garantir-lhes igualdade de direito referentes aos indivíduos heterossexuais, sem contudo, principalmente, no âmbito escolar, discutir de maneira franca, ampla e aberta como de fato efetivar, tutelar e respeitar o direito democrático de sexualidade e da identidade de gênero. Por vezes, para afugentar a problematização do tema, as instituições sociais, como a escola, silenciam tais sujeitos.

[...] Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado- os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos tributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais-e da homossexualidade pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda eliminá-los/as, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/las. Aqui o silenciamento – a

ausência de fala-aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada por alguns de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos [...] (LOURO, 2004, pp.67-68)

Pode-se ir além, as instituições sociais, em especial a escola, são locais capilarmente preenchidos por relações de poder, sendo *lócus* de “fabricação” dos sujeitos em que a evidência de alguns indivíduos e a invisibilidade de outros provêm de um processo contínuo, sutil, quase imperceptível, especialmente através de práticas rotineiras e cotidianas, de comentários “inocentes”, gestos e palavras banalizadoras. Desse modo, o presente estudo coloca em reflexão se a análise da questão de gênero e sexualidade por meio de leituras de diplomas legislativos é suficiente. E ao que tudo indica não, pois é preciso partir da premissa de que os indivíduos estão inseridos em relações sociais dinâmicas de poder, sendo que aplicadores do direito e pedagogos devem estar atentos que a resignificação do binarismo rígido nas relações de gênero rumo ao reconhecimento da pluralidade de identidade sexual e de gênero é uma tarefa árdua que exige comprometimento, enfrentamento e reavaliação dos próprios comportamentos e estereótipos.

3. Tradicional método de ensino de orientação sexual na vida escolar

No que concerne à introdução nas escolas do ensino de orientação sexual, inclusive com a edição de Parâmetro Nacional Curricular- Orientação Sexual tem-se uma abordagem pedagógica enfatizada, a partir do final da Década de 80 e início da Década de 90, mais pela necessidade de prevenir jovens de doenças sexualmente transmissíveis, surto endêmico da AIDS, e da gravidez precoce na adolescência, do que pelo necessário interesse em problematizar as inquietudes acerca da sexualidade. Assim, não raro, a orientação sexual é tratada de forma transversal, em cartilhas prontas, direcionadas aos caracteres biológicos e reprodutivos do sexo. Nesse viés, “[...] a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas [...]” (BRITZMAN, 2000, p.64).

Além disso, a tradicional educação bancária obstaculariza significativamente a interação entre docentes e discentes rumo a uma pedagogia da sexualidade menos massiva, estagnada e de transmissão de conhecimento pronto, em que novas questões e estímulos poderiam levar ao desenvolvimento de uma curiosidade ampla e plural construída em conjunto. A ausência de uma educação sexual interativa, interessante e estimulante faz com que “[...] as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas [...]” (BRITZMAN, 2000, PP.64-65).

O próprio PNC- Orientação Sexual (BRASIL, 1996) perfilha a complexidade da questão, a pouca ênfase da disciplina em relação às outras, a dificuldade dos professores no desenvolvimento da temática, bem como a sistematização dos trabalhos pedagógicos de problematização de assuntos voltados para a sexualidade e gênero. Evidencia uma dificuldade enorme por parte dos educadores em entender que é lícito aos alunos terem curiosidades sexuais, e que isso compõe o pleno desenvolvimento de sua personalidade, cabendo a escola auxiliá-

lo em seu processo de formação sexual e de identidade de gênero. Muitas das vezes, professores preferem não se envolver em assuntos ditos como “delicados” se resumindo a transmitir o conhecimento pronto descrito em livros e cartilhas didáticas.

[...] A linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa, e, portanto, dessexuada. Mais ainda; quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas da ansiedade, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. Por causa dessas preocupações e ansiedades da própria professora de não estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora [...] (BRITZMAN, 2000, p.68).

Diante desse cenário a ausência de discurso aberto e plural sobre as curiosidades sexuais e das identidades de gênero, no ambiente escolar, traz como consequência mais corriqueira, a tratativa pejorativa desses assuntos entre os alunos, por meio de conversas escondidas, gozações, piadinhas, pichações de muros e banheiros, sendo que “[...] mais problemático do que isso, o silenciamento da escola sobre as diversas formas de sexualidade efetivamente ensina aqueles/as que se reconhecem como homossexuais a se esconderem [...]” (LOURO, 1998, p.94).

Dessa maneira traz-se à tona como a escola pode dar efetividade ao objetivo fundamental da República Federativa do Brasil previsto no artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça,

sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Ora, o primeiro passo já foi dado, através da promulgação da Lei nº 9.394/96 –LDB que em seus artigos 2º e 3º destacam a importância da defesa da dignidade humana, a educação voltada para o pleno desenvolvimento do educando e do exercício da cidadania, inspirada na liberdade, solidariedade, apreço à tolerância (melhor seria ao respeito) e ao pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e, conseqüente edição do PNC- Orientação Sexual. Todavia, se faz imprescindível a efetivação de tais princípios, fundamentos, objetivos e normativos de forma concreta e cotidiana no ambiente escolar. A crítica se perfaz na importância de uma pedagogia de sexualidade aberta, ampla e franca, sem pré determinismo e engessamento didático. Através dela os alunos e professores possam por meio da adoção alternativa de metodologia positiva se interagirem e juntos construir um processo de formação quanto às questões da sexualidade e identidade de gênero. Também destaca-se a imprescindibilidade da preparação dos professores por meio do auxílio de equipe transdisciplinar (psicólogos, sexólogos, médicos, advogados etc) para fomentá-los de informações e técnicas essenciais para o desenvolvimento do tema sexualidade e gênero com os seus discentes . A problematização das identidades sexuais e de gênero precisa fluir sem controle educacional de identidades específicas, imperioso que a pedagogia, educadores e currículos educacionais desconfiem do que é tomado como natural. “ [...]A pedagogia poderia, então, começar com o pressuposto de que identidades são feitas e não recebidas e o trabalho do currículo consistiria em incitar identificações e críticas, e não fechá-las[...]” (Jonathan Silin citado por BRITZMAN, 2000, p.80).

Segundo LOURO, 1998, a escola a todo tempo “dá lições” de sexualidade que ultrapassam os muros da instituição, assim, o rompimento com uma educação sexual de currículo com

caráter biologista, fragmentada e superficial, é medida que se impõe indicando “[...] outra direção, apontando para uma prática educativa muito mais ampla, que lida com a sexualidade, com a formação de identidades sexuais e gêneros [...]” (LOURO, 1998, p.95). A escola como espaço plural privilegiado para o discurso democrático de sexualidade e de gênero somente será viabilizado quando os seus participantes estiverem dispostos a reconhecerem-se como agentes transformadores da realidade social, que buscam romper com binarismo rígido heteronormativo e se assumirem como integrantes de uma complexidade social permeada por um terreno fértil de múltiplas e emaranhadas combinações de gênero e sexualidades.

4. Práticas inovadoras *versus* resistência familiar

A escola é um espaço limbo de formação do indivíduo, e, isso inclui a importância da instituição educacional no pleno desenvolvimento da sexualidade de seus alunos. “É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 2004, pp.80-81). Sabendo que a sexualidade faz parte do sujeito, a mesma o acompanha em qualquer ambiente social ao qual se encontra, e isso inclui o ambiente escolar, ainda mais que nesse espaço, cotidianamente, há trocas de experiências, opiniões e vivências entre alunos, entre estes e os seus professores, que influem significativamente na sua formação sexual.

[...] Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que

vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero sexual [...] (LOURO, 2000, p.14)

O próprio PCN- Orientação Sexual (BRASIL, 1996, pp.304-305) aduz que a orientação sexual dada pela instituição de ensino complementa a educação dada pela família, devendo a escola informar aos pais dos alunos que orientação sexual faz parte da proposta curricular e que isso advém não apenas de uma boa prática escolar, mas de determinação normativa prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Sendo que este currículo abarca não apenas o modelo tradicional culturalmente difundido de heteronormatividade, a escola por ser plural e para garantir o direito democrático de sexualidade, deve problematizar as questões ditas “tabus” e possibilitar a troca de vivências entre os alunos que são oriundos de múltiplos arranjos familiares, a exemplo, matrimonial, informal, monoparental, anaparental, unipessoal, mosaico, simultânea, eudemonista, etc., cujos partícipes podem ser heterossexuais, homossexuais, transexuais, travestis e ou bissexuais. Assim, a escola não pode se alijar de problematizar tais questões sob a justificativa de que isso pertence exclusivamente ao âmbito privado e familiar, ora, a identidade sexual e de gênero transpassa a clássica visão dicotômica de público/privado, “[...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir [...]” (LOURO, 2004, p.81).

Ocorre que trabalhar questões de sexo, sexualidade e gênero nas instituições de ensino ainda é alvo de discussão, constrangimento e polêmica, pois há educadores e pais que asseveram que tal abordagem se limita ao âmbito privado, sendo

unicamente de responsabilidade familiar. Somado a isso, existem aqueles que temem que ao tratar de questões sexuais nas escolas aguçará de forma precoce o interesse dos discentes na iniciação da vida sexual.

Isso não é raro, traz-se para o presente estudo, o caso ocorrido em tradicional instituição de ensino mineira Colégio Santo Agostinho que ao cumprir de forma efetiva as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto ao currículo orientação sexual, enfatizando a diversidade sexual e de gênero, inclusive, trabalhando com os seus alunos sobre a identidade feminina e masculina ser uma construção social e não apenas uma determinação biológica, foram os dirigentes das unidades da instituição surpreendidos com uma notificação extrajudicial assinada por 128 pais de alunos requerendo que o colégio se abstinhasse de ensinar tal conteúdo, sob a alegação que tal assunto é restrito ao âmbito familiar⁷⁰. Em resposta por carta aberta à

⁷⁰ **NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL** - NOTIFICADA: SOCIEDADE INTELIGÊNCIA E CORAÇÃO – SIC - PRESIDENTE: Frei Pablo Gabriel Lopes Blanco - Endereço : Rua Mato Grosso, 960 – NA 6 SL 604 – Bairro Santo Agostinho - Belo Horizonte – MG / CEP 30190-081 - CNPJ: 17.222.969/0001-00 - AOS ILUSTRÍSSIMOS SENHORES PRESIDENTE E DIRETORES, - CLÓVIS OLIVEIRA - ALELUJA HERINGER LISBOA TEIXEIRA - LORENA MACEDO - COLÉGIO SANTO AGOSTINHO – Unidades Belo Horizonte / Contagem / Nova Lima. Belo Horizonte, 07 de julho de 2017. ASSIM SENDO, DECLARAMOS OS QUE AQUI ASSINAM, REITERANDO CARTA ENCAMINHADA A ESSA INSTITUIÇÃO, NAS TRÊS UNIDADES, SUBSCRITA POR MAIS DE DUZENTOS PAIS, QUE NÃO AUTORIZAMOS, SEM O NOSSO EXPRESSO CONSENTIMENTO, FAZENDO USO DO NOSSO DIREITO LEGAL A SER RESPEITADOS NA FORMAÇÃO MORAL DE NOSSOS FILHOS, BEM COMO, SEJA O MESMO RESPEITADO EM SUA FRAGILIDADE PSICOLÓGICA E CONDIÇÃO DE PESSOA EM DESENVOLVIMENTO, A APRESENTAÇÃO DE TEMAS RELACIONADOS COM A CHAMADA “PERSPECTIVA DE GÊNERO” OU “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NOS TERMOS AQUI PRECISADOS, ASSIM COMO DE COMPORTAMENTOS SEXUAIS E, AINDA, RELATIVOS À SEXUALIDADE DE PESSOAS ADULTAS A NOSSOS FILHOS, AINDA QUE DE FORMA ILUSTRATIVA OU INFORMATIVA, SEJA POR QUALQUER

Comunidade Agostiniana, a instituição de ensino respondeu a notificação sob o ponto de vista que a escola é um espaço aberto, plural e democrático, além do currículo de orientação sexual difundido na escola estar consentâneo aos princípios de ensino previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷¹.

MEIO DE COMUNICAÇÃO OU ORIENTAÇÃO, ATRAVÉS DE VÍDEO, SLIDES, DEVER DE CASA, EXPOSIÇÃO VERBAL, MÚSICA, LIVROS DE LITERATURA OU MATERIAL DIDÁTICO, ESPECIALMENTE OS DE ENSINO RELIGIOSO. Por tudo quanto exposto e informado, é a presente, para NOTIFICAR vossas senhorias e aos ILUSTRES PROFESSORES QUE COMPÕEM O QUADRO DOCENTE, de todas as unidades dessa prezada instituição de Ensino, a quem solicitamos sejam cientificados formalmente do teor desta, para que, em caráter peremptório, se abstenham de apresentar, ministrar, ensinar, ou por outra forma, informar qualquer dos temas relativos a matéria descrita no preâmbulo desta aos nossos filhos. DESTACAMOS QUE JÁ ESTÃO OCORRENDO VÁRIAS SITUAÇÕES GRAVES DENTRO DE SALA DE AULA, ATRAVÉS DA MINISTRAÇÃO DESSES CONTEÚDOS POR ALGUNS PROFESSORES, DE DIVERSAS SÉRIES E NAS TRÊS UNIDADES, E O PIOR, COM REPREENSÃO PÚBLICA AOS ALUNOS QUE QUESTIONAM O CONTEÚDO APRESENTADO E FOMENTAÇÃO DE QUESTIONAMENTOS ACERCA DA SEXUALIDADE DOS ALUNOS, DENOTANDO O DESPREPARO DOS MESMOS NA ABORDAGEM DESSES TEMAS E NA CONDUÇÃO DAS AULAS E MATERIAL DIDÁTICO. Disponível em: < [HTTP://blog.comshalom.org/carmadelio/52953-leia-integra-da-notificacao-extrajudicial-enviada-colegio-catolicop-pelos-pais-dos-alunos-sobre-ideologia-do-genero](http://blog.comshalom.org/carmadelio/52953-leia-integra-da-notificacao-extrajudicial-enviada-colegio-catolicop-pelos-pais-dos-alunos-sobre-ideologia-do-genero)>. Acesso em 28 jul. 2017.

⁷¹ Carta aberta à Comunidade Agostiniana- 10 de julho de 2017. A Sociedade Inteligência e Coração (SIC), mantenedora do Colégio Santo Agostinho (unidades Belo Horizonte, Contagem e Nova Lima), recebeu uma notificação extrajudicial hoje, dia 10/07/17, contendo 128 nomes, questionando a abordagem de alguns temas adotados pela escola. Consideramos importante apresentar esclarecimentos. O Colégio Santo Agostinho é responsável pela educação de cerca de 8 mil alunos de diferentes realidades e crenças. Nosso projeto pedagógico, fundamentado nos princípios cristãos, católicos e agostinianos, contempla a sociedade pluralista em que vivemos, abordando, de forma dialogal e respeitosa, os desafios do mundo contemporâneo. Primamos pelo respeito à liberdade e apreço à tolerância, orientações fundamentais estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 3º da Lei 9.394). A escola é um espaço coletivo construído pela relação entre as pessoas, no qual todos os indivíduos devem

Sob este aspecto, o sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu -1930-2002 destaca a importância da instituição escolar como *lócus* de enfrentamento da violência simbólica da dominação masculina sobre os corpos e sobre a sociedade.

Só uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos da dominação que se exercem por meio da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se reproduzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar o Estado estruturado em torno da oposição entre sua mão direita, masculina, e sua mão esquerda, feminina. E a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e divisão fundamentais,

ser respeitados em sua singularidade. Essa pluralidade pode e deve coexistir em harmonia. Com uma trajetória de 83 anos em Minas Gerais, amparado pela tradição de sete séculos da Ordem de Santo Agostinho, o Colégio ressalta sua sintonia com o magistério do Papa Francisco, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribenho e as orientações pastorais da Arquidiocese de Belo Horizonte. Sendo assim, continuaremos seguros em nossa missão de criar condições para que os alunos possam protagonizar sua própria formação integral (integrada, crítica e criativa), com autonomia e responsabilidade. Para tal, contamos com uma equipe de professores altamente qualificados. Repudiamos o uso de interpretações equivocadas por aqueles que têm como objetivo distorcer nosso projeto pedagógico. Reafirmamos o nosso compromisso educacional pautado nos valores agostinianos: solidariedade, fraternidade, amizade, subsidiariedade e justiça. Agradecemos aos 11 mil pais e responsáveis que dividem a formação de seus filhos conosco. Atenciosamente, Sociedade Inteligência e Coração –SIC Mantenedora do Colégio Santo Agostinho. PORTAL EDUCACIONAL COLÉGIO SANTO AGOSTINHO. Disponível em <<http://nl.santoagostinho.com.br/fique-por-dentro/comunicados/detalhe/carta-aberta-a-comunidade-agostiniana>> Acesso em 28 jul.2017.

e organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina. (BOURDIEU, 2002, p139).

Por todo exposto, ainda existe uma barreira a ser superada no ambiente escolar para que crianças e jovens consigam de fato compreender a pluralidade de identidades de gêneros e subjetividades sexuais. Isso perpassa pela frustrada tentativa de algumas famílias persistirem em tratar tal tema como “tabu” ou “segredos” domésticos. O caminho será tortuoso até se chegar à efetivação do objetivo constitucional da promoção do bem-estar de todos sem discriminação por raça, cor, sexo, classe social e ou etnia. Porém, a escola em conjunto com a família tem o dever de descortinar tal realidade. A sexualidade e a questão de gênero precisam ser problematizadas no cotidiano, sem marcadores epistemológicos estritamente biológicos e ou patológicos, devem ser tratadas como construção social que produz corpos e mentes dentro de múltiplas identidades. A instituição de ensino não é por si só capaz de transformar toda a sociedade, mas a partir dela, com o apoio familiar, poderá ser iniciada uma posição de enfrentamento e contestação ao que é dito como “natural”, é preciso reconhecer os jogos de poder que envolvem a consideração da diversidade de gênero e de sexo, para que se possa buscar promovê-la dia após dia.

5. Considerações Finais

A realidade mostra que o espaço escolar ainda está arraigado numa estrutura social rígida e binária entre os sexos,

que muitas das vezes, se manifesta por intermédio de uma *pedagogia do insulto* que faz com que aqueles que não se enquadram no perfil “natural/normal” heteronormativo, se silenciem, tornando seres invisíveis dentro de uma perspectiva de dominação simbólica.

Foi constatado que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei nº 9394/1996 é um normativo jurídico que visa transmudar a tradicional cultura de dominação sexista. Inclusive, tem como objetivo regulamentar no campo educacional a promoção do objetivo constitucional, inserto no artigo 3º da Constituição Federal de 1988, que visa à promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). A partir da Lei nº 9394/1996 foi criado o PNC–Orientação Sexual não apenas preocupado com as prerrogativas biológicas e patológicas do sexo, mas, igualmente voltado para fazer da escola um local plural de debate e problematização do direito democrático de sexualidade e identidade de gênero.

Por óbvio, inocente seria considerar o ambiente escolar como um ambiente de plena abertura à diversidade sexual e de identidade e reconhecimento de gênero. Há grande resistência por parte dos docentes que ainda não estão preparados para lidar com as investigações sexuais dos discentes, como também, o material didático e a matriz curricular transversal são quase predominantemente voltados para as questões de prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis e da gravidez precoce na adolescência, do que com a construção social da identidade sexual e de gênero de seus alunos. Somado a isso, algumas famílias se negam a dialogar com a instituição de ensino sobre a orientação sexual voltada para o viés plural.

Conclui-se pelo breve estudo realizado, que a vigência de normas que tutelam a diversidade sexual e de gênero como direito fundamental por si só não são capazes de mudar a forma binária

de pensar o mundo. Assim, cabe a escola juntamente com a família numa tarefa árdua e cheia de desalinhos, proporem uma nova racionalidade de se fazer o exercício da cidadania, isso inclui instigar o estudante a reconhecer e conviver com a singularidade do outro, isso vai muito além da perspectiva do heterossexual tolerante e do homossexual tolerado. É preciso que a escola através de uma orientação sexual pautada na dignidade da pessoa humana, com apoio de profissionais transdisciplinares, produza práticas pedagógicas de inclusão de experiências identitárias e de gênero, em que os alunos se reconheçam em grau de igualdade como merecedores de respeito pela identidade sexual e ou de gênero que assumem para si e perante a sociedade.

É necessário rever a matriz curricular ainda transversal, materiais didáticos e posturas dos docentes, frente ao verdadeiro papel da orientação sexual, vez que numa estrutura social cada vez mais hipercomplexa e plural, negar o direito democrático de sexualidade e de gênero é privar o indivíduo do pleno desenvolvimento de sua personalidade. Por fim, a dignidade humana transcura pela desconstrução de epistemes dominantes, arraigadas na generidificação hierárquica e no sexismo onipresente.

6. Referências

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*, tradução de Maria Helena Kuhner, 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2002.139p.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual*.Brasília: MEC/SEF,1997,pp.285-336. Disponível em < <http://>

portal.mec.gov.br/seab/arquivos/pdf/orientação.pdf> Acesso em 20 jul.2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 05 de Outubro 1988. Brasília: DF. Disponível em: <[HTTP:// www.planalto.gov.br/ ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 ago.2017.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITZMAN. Deborah. *Curiosidade, sexualidade e currículo*. In: O Corpo Educado: pedagogia da Sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp64-85.

CARMADÉLIO. *Leia a íntegra da notificação extrajudicial enviada a Colégio Católico pelos pais dos alunos sobre a "ideologia de gênero"*. Disponível em: <[HTTP://blog.comshalom.org/carmadelio/52953-leia-integra-da-notificacao-extrajudicial-enviada-colegio-catolicop-pelos-pais-dos-alunos-sobre-ideologia-do-genero](http://blog.comshalom.org/carmadelio/52953-leia-integra-da-notificacao-extrajudicial-enviada-colegio-catolicop-pelos-pais-dos-alunos-sobre-ideologia-do-genero)>. Acesso em 28 jul.2017.

FOUCAULT. Michel. *Vigiar e punir*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: O Corpo Educado: pedagogia da Sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 07- 26.

LOURO, Guacira Lopes. *Sexualidade: lições da escola*. In: Saúde e Sexualidade na Escola. Porto Alegre: Mediação, 1998, pp.85-96 (Cadernos Educação Básica; 4).

PORTAL EDUCACIONAL COLÉGIO SANTO

AGOSTINHO. *Carta Aberta à Comunidade Agostiniana*. Disponível em <<http://nl.santoagostinho.com.br/fique-por-dentro/comunicados/detalhe/carta-aberta-a-comunidade-agostiniana>>. Acesso em 28 jul.2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica,2001.

O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INCLUSÃO DAS MINORIAS DE GÊNERO

THE RIGHT TO EDUCATION AS A FORM OF INCLUSION OF GENDER MINORITIES

Rayssa Rodrigues Meneghetti⁷²

Fabrcio Veiga Costa⁷³

Resumo

A educação, direito social previsto constitucionalmente, deve configurar uma oportunidade igualitária de prática da cidadania e acessibilidade para todos. O presente trabalho objetiva abordar a possibilidade de inclusão das minorias de gênero (comunidade LGBTI) na sociedade e no mercado de trabalho, através da educação, desconstruindo paradigmas e preconceitos sobre *gênero* e *orientação sexual* e promovendo a busca por aceitação, respeito e empoderamento destas categorias excluídas em face da violência, da dominação e da segregação social que sofrem cotidianamente. Para tanto é necessário que o Estado implemente eficazes políticas públicas de educação inclusiva. A metodologia é teórico-bibliográfica e o método dedutivo.

Palavras-chave: Direito à Educação; Educação Inclusiva; Inclusão; Minorias de gênero; Diversidade sexual.

⁷² Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna – UIT; Pós-graduanda em Direito Processual pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

⁷³ Doutor em Direito Processual pela Pucminas (2012). Pós-Doutorado em Educação pela UFMG (2015). Mestrado em Direito Processual pela Pucminas (2006). Especialista em Direito Processual (2004), Direito de Família (2009) e Direito Educacional (2014) pela Pucminas. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

Abstract

Education, constitutional social right, must configure an equal opportunity of practicing citizenship and accessibility for all people. The present study aims to address the possibility of including gender minorities (LGBTI community) in society and in the labor market, through education, deconstructing paradigms and prejudices about gender and sexual orientation and promoting the acceptance, respect and empowerment of these excluded categories in the face of violence, domination and social segregation that they suffer daily. To this end, it is necessary for the State to implement effective public policies for inclusive education. The methodology is theoretical-bibliographic and the deductive method.

Keywords: Right to education; Inclusive education; Inclusion; Gender minorities; Sexual diversity.

1. Introdução

A inclusão dos grupos minoritários e dos grupos vulneráveis na sociedade e no mercado de trabalho é um assunto que precisa ser discutido e analisado no Estado Democrático de Direito, por meio da racionalidade discursiva e do diálogo entre os indivíduos interessados, como forma de difusão da prática da cidadania e de consolidação dos direitos humanos, assegurando o direito de cada cidadão *ser*, se relacionar e se comportar como entender que convém, com base nos princípios da autonomia privada e da personalidade.

O principal intuito do presente trabalho é incentivar a criação e a execução de políticas públicas de educação inclusiva de minorias de gênero, com o fito de inseri-las nas atividades da sociedade e no mercado de trabalho, visto que o Estado tem o

dever constitucional de fornecer educação para todos, com base no Princípio da igualdade material e de oportunidades, isto é, de acordo com as demandas e as necessidades especiais e subjetivas de cada grupo de pessoas. Ademais, a educação é o mecanismo ideal para o combate às desigualdades sociais que segregam e dominam as pessoas por conta de sua sexualidade. As “minorias de gênero”, que compõem a comunidade LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros e travestis) precisam e merecem ser vistas pelo Estado e pela sociedade com um olhar mais generoso e consciente, sendo a sua construção histórica e social garantida por legislação específica.

O direito à educação será analisado sobre dois vieses. Primeiramente, averiguando as oportunidades de formação profissional e qualificação dos integrantes da comunidade LGBT, que o Estado dispõe para garantir a sua inserção no mercado de trabalho. Contudo, não se pode deixar de falar da educação como mecanismo de conscientização da sociedade sobre a diversidade e a orientação sexual das minorias de gênero, buscando erradicar a discriminação e amortecer as consequências da violência e da segregação social que sofrem.

Como objetivos específicos, o artigo visa atribuir um significado técnico ao termo “minorias de gênero”, diferenciando os conceitos de *minorias* e *grupos vulneráveis*, visto que tal distinção se faz necessária no processo de criação e implementação de políticas públicas; conceituar as terminologias das categorias que integram a comunidade LGBT, declarando as diferenças entre heterossexual e homossexual, cisgênero e transgênero, entre outros termos e suas variações; comprovar a obrigatoriedade do Estado na prestação do direito social à educação, por meio de legislação pertinente, uma vez que se trata de norma constitucional de aplicabilidade direta e imediata; demonstrar que a educação inclusiva é um direito de todos os grupos minoritários e grupos vulneráveis que necessitam de legislação especial para

sua proteção; averiguar a importância da conscientização da sociedade e do acesso dos grupos minoritários de gênero nos programas de educação inclusiva na erradicação e combate à discriminação, à perseguição, à violência e à segregação da comunidade LGBT, garantindo o respeito e o empoderamento⁷⁴ destes.

A escolha do tema justifica-se, sobretudo, pela necessidade de repreensão dos atos de violência física e psicológica que a comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais e travestis enfrentem cotidianamente, no Brasil. O tema possui relevância em âmbitos nacional e internacional e a sociedade crítica, através do diálogo, juntamente com os entes públicos responsáveis, devem impulsionar a busca pela criação de um eficaz sistema de proteção das minorias de gênero, em face dos horrores que enfrentaram do longo da história. Vislumbra-se, através do direito à educação inclusiva, uma possibilidade de resolução desta problemática, diante da oportunidade de ouvir as minorias de gênero, cujo discurso será capaz de conscientizar a população, para superar as diferenças e aceitar naturalmente a diversidade sexual.

A metodologia utilizada na realização do presente trabalho foi teórico-bibliográfica, com procedimento metodológico dedutivo, buscando embasamento em doutrinas de referência nacional e internacional, com o fito de esclarecer alguns conceitos relacionados aos grupos minoritários de gênero, integrantes da comunidade LGBT, bem como o direito fundamental social à educação inclusiva, visando aprofundar, compreender e elaborar uma conclusão para o tema discutido. Além das doutrinas, foram

⁷⁴ Na literatura brasileira, empoderamento significa basicamente o *fortalecimento* das comunidades e grupos na busca por condições melhores de vida, aumentando a sua autonomia ou pode ser compreendido, ainda, como um conjunto ações de cunho assistencial, cujo objetivo é inserir os excluídos e carentes.

analisadas a Constituição Federal de 1988 e a legislação infraconstitucional referente à matéria.

2. Conceitos e Aspectos gerais acerca da terminologia “minorias de gênero”

O ponto inicial da presente pesquisa exige atribuir um significado à terminologia “minorias de gênero”, buscando esclarecer alguns conceitos importantes que integram o tema, visto que é preciso estimular o pensamento crítico para entender a sociedade, consolidar os direitos humanos e fomentar o diálogo no Estado Democrático de Direito. Ademais, é necessário entender “o corpo” como um objeto de construção social⁷⁵ e promover a constante análise das ciências Social e Jurídica, a fim de evitar e erradicar a acentuada desigualdade entre os grupos minoritários, sobretudo o de gênero, aqui tratado.

2.1. Minorias e Grupos Vulneráveis

É importante frisar as diferenças entre *minorias* e *grupos vulneráveis*, visto que tal distinção se faz necessária para a aplicação de políticas públicas. Os *grupos minoritários* e os *grupos vulneráveis* realmente possuem diversas semelhanças, como a violência e a dominação sofridas, à inacessibilidade ao poder e a segregação social. No entanto, existem diferenças, mesmo que sutis, que separam esses dois grupos.

⁷⁵ A existência do corpo faz parte do contexto social, cultural e comportamental, portanto, refere-se, entre outras coisas, às relações interpessoais dos integrantes da sociedade e à própria aceitação, ou não, das categorias definidas como “diferentes”, no âmbito coletivo.

As *minorias* são representadas basicamente por três elementos: numérico, não-dominância e solidariedade entre seus membros. É preciso que os grupos minoritários sejam formados por uma quantidade pequena de pessoas ou, pelo menos, um número ínfimo em relação aos que representam os *grupos vulneráveis*. Esta minoria numérica é a característica que leva o grupo à uma posição política desprivilegiada no Estado Democrático de Direito, visto que a clássica democracia representativa é conquistada pela predominância do desejo da maioria. Contudo, isto não significa dizer que um “grupo pequeno” por si só caracteriza uma *minoria*. É preciso somar este fato aos elementos de não-dominância e de solidariedade entre os membros, que visa preservar as características próprias do grupo e manter as suas peculiaridades. Justamente estas diferenças é que provocam a estereotipia⁷⁶ e a invisibilidade por parte da sociedade e do Estado.

Vale dizer que, o Estado precisa implantar políticas públicas de “discriminação positiva”, com o fito de promover o combate à não-dominância destes determinados grupos, elevando à democracia a um grau qualitativo, não apenas quantitativo, e criando um regime que atenda aos anseios das *minorias*. Neste sentido, é ideal que haja ações afirmativas e tratamentos desiguais, na medida da necessidade de cada grupo, a fim de alcançar a igualdade para todos, através da devida inclusão na sociedade.

Já os *grupos vulneráveis*, apesar de também serem destituídos de poder, se apresentam em grande contingente, em um número consideravelmente maior se comparados aos grupos

⁷⁶ O sentido que o texto pretende dar à *estereótipo* é de um padrão preestabelecido e de um pensamento compartilhado pelo senso comum, baseados na falta de conhecimento sobre determinado assunto, geralmente preconceituoso e inverídico.

minoritários. Podemos citar, como exemplo de categorias vulneráveis, as mulheres, as crianças e os idosos, ou seja, categorias que não possuem características específicas, mas carecem de proteção por conta de suas debilidades.

Sobre essa diferenciação, Valério de Oliveira Mazzuoli explica:

Minorias são grupos de pessoas que não tem a mesma representação política que os demais cidadãos de um Estado ou, ainda, que sofrem histórica e crônica discriminação por guardarem entre si características essenciais à sua personalidade que demarcam a sua singularidade no meio social, tais como etnia, nacionalidade, língua, religião ou condição pessoal; trata-se de grupos de pessoas com uma identidade coletiva própria, que os torna “diferentes” dos demais indivíduos no âmbito de um mesmo Estado [...]. *Grupos vulneráveis*, por sua vez, são coletividades mais amplas de pessoas que, apesar de não pertencerem propriamente às “minorias”, eis que não possuidoras de uma identidade coletiva específica, necessitam, não obstante, de proteção especial em razão de sua fragilidade ou indefensabilidade. (MAZZUOLI, 2016, p.263)

Mais importante do que tentar estabelecer uma diferenciação entre estes grupos, é reconhecer e reforçar que ambos carecem de legislação especial, já que são vítimas de intolerância e de discriminação por parte da sociedade.

Brevemente demonstrada a sutil distinção entre os dois grupos analisados, torna-se possível perceber que, por suas características tão específicas e bem delimitadas, os grupos de gênero se enquadram na categoria de *minorias*.

2.2. Minorias de gênero: conceitos, previsão legal, proteção e inclusão

A partir de agora serão analisados os conceitos que envolvem esses grupos minoritários de gênero, sobretudo, as categorias das pessoas que compõe a comunidade LGBT, isto é, lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros.

A princípio, insta explicar a diferença entre *identidade gênero* e *orientação sexual*. Ambas são pilares da sexualidade humana. Gênero é o conjunto de características e comportamentos culturais relacionados às percepções de masculino e feminino em cada sociedade. A *identidade de gênero* significa a forma como as pessoas se identificam e querem ser identificadas por seu grupo, isto é, como homem ou mulher, independentemente da atribuição de nascença. Enquanto que, *orientação sexual* está ligada à atração afetivossexual de uma pessoa por outra.

Sobre o tema, Jaqueline Gomes de Jesus preleciona:

Gênero se refere a forma de se identificar e ser identificada como homem ou como mulher. Orientação sexual se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual. (JESUS, 2012, p.12)

A *orientação sexual* possui ligação com o gênero pelo qual a pessoa desenvolve atração sexual e laços afetivos. As pessoas que se interessam por outras, cujo gênero é oposto ao delas, são as *heterossexuais*. E os que procuram relação afetivossexual com pessoas do mesmo gênero, são *homossexuais*. Os *bissexuais* são aqueles que se relacionam com ambos os sexos. Ademais, existem outras classificações de orientação sexual

menos conhecidas, como os assexuados (pessoas que não sentem atração sexual) e os pansexuais (pessoas que sentem atração por todos os gêneros).

A *identidade de gênero* está completamente dissociada da orientação sexual e do sexo biológico, isto é, das genitais e outras características físicas que estabelecem a dicotomia entre homem e mulher. Há pessoas que se percebem como homem, outras como mulher e, ainda, aquelas que se percebem como ambos, ou como nenhum dos dois gêneros (são os chamados não binários). A pessoa que se identifica com o mesmo gênero que lhe foi dado no nascimento é *cisgênero*, e a pessoa que, ao longo da vida, se identifica com um gênero diferente do que lhe foi atribuído no nascimento é *transgênero*. O ato de poder escolher quem e como “ser”, trata-se de um direito da personalidade que, para Rubens Limongi França, “é o direito que tem a pessoa de ser conhecida como aquela que ela é, e de não ser confundida com as outras pessoas.” (1980, p.415).

A diversidade de conceitos contribui para gerar certa confusão. Por isto, é ideal esclarecer as terminologias. Existe uma gama de vertentes doutrinárias que visam explicar as diferenças e semelhanças entre os termos *transgênero* e *transexual*. Alguns os consideram sinônimos, ou seja, basicamente são as pessoas que se identificam com o gênero não correspondente ao seu sexo biológico e sentem que os seus corpos não estão adequados à imagem que tem de si mesmas. Outros afirmam que o *transexual* é uma forma mais radicalizada de *transgênero*, isto é, são as pessoas que desejam alterar sua formação biológica através da cirurgia de mudança de sexo. A Organização Mundial de Saúde trata a transexualidade como um transtorno de identidade de gênero.

Já as/os *travestis*, cuja terminologia na maioria das vezes se confunde com transgênero e transexual, são as pessoas que não desejam mudar de sexo, apenas viver uma faceta do sexo

oposto. Os motivos podem variar e vão desde uma realização pessoal, até uma possibilidade profissional, como é o caso dos transformistas (drag keens/ drag kings)⁷⁷ e dos crossdressers⁷⁸. Essas pessoas são de um gênero, mas vivenciam papéis do gênero oposto, por isso, são consideradas como um “*terceiro gênero*”.

O fato é que, as categorias que compõe o grupo das *minorias de gênero*, frequentemente veem seus direitos açoiados diante dos interesses das maiorias. Esses indivíduos são estigmatizados e perseguidos pela sociedade, tendo que lutar constantemente para alcançar direitos civis básicos e inerentes a todos, como o próprio reconhecimento da identidade e a aceitação de seus nomes sociais. A violência cotidiana sofrida pela comunidade LGBT põe em risco, inclusive, as vidas de seus integrantes. Ademais, por mais que tenham qualificação profissional, enfrentam dificuldades para serem inseridos no mercado de trabalho e acabam sendo excluídos dos empregos e repudiados das escolas e Universidades.

Ocorre que, por sentirem-se desprotegidos, esses grupos precisam levantar a sua bandeira e a sua voz, na luta pela conquista de direitos, espaço e dominância. Sobre o surgimento da política cultural de identidade e a autoafirmação das minorias, Guacira Lopes Louro ensina que:

[...] vem se afirmando uma nova política cultural, a política de identidades. Muito especialmente a partir dos anos 1960, jovens, estudantes, negros, mulheres, as chamadas

⁷⁷ São artistas que se apresentam profissionalmente e “vivenciam a inversão do gênero como diversão, entretenimento e espetáculo, não como identidade” (JESUS, 2012, p. 18)

⁷⁸ São indivíduos heterossexuais que encontram satisfação emocional e sexual ao se vestirem e se comportarem diferentemente de seu sexo anatômico. A prática serve, geralmente, para compor a autoestima e não há necessidade de alterações corporais.

minorias sexuais e étnicas passaram a falar mais alto, denunciando sua inconformidade e seu desencanto, questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais. Uma série de lutas ou uma luta plural, protagonizada por grupos sociais tradicionalmente subordinados, passava a privilegiar a cultura como palco do embate. Seu propósito consistia, pelo menos inicialmente, em tornar visíveis outros modos de viver, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões. Desencadeava-se uma luta que, mesmo com distintas caras e expressões, poderia ser sintetizada como a luta pelo direito de falar por si e de falar de si. Esses diferentes grupos, historicamente colocados em segundo plano pelos grupos dominantes, estavam e estão empenhados, fundamentalmente, em se autoperpetuar. (LOURO, 2008, p. 20)

No Brasil, não existe nenhuma proteção normativa expressa a nível federal. A única previsão constitucional genérica sobre o tema está no artigo 3º, que elenca os objetivos da República Federativa do Brasil. Conforme o inciso IV do dispositivo, um dos objetivos é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e *quaisquer outras formas de discriminação*” (grifo nosso). Ou seja, não existe uma norma clara, capaz de enfatizar o combate à discriminação das minorias de gênero e determinar o dever de respeito. É possível encontrar apenas este artigo, que permite tão-somente uma interpretação extensiva.

Sobre a discriminação e a violência sofridas pela comunidade LGBT, Valério Mazzuoli afirma que:

Além de uma questão cultural, ainda presente em vários contextos, de perseguição e violação de direitos de todo gênero à comunidade

LGBTI, há ainda questões políticas que fomentam a violência e a perseguição a esses grupos, em flagrante desrespeito aos princípios e normas do direito internacional público contemporâneo. (MAZZUOLI, 2016, p.331/332).

Após esmiuçados os conceitos terminológicos e os aspectos mais importantes que envolvem as *minorias de gênero*, é possível concluir que os discursos de ódio, bem como as violências física e psicológica sofridas por estes indivíduos, são baseadas, entre outras coisas, na falta de instrução e de informação da sociedade, fomentadas por uma certa liberalidade do Estado diante destas atitudes agressivas, visto que os responsáveis não se propõem a encontrar soluções para conter essa discriminação.

A opção que o presente artigo sugere para promover o empoderamento, a proteção, o respeito e a inclusão da comunidade LGBT na sociedade e no mercado de trabalho, é por meio da criação e execução de políticas estatais de direito social à educação. Esta obrigatoriedade do Estado na implementação de educação para todos, sobretudo criando políticas inclusivas especiais para os grupos minoritários de gênero, será analisada no tópico seguinte.

3. Dever do Estado na prestação do direito social à educação

O Estado possui o dever de promover a efetivação dos direitos fundamentais, incluídos os direitos sociais previstos no

artigo 6º⁷⁹ da Constituição Federal. Ademais, o artigo 211, §1º⁸⁰ da Constituição Federal estabelece a organização em regime de colaboração dos sistemas de ensino no Brasil, garantindo, em mais dispositivo, a igualdade de oportunidades na educação e um padrão mínimo de qualidade no ensino.

Assim, deve ser travada uma luta pela busca do acesso à educação, ofertando oportunidades equitativas para todos, sem a segregação dos grupos minoritários e vulneráveis, na medida da desigualdade de cada pessoa e/ou comunidade, tomando as providências necessárias para assegurar a concretização desse direito coletivo.

Nos ensinamentos de Robert Alexy, sobre o dever de igualdade:

Ele exige que toda norma jurídica seja aplicada a *todos* os casos que sejam abrangidos por seu suporte fático, e a *nenhum* caso que não o seja, o que nada mais significa que dizer que as normas jurídicas devem ser cumpridas. Mas o dever de obedecer às normas jurídicas é algo que elas mesmas já afirmam, na medida em que expressam um dever-ser. Nesse sentido, o dever de igualdade na aplicação da lei exige apenas aquilo que já é de qualquer forma

⁷⁹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

⁸⁰ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

aplicável se as normas jurídicas são válidas. Ele reforça a vinculação dos órgãos de aplicação do direito às normas criadas pelo legislador, sem estabelecer qualquer requisito substancial para essas normas, ou seja, sem vincular o legislador. O legislador pode discriminar como bem lhe aprouver; desde que suas normas discriminatórias sejam observadas em todos os casos, o dever de igualdade na aplicação da lei terá sido satisfeito. (ALEXY, 2008, p.394)

Isto significa que, a partir do momento que a Constituição Federal Brasileira prevê, em seu artigo 5º, §1.º⁸¹, a aplicabilidade imediata das normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais, chama para si o dever de cumprir a referida norma e satisfazer as demandas individuais de cada um, sempre de maneira igualitária, de modo que supra as necessidades de todos. Principalmente por se tratar do direito à educação, visto que, estudar é um direito primordial e necessário para promover oportunidades de inclusão.

Ainda neste sentido e conforme os ensinamentos de José Afonso da Silva, sobre o direito público e subjetivo à educação, é preciso “reconhecer que é direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente” (2010, p.310).

O autor prossegue, ensinando que o artigo 205⁸² da Constituição Federal quer dizer:

⁸¹ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...) § 1º As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

⁸² Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifo nosso)

Em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuidos na Constituição (art. 206); que ele tem que aplicar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização. (SILVA, 2010, p. 313)

Portanto, restou cabalmente demonstrado o dever do Estado diante da criação e do cumprimento de políticas públicas que visem garantir a concretização do direito à educação. Ademais, é imprescindível que esta educação, obrigatoriamente prestada pelo Poder Público, seja democrática, igualitária e inclusiva.

4. Direito à Educação: uma oportunidade de inclusão para todos

A pretensão deste tópico é demonstrar que a educação como *medida de inclusão* precisa estar baseada numa igualdade material de oportunidades para todos os cidadãos. Vale dizer que a igualdade material⁸³ é aquela que tem como escopo colocar os

⁸³ Difere-se da Igualdade Formal, cuja ideia é de que “todos são iguais perante a lei”. Encontra-se no artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. *In verbis*: Artigo 7º - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

indivíduos na mesma posição inicial ou mesmo ponto de partida, para que possam competir de forma igualitária pelos objetivos que almejam, dentro da sociedade em que vivem. Para que isso ocorra de maneira justa, é necessário encarar as diferenças entre os grupos e exigir que o Estado implemente políticas que atinjam a todos, na medida de suas demandas e desigualdades, oferecendo condições especiais às minorias e aos grupos vulneráveis, sem proceder a nenhuma forma de discriminação. Pois, para Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (2016, p. 37).

Conforme ensinam Fabrício Veiga Costa e Renata Mantovani de Lima:

Por isso é imprescindível esclarecer inicialmente que mesmo que a desigualdade seja uma marca da análise pragmática da vida em sociedade não se pode partir do pressuposto de que sob o ponto de vista jurídico exista qualquer diferença ou desigualdade entre os cidadãos. A justificativa de tal afirmação encontra-se na premissa de que a igualdade jurídica é o pressuposto fundamental para o exercício democrático da cidadania. (COSTA e LIMA, 2016, p.151)

Ademais, nos ensinamentos de Gregório Assagra de Almeida, o principal objetivo do Estado Democrático de Direito “é a transformação da realidade social com a implementação, em processo democrático, dinâmico e constante, da igualdade material” (2008, p.173).

Importante frisar que promover a igualdade material não se trata de conceder privilégios⁸⁴ a determinadas pessoas, mas estabelecer o direito de ter o seu acesso equalizado com o restante da sociedade e, mais importante, o fiel cumprimento da democracia.

Neste sentido, Nilson Fernandes Dinis atribui ao Estado o dever de “ter um compromisso permanente de investimento no ensino, com o fim de promover não só a difusão dos conhecimentos científicos, mas também o exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos, bem como o desenvolvimento de políticas de inclusão.” (2008, p.478).

Assim, as políticas públicas de promoção à educação devem ser analisadas sob dois vieses. O primeiro no sentido de estabelecer oportunidades de acessibilidade aos cursos de formação para as minorias e grupos vulneráveis, igualando-os aos demais, com o fito de inseri-los na sociedade e no mercado de trabalho. O segundo, com a intenção de inserir nos currículos escolares e das Universidades alguns ensinamentos acerca do histórico de violência, perseguição e maus tratos dessas categorias, visando desconstruir paradigmas e estereótipos preexistentes entre os membros na sociedade e desmitificando preconceitos tolos que colocam os excluídos numa categoria de identidade marginal.

⁸⁴ O sentido da palavra “privilégio” somente pode ser empregado em situações onde duas ou mais pessoas se encontrem *em condições de igualdade* e apenas uma delas obtenha uma vantagem em relação à(s) outra(s). No caso de pessoas socialmente desfavorecidas, que não se encontram, portanto, em condições de igualdade com as demais, medidas que poderiam ser entendidas como “privilégios” são tomadas para que tais indivíduos possam ter seus direitos equalizados com o restante da sociedade, não podendo, neste caso, ser entendidas como “privilégios”.

Quanto à postura dos educadores, é certo que a prática educativa exige de quem ensina um comportamento ético e respeito às diferenças e à autonomia do educando, além da difusão de conhecimentos. Paulo Freire corrobora esses pensamentos quando ensina que:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que eu quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 2016, p.59)

A proposta ideal de implementação da educação como prática de igualdade material e como oportunidade de inclusão no Estado Democrático de Direito, é por meio da dialogicidade e da criticidade. O diálogo e as discussões incentivam a crítica e levam os indivíduos à promoção mudanças e à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Neste sentido, Paulo Freire escreve:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se 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 ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2017, p. 109)

Por todo exposto sobre a igualdade de oportunidades e a educação como forma de inclusão das minorias e dos grupos vulneráveis, é possível concluir que o direito à educação é um mecanismo determinante no combate à discriminação de qualquer tipo, e na promoção da acessibilidade igualitária para todos, pois se as pessoas (sobretudo as crianças) forem conscientizadas sobre a importância no tratamento isonômico (tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade) e sobre as vantagens de uma sociedade justa, onde cada um recebe o tratamento que precisa e merece, as mudanças em prol das pessoas socialmente segregadas e violentadas começarão a ter efetividade de maneira ampla, criando, desta forma, um país civilizado.

5. Educação inclusiva para as minorias de gênero

Mediante os discursos de ódio, intolerantes e insuperáveis, que as minorias de gênero suportam, atribuídos tão somente às suas escolhas e características pessoais, é preciso que Estado, sobretudo por meio de seus legisladores, encontre maneiras de enfrentar tal problemática. De certo que existem meios repressivos e coercitivos, cuja execução por vezes faz-se necessária. Contudo, o presente trabalho tem por escopo apontar um método preventivo, que busque inserir essas categorias na sociedade através da educação inclusiva.

Primeiramente, insta frisar que as minorias sexuais e de gênero são assuntos ausentes nos currículos escolares e as pesquisas na área não recebem o devido incentivo. Sobre a ausência do tema no espaço democrático acadêmico, Nilson Fernandes Dinis afirma:

Em consonância com as políticas de inclusão, presentes no discurso atual da educação, chegam a mencionar a necessidade de políticas de inclusão das mulheres, mas nada é mencionado em relação ao combate à homofobia, e a necessidade da inclusão do tema da diversidade sexual no espaço acadêmico. Essa ausência também é bastante comum nas políticas de Direitos Humanos no Brasil. Qualquer brasileira/o pode se lembrar facilmente de vários nomes da política nacional que defendem publicamente causas ligadas aos direitos das minorias étnicas e raciais, aos direitos da mulher e aos direitos de presidiários/as, mas que se escondem quando o assunto em pauta é o combate à homofobia ou a reivindicação de direitos por parte dos grupos GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros). (DINIS, 2008, p. 480)

Ocorre que, um assunto de tamanha importância precisa ser discutido entre os membros da comunidade acadêmica e deve, inclusive, ser disseminado nos âmbitos da educação infantil e adolescente, visando embutir uma ideia natural de respeito e aceitação das diversidades sexual e de gênero em meio aos mais jovens, bem como desconstruir o conservadorismo arraigado na pedagogia de base. O avanço nos estudos culturais precisa ser fomentado, a fim possibilitar novas perspectivas à sociedade, num contexto de construção e desenvolvimento de pensamentos, baseado na clareza, na dialogicidade e na crítica.

Contudo, o contrário é o que tem habitualmente acontecido. Ao invés de incentivar o diálogo e promover a prática do debate e a devida proteção às questões de gênero e aos comportamentos sexuais minoritários, as instituições escolares tem preferido manter o silêncio sobre o tema, como se esses comportamentos fossem errados, contagiosos e/ou doentios. Este silenciamento atrasa o processo de construção social dos diferentes grupos. Neste sentido, Guacira Lopes Louro afirma que:

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”. (LOURO, 2001, p.89)

O Estado, através da atuação das escolas, precisa se preocupar com a criação de um plano que se proponha oferecer uma educação de qualidade, composto por professores com formação de qualidade, cuja capacidade vá além da transferência de informações técnicas, mas que alcance também a formação de cidadãos generosos e respeitosos com a diversidade sexual, tratando seus *diferentes* com dignidade e evitando, assim, a evasão escolar por motivos de discriminação e preconceito em função da orientação sexual. Afinal, conforme Paulo Freire, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo

ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (2016, p.58).

Quanto à inserção das minorias de gênero no mercado de trabalho, na Universidade e nos cursos de formação especializada, ainda existem muitos dilemas a serem superados para que ocorra uma sincera e respeitosa aceitação por parte da sociedade. Primeiramente, cumpre dizer que o preconceito e a discriminação com os membros da comunidade LGBT, sobretudo os transexuais (transgêneros) e travestis, os força a exercer empregos marginais, por melhor que seja a sua qualificação profissional. Além disso, alguns cursos fazem distinção de gênero no ato de efetuação da matrícula, não aceitando pessoas transexuais (transgêneros), nem travestis nas classes, considerando apenas o seu sexo biológico e não a sua identidade de gênero. Isto é um absurdo, visto que os ambientes escolares e profissionais deveriam ser lugares de interação e compreensão e não de exclusão, como comum perceber na atualidade.

Neste sentido, Miriam Adelman argumenta:

Basta uma rápida olhada nos anúncios de emprego para deixar claro que o mercado de trabalho possui uma estrutura segmentada pelo gênero-definido pela dicotomia convencional homem/ mulher. Muitos valores subjetivos e avaliações estão embutidos nesta divisão- sobre aquilo que um homem ou uma mulher pode ou deve fazer. Pessoas com uma ambigüidade de gênero poderiam causar confusão e sentir rejeição, por não se encaixarem facilmente nos nichos que existem no mercado de trabalho. A mesma ambigüidade pode ser vista como algo capaz de perturbar o desempenho da função, principalmente num mundo onde muitas ocupações se exercem vinculadas à apresentação e conservação da imagem. (ADELMAN, 2003, p.83/84)

Portanto, além da perseguição e de todo o preconceito que as lésbicas, os gays, os bissexuais, os transexuais (transgêneros) e os travestis enfrentam no âmbito social, familiar e afetivo, ainda precisam encarar as diversas situações problemáticas no contexto profissional e educacional, sendo que as chances de inclusão são mínimas.

Diante do que foi demonstrado neste tópico, é possível perceber que as minorias de gênero têm sido estigmatizadas e menosprezadas ao longo da história. Contudo, apesar de formarem um grupo *invisível* aos olhos do Estado e da sociedade, elas têm lutado para alcançar a concretização de seus direitos. Uma das *armas* mais efetivas contra a discriminação e a segregação social é a educação inclusiva. Por meio da inserção respeitosa da comunidade LGBT nos ambientes escolares e profissionais, bem como do tema nos currículos escolares, é possível promover a organização de grupos para o debate político, que, ganhando voz ativa, trará à tona a visibilidade dos grupos minoritários de gênero.

6. Considerações Finais

Uma política de educação ideal, capaz de promover a inclusão dos grupos vulneráveis e minorias, com base nas suas especificidades, pode ser construída a partir do diálogo e das discussões entre os indivíduos interessados, os representantes do Estado e a própria sociedade, visto que o pensamento crítico, quando bem elaborado, é passível de gerar mudanças extremamente positivas.

Neste sentido, o presente artigo buscou exaltar a necessidade de proteção das minorias de gênero pelo ordenamento jurídico pátrio. Mais do que medidas repressivas, o poder público precisa criar (e constantemente renovar) as políticas de prevenção e combate à

discriminação, ao preconceito, à perseguição, à dominação e à violência contra a Comunidade LGBT, em decorrência tão-somente de orientação sexual. Insta frisar que, no Estado Democrático de Direito, a liberdade sexual e a liberdade de identificação de gênero podem ser corroboradas pelos Princípios da dignidade da pessoa humana, da autonomia privada e do direito à personalidade.

Conforme restou cabalmente demonstrado, o Estado possui o dever constitucional de fornecer educação de qualidade para todos, direta e imediatamente, de maneira a inserir os grupos minoritários e vulneráveis no contexto escolar e universitário, observando as necessidades especiais de inclusão que cada um demanda, contribuindo para a não-dominância de nenhum grupo sobre outro (s) e evitando a evasão escolar por motivos de preconceito em função da orientação sexual.

Assim, a concretização do direito à educação inclusiva, com planos especiais de qualificação e inserção dos membros da Comunidade LGBT no mercado de trabalho e nas atividades comunitárias, mostra-se uma medida eficaz na busca pela prevenção às mazelas que estas categorias enfrentam e pela sua equalização com o restante da sociedade, bem como na luta pela reparação dos danos causados às minorias de gênero ao longo do trágico percurso de açoites que sofreram no decorrer da história.

Ademais, é preciso enxergar a educação como uma opção de conscientização da sociedade, incluindo o tema *identidade de gênero e diversidade sexual* nos currículos escolares e universitários e incitando a discussão pacífica sobre o assunto nas rodas de diálogo, sobretudo dos jovens críticos e formadores de opinião.

Portanto, é preciso entender o acesso à educação inclusiva das minorias de gênero, tanto no aspecto de oferta de oportunidades, quanto na inserção do tema nos meios de diálogo, como mecanismo de concretização de direitos fundamentais igualitários para esses grupos, superando as *diferenças* e garantindo os seus direitos civis, sociais e

profissionais, com base nos Princípios da personalidade e da dignidade da pessoa humana.

7. Referências

ADELMAN, Miriam. *Travestis e Transexuais e os Outros: Identidade e Experiências de Vida*. in: *Gênero*. vol. 4, n. 1. Niterói: Editora UFF, 2003.

ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.

ALMEIDA, Gregório Assagra de. *Direito Material Coletivo: superação da Summa Divisio Direito Público e Direito Privado por uma nova Summa Divisio*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direito*. Rio de Janeiro: Campus 1992.

BRASIL. *Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoco mpilado.htm>. Acesso em: 20 Jun. 2017.

CARMO, Cláudio Márcio do. *Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 64, p. 201-223, ago. 2016.

COSTA, Fabrício Veiga e LIMA, Renata Mantovani de. *Possibilidade Jurídica do casamento gay no Brasil: uma análise*

sob a ótica do princípio da legalidade e do direito fundamental á liberdade. Florianópolis: CONPEDI, 2016.

DINIS, Nilson Fernandes. *Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual.* Educ. Soc., Campinas, Vol. 29, n. 103, p.477-492, maio/ago 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87314210009/>> Acesso em: 7 ago. 2017.

FRANÇA, Rubens Limongi. *Manual de Direito civil.* v.1. 4 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 63 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião.* 2ª ed. rev. e ampl. Brasília: Publicação online, 2012.

LE BRETON, David. *A Sociologia do Corpo.* 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *O currículo e as diferenças sexuais e de gênero.* In: COSTA, M.V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes.. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.* Proposições. V. 19, n 2. maio/ago, 2008.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. *Curso de Direitos Humanos*. 3 ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Método, 2016.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional positivo*. 33 ed., rev. e atual. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

A QUALIDADE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO SOB A PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL BRASILEIRA

LA CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LA POST-GRADUACIÓN EN DERECHO BAJO LA PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN BRASIL

Davi de Paula Alves⁸⁵
Fabrício Veiga Costa⁸⁶

Resumo

A avaliação institucional é importante para a garantia de qualidade dos cursos de pós-graduação. Contudo, o culto à produção científica desenfreada causa prejuízos à produção científica, sendo necessário que os critérios de avaliação priorizem o fator qualidade, o que se incompatibiliza com a imposição, em face do aluno, de produzir inúmeros textos científicos durante o curso, prejudicando a profundidade teórica dos trabalhos produzidos. A pós-graduação jurídica deve estar pautada na pesquisa, sem deixar de lado a formação docente, que é igualmente importante para o aprimoramento de melhoria da educação jurídica em todos os níveis.

⁸⁵ Mestrando em Direito pela Universidade de Itaúna – UIT; Especialista em Direito Processual Constitucional pela Faculdade de Pará de Minas – FAPAM; Pós-graduando em Direito Ambiental e Sustentabilidade pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL; Bacharel em Direito pela Faculdade de Pará de Minas – FAPAM.

⁸⁶ Doutor em Direito Processual pela Pucminas (2012). Pós-Doutorado em Educação pela UFMG (2015). Mestrado em Direito Processual pela Pucminas (2006). Especialista em Direito Processual (2004), Direito de Família (2009) e Direito Educacional (2014) pela Pucminas. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

Palavras-chave: Avaliação; Pesquisa; Docência; Profundidade científica; Ensino.

Resumen

La evaluación institucional es importante para garantizar la calidad de los cursos de postgrado. Sin embargo, el culto a la producción científica desenfrenada causa perjuicios a la producción científica, siendo necesario que los criterios de evaluación prioricen el factor calidad, lo que se incompatibiliza con la imposición, en vista del alumno, de producir innumerables textos científicos durante el curso, lo que perjudica la profundidad teórica de los trabajos producidos. El postgrado jurídico debe estar pautado en la investigación, sin dejar de lado la formación docente, que es igualmente importante para el perfeccionamiento de mejora de la educación jurídica en todos los niveles.

Palavras-clave: Evaluación; Investigación; Educación; Profundidad científica; Enseñanza.

1. Introdução

O objetivo principal deste trabalho é a análise da viabilidade dos critérios de avaliação institucional da pós-graduação jurídica brasileira, no intuito de definir se a essência da formação pós-gradualística, pautada na pesquisa e na docência, é preservada nos programas de mestrado e doutorado.

O estudante de pós-graduação jurídica *stricto sensu* passa por alguns critérios de avaliação ao longo do curso, e o que se observa com maior ênfase é a necessidade de produzir textos científicos para cumprir as metas governamental e institucionalmente estabelecidas, com vistas à elevação da

pontuação dos programas de pós-graduação. Resta aferir se os critérios adotados são efetivos na formação de qualidade do aluno e na sua capacitação para a pesquisa e para a docência.

Inicia-se o trabalho a partir da análise normativa da pós-graduação brasileira e da estrutura governamental focada no aprimoramento da qualidade das instituições de ensino. Em seguida, são brevemente enumerados os requisitos para a conclusão do curso de pós-graduação e, após, são apontados os desafios que o aluno deve enfrentar para alcançar o êxito no curso.

É dispendida ênfase à importância da formação docente na trajetória pós-gradualística, bem como é feita uma abordagem acerca da ênfase que deve ser dada, de forma conjunta, tanto à pesquisa quanto à docência.

Por fim, o trabalho é concluído com a ideia extraída do contexto atual da avaliação institucional e da situação do aluno frente ao sistema que lhe é imposto.

2. Desafios do ensino superior no Brasil

A principal norma jurídica regulatória da educação brasileira é a LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional e nela, como o próprio nome diz, encontram-se as diretrizes relativas à educação brasileira em todos os seus níveis, desde a pré-escola até a pós-graduação.

Neste sentido, a sua redação estabelece uma estrutura da educação nacional, a qual se ramifica em educação básica e educação superior⁸⁷, sendo que esta segunda ramificação se subdivide em graduação, pós-graduação e extensão.

87 LDB, art. 21.

O foco do presente estudo se baseia na pós-graduação nacional, que, por sua vez, se divide em especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado⁸⁸.

Não se pode dizer que o Estado brasileiro tem deixado de se preocupar, efetivamente, com a qualidade de ensino no país, principalmente em razão das normas programáticas que têm sido regularmente estabelecidas de modo a garantir uma difusão da educação em todos os níveis e o acesso a todos os que dela necessitarem (e, de fato, todos dela necessitam).

Exemplo disso é o plano nacional de educação – PNE, que foi amplamente discutido a partir do ano de 2014 em praticamente todas as cidades, estados e a própria União. Neste sentido, é importante conferir do que se trata o PNE, conforme dispõe o Ministério da Educação em seu sítio eletrônico:

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas

88 A LDB, ao segmentar as modalidades de pós-graduação, faz referência à especialização, aperfeiçoamento, mestrado, doutorado e, ainda, a denominação “outros”, que não será objeto de análise neste estudo, em razão da necessidade de se recortar metodologicamente o objeto de estudo do presente trabalho acadêmico. O “aperfeiçoamento” também não será objeto de estudo da presente pesquisa, pelas mesmas razões.

refere-se ao ensino superior. (Colocar referência – site do PNE)

É válido ressaltar que o Plano Nacional de Educação decorre do mandamento constitucional insculpido no seu art. 214⁸⁹, que impõe ao poder público a implementação das políticas públicas voltadas ao cumprimento das metas com vistas ao aprimoramento contínuo da educação brasileira.

Notadamente, o ensino superior não ficou de fora das diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação, dentre as quais estão as metas 13 e 14, nos seguintes termos:

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores⁹⁰.

89 CONSTITUIÇÃO. Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009): I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

90 Verifica-se uma elevação da titulação do total de funções docentes de 2001 para 2012. O maior aumento ocorreu em relação ao título de doutorado (157,2%), seguido de crescimento na titulação de mestrado (102,6%). Especificamente em relação à categoria pública, as funções docentes com doutorado passam de 33,9%, em 2001, para 50%, em 2010; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 30,2%, em 2001, para 30,4%, em 2012. Sobre a categoria privada, importa observar a participação majoritária do mestrado, que passa de 35,3% das

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores⁹¹. (BRASIL, 2014)

Pela leitura das metas ora referenciadas, verifica-se claramente o desejo governamental de expandir o acesso à formação pós-gradualística, principalmente em níveis de mestrado e doutorado. Contudo, a expansão do ensino exige cuidado no que tange à qualidade do ensino e da pesquisa, tanto que a própria Lei de diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 3º, inciso IX, estabelece o princípio da garantia de padrão de qualidade.

Notadamente, a qualidade dos cursos é fator de grande relevância, principalmente em razão da grande expansão do ensino superior que o Brasil sofreu na última década. Surge uma preocupação com a qualidade dos cursos diante do amplo acesso

funções docentes, em 2001, para 45,4%, em 2012. O doutorado passa de 11,8%, em 2001, para 17,6%, em 2012. Apesar da elevação das funções docentes com doutorado nas IES privadas, esse percentual ainda se mostra bastante reduzido se comparado ao verificado nas IES públicas e ao que prevê a Meta 13 do PNE. De modo geral, todavia, considerando os docentes das IES públicas e privadas, temos a seguinte situação: 70,3% com mestrado e doutorado e 31,3% com doutorado. (BRASIL, 2014).

91 O Brasil possui um amplo sistema de pós-graduação *stricto sensu*, o que tem favorecido o crescimento acentuado da pesquisa e da produção científica, sobretudo em termos da publicação de artigos em periódicos, pois já ocupamos, segundo informações da CAPES, a 13ª posição mundial nesse quesito. Vem crescendo também o registro de patentes, decorrentes, em grande parte, de pesquisas voltadas à inovação, que geram produtos, processos ou serviços. Em 12 de dezembro de 2013, havia 3.337 programas recomendados pela CAPES, com 5.082 cursos de pós-graduação. Em 2012, o Brasil titulou 47.138 mestres e 13.912 doutores. Embora esse número seja bastante expressivo no cenário internacional, ainda titulamos menos doutores do que países como Estados Unidos, China, Rússia, Alemanha, Japão e Índia. (BRASIL, 2014).

ao ensino e, ainda, o público que é recebido pelas instituições de ensino superior.

É de conhecimento trivial que a educação básica brasileira, sobretudo os serviços educacionais fornecidos pelo ensino público, caminha a curtos passos rumo a um patamar considerado satisfatório em escala mundial. A consequência deste fator é a formação de pessoas insuficientemente preparadas para cursar o ensino superior com a excelência que se pretende para a atuação profissional ou para o aprimoramento do ensino e da pesquisa.

Esta, pelo menos, é a preocupação de Fabrício Veiga Costa, neste sentido:

No momento em que o Estado brasileiro democratiza e amplia as vias de acesso ao ensino superior (público e privado) passa a conviver com uma outra realidade: como democratizar o acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, garantir a oferta de um ensino de qualidade de modo que venha a atender as necessidades do educando e oportunizar o cumprimento dos objetivos e da missão das instituições superiores de ensino? Para responder a tal questionamento, é preciso esclarecer qual o verdadeiro papel e missão das instituições de ensino superior. (COSTA, 2015, p. 38)

Prosseguindo a sua análise acerca do perfil da educação superior brasileira, o Professor Fabrício Veiga Costa manifesta sua preocupação com a qualidade do ensino e pontua um fator muito importante que reflete na precarização da qualidade do ensino, sobretudo nas instituições privadas, as quais recebem aqueles alunos que não conseguiram pontuação suficiente para ingressarem nas instituições públicas, as quais são mais concorridas e cujas vagas são angareadas pelos alunos que tiveram uma formação básica mais aprimorada.

Os reflexos dessa realidade para as instituições privadas certamente são mais desafiadores, porque tais instituições acabam assumindo aqueles alunos com um déficit maior na formação obtida no ensino médio e, mesmo assim, acabam ingressando no ensino superior, haja vista que a metodologia da respectiva política pública é quantitativa, não qualitativa. Para o Estado brasileiro, é considerado relevante o aumento do número de pessoas que ingressa no ensino superior e, não necessariamente a qualidade da formação desses profissionais. (COSTA, 2015, p. 39)

A realidade brasileira é marcada pela expansão capitalista do ensino, pautada na oferta do ensino superior como uma atividade mercantilista, como se o ensino e o diploma fossem um produto cada vez mais competitivo, e daí surgem os cursos cada vez mais acessíveis e, conseqüentemente, com a qualidade prejudicada.

Este contexto capitalizado da educação põe em xeque a qualidade do ensino, uma vez que, para as instituições de ensino, a qualificação do professor significa aumento de custos, ao passo que o valor elevado do valor do curso dificulta o acesso pelos usuários. Assim, a busca pela acessibilidade dos cursos provoca, diretamente, a precarização do profissional da docência.

Na atual conjuntura mundial, o cenário específico em que se encontra a sociedade brasileira é aquele desenhado por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, conduzido pela expansão da economia capitalista, que se apóia, política e ideologicamente, no paradigma neoliberal. Por isso, é tendência mundial, que vai impondo a todos os países a minimização do Estado, a total priorização da lógica do mercado na condução da vida social, o incentivo à privatização generalizada, a defesa do

individualismo, do consumismo, da competitividade, da iniciativa privada. No concernente à educação, prevalece a teoria do capital humano, ou seja, a da preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. (SEVERINO, 2008, p. 76-77)

É possível dizer que o processo contínuo de precarização do ensino superior se deveu à precarização pretérita da educação básica, principalmente pelo fato de que as instituições privadas, principalmente as que têm finalidade lucrativa, não podem, diante da própria necessidade de subsistência no mercado competitivo, negar o acesso aos alunos que desejam ingressar no ensino superior, mesmo diante da formação defasada na educação básica.

É importante mencionar que, do mesmo modo que o ensino superior – graduação - tem sofrido uma certa precarização, a consequência lógica é que a pós-graduação, principalmente a *stricto sensu*, também passe por um período de precarização, uma vez que o público que cursou um ensino superior precarizado, ou pelo menos parte dele, é o que buscará a formação continuada na pós-graduação.

Neste sentido, voltam-se os olhos novamente para a o princípio da garantia do padrão de qualidade, de modo que o ensino pós-gradualístico consiga se esquivar da mercantilização do ensino no país.

3. O aluno e os desafios do universo acadêmico do Direito

Com o foco na garantia de qualidade dos cursos superiores, a pós-graduação brasileira é acompanhada e fiscalizada pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundada e diretamente ligada ao

Ministério da Educação. Criada na era Vargas, na década de 1950, sempre foi uma instituição voltada para o aperfeiçoamento do ensino e da qualificação profissional, de modo que a sua importância para o país é comprovada pela sua permanência diante das mudanças que o país veio sofrendo sob o ponto de vista governamental.

Os cursos superiores de pós-graduação do país, para subsistirem, precisam ter a sua qualidade atestada pela CAPES, e a qualificação dos cursos leva em consideração a estrutura física e intelectual, e esta última se consubstancia pela produção científica dos alunos e dos professores dos programas de pós-graduação.

Para a avaliação, é utilizada a pontuação que vai até 07 (sete), sendo que a nota 05 (cinco) demonstra a excelência do curso sob o ponto de vista nacional, e as notas 06(seis) e 07(sete) qualificam os cursos sob o enfoque internacional. As instituições que iniciam o programa de pós-graduação recebem, inicialmente, a nota 03 (três), que é a mínima aceitável para a implementação do curso, de modo que, à medida que o programa de pós-graduação vai angareando os requisitos necessários, dentro de um quadriênio, sua pontuação pode ser elevada.

Importante considerar que o desempenho dos alunos, dentre outros requisitos que a instituição deve preencher, é determinante para uma boa pontuação do programa de pós-graduação perante a CAPES, e em razão disso, as instituições se mobilizam de modo a criar um padrão de avaliação voltado eminentemente para o sucesso na avaliação institucional.

Assim, no que tange à pós-graduação em direito, investe-se, com veemência, na produção acadêmica, o que inclui artigos, livros e capítulos de livros, bem como participação em eventos internos e externos de divulgação de trabalhos acadêmicos.

Nesta senda, verifica-se que o mestrando e/ou o doutorando deve atingir a meta de artigos necessários para a

aprovação nas disciplinas relacionadas ao cumprimento dos créditos, sem contar o trabalho final – dissertação ou tese – que deve, sem prejuízo dos demais trabalhos acadêmicos, deve ser construído com o mais alto grau de profundidade teórico-científica, uma vez que, por óbvio, se trata do trabalho que definirá o grau de excelência e o perfil acadêmico do pós-graduando e da própria instituição de ensino.

É importante ressaltar que o ramo da ciência jurídica, atrelado às ciências sociais aplicadas, se difere, obviamente, do ramo das ciências exatas ou biológicas, as quais possuem recursos laboratoriais de pesquisa científica, diferentemente do direito, o qual se vale de normas jurídicas e da imensidão dos conflitos intersubjetivos, bem como dos escritos deixados ao longo da história da sociedade.

Deste modo, qualquer estudo acerca de um tema exige um sistemático aprofundamento e estudo comparado, bem como uma metodologia pautada nos desafios da implementação de políticas e regras de conduta perante a sociedade.

Ou seja, no Direito não é possível a criação de fórmulas para o regramento social ou a criação de padrões estanques, uma vez que qualquer dogma ou padrão de conduta, na ciência jurídica, está sujeita a relativizações e/ou exceções casuísticas.

Diante deste fator, a pesquisa jurídica precisa ser delineada de modo que os trabalhos acadêmicos sejam, efetivamente, considerados fruto de uma construção verdadeiramente teórica, e não apenas uma reprodução parafraseada daquilo que já existe no universo acadêmico.

Mais do que isso, a pesquisa jurídica tem o dever de proporcionar à sociedade ou a um grupo condições suficientes para uma mudança de paradigma voltada ao aprimoramento do bem-estar e à superação ou saneamento das aporias que do sistema jurídico.

Aliás, a pesquisa científica, de um modo geral, só existe em razão da necessidade de superação dos obstáculos e das aporias, caso contrário, a pesquisa seria algo obsoleto e inócuo. Neste sentido a pesquisa jurídica não pode se afastar deste viés transformador da sociedade, votado à quebra de paradigmas que, de forma hegemônica, impedem a implementação de novas propostas de vida, convivência e harmonia – considerando que o direito só existe em razão da necessidade de uma sociedade harmoniosa e pacífica.

A definição mais simples de pesquisa poderia ser formulada como a procura de respostas para perguntas ou problemas propostos que não encontram soluções imediatas na literatura especializada sobre o assunto. Afirma-se, pois, que uma pesquisa científica origina-se sempre de uma **indagação**, de uma questão posta pelo pesquisador, sem solução imediata. Se essa resposta é passível de ser encontrada por meio de simples consultas a livros, revistas ou jornais, sem a utilização de uma metodologia sistemática de investigação que possa ser verificável mediante procedimentos racionais e críticos, deve ser considerada como simples aprofundamento de estudo sobre determinado tema e não como uma investigação científica. (GUSTIN; DIAS, 2013, p. 6-7).

Assim, é necessário o estabelecimento de parâmetros necessários para que a pesquisa jurídica seja dotada de cientificidade, a qual se consubstancia, como se extrai da citação supra, no alcance de respostas para indagações inéditas e não respondidas pelas teorias já existentes. Assim, é possível inferir que a pesquisa científica, o que engloba a jurídica, exige inovação e ousadia na definição do objeto de trabalho.

Por conseguinte, todos os trabalhos acadêmicos a serem realizados pelos pós-graduandos devem seguir a esta diretriz, o que está longe de ser uma tarefa fácil de ser cumprida.

Não se pode dizer que o aprofundamento de estudo⁹², que se diferencia da pesquisa, não seja importante para o desenvolvimento do aluno. Pelo contrário: a aprofundamento teórico-dogmático é importante para que o aluno tenha condições de conhecer as inúmeras vertentes do objeto de estudo e, ainda, as questões já abordadas, pois só assim será possível definir o que é novo e o que já é remançoso na pesquisa científica.

Entretanto, o aprofundamento de estudo está mais ligado ao pré-requisito consistente no estoque teórico do pesquisador, que é necessário para a sua aptidão à pesquisa científica. Ou seja, o estoque teórico proporcionado pelo aprofundamento de estudo é que torna o aluno capaz de se transformar num pesquisador.

3.1 Pesquisa científica *versus* disponibilidade do pesquisador

A pesquisa científica tem sofrido influências que alteraram consideravelmente o enfoque do objeto de estudo, principalmente em razão da superação da ideia autopoietica do direito e a sua substituição pela multidisciplinalidade e transdisciplinalidade, conforme pontua Miracy Barbosa S. Gustin e Maria Tereza Fonseca Dias:

92 Os aprofundamentos de estudo são extremamente úteis na vida acadêmica, especialmente porque contribuem para solidificar a noção teórica que se tem de determinado tema. Em suma, são instrumentos essenciais ao ensino e ao estudo de conteúdos jurídicos. Não é por isso, porém, que devem ser confundidos com a atividade de pesquisa, no sentido técnico do termo. (FRATTARI, 2014, p. 236)

Até muito recentemente (meados do século XX), predominavam a unidisciplinaridade e a metodologia monográfica, que não pretendiam uma visão de totalidade. No pós-guerra, ocorre uma mudança de rumos. A realidade, cada vez mais complexa, é problematizada e experimenta-se a institucionalização da pesquisa. O enfoque metodológico deixa de ser monológico e, no primeiro momento, assume uma vertente da **multidisciplinaridade**, ou seja, de cooperação teórica entre campos do conhecimento antes distanciados. Passa-se, daí, não mais, somente, para a cooperação, mas para a coordenação de disciplinas conexas ou para a **interdisciplinaridade**. Atualmente, a **transdisciplinaridade** ou a produção de uma teoria única a partir de campos de conhecimento antes compreendidos como autônomos é a tendência metodológica que emerge com maior força. (GUSTIN; DIAS, 2013, p. 8).

Sem sombra de dúvidas, as novas influências inseridas na pesquisa científica exigem um esforço ainda maior do pesquisador do direito, em razão da necessidade de uma metodologia sistematizada e condizente com os padrões necessários à construção teórica de qualidade.

Torna-se importante, para a realização da pesquisa jurídica, a elaboração de um projeto de pesquisa, o qual norteará toda a produção acadêmica.

O projeto é o instrumento central do desenvolvimento de uma pesquisa, visto que tem por principal escopo delimitar o objeto a ser investigado, a situação-problema na qual está inserido e sua necessária fundamentação teórica.

Para que uma pesquisa alcance os resultados esperados, é forçosa a conjunção de certos

fatores. Antes de tudo a apresentação de um problema que possui relevância dentro da área do conhecimento científico, uma equipe de pesquisadores habilitados para trabalhar o problema que se apresenta (no mínimo, o orientador e seu aluno-pesquisador), a escolha da metodologia mais adequada para tratar o problema estruturado e realizar a testagem da hipótese e o cumprimento de certas exigências formais (prazos para apresentação do trabalho científico e prestação de contas dos recursos fornecidos, quando for o caso, entre outras). (GUSTIN; DIAS, 2013, p. 43).

Neste quesito, o aluno deve estar preparado para a construção e escolha do tema-problema, dos objetivos da pesquisa, da hipótese, da revisão teórica do tema, da metodologia, fases e cronograma. Cada um destes elementos assumem um papel muito importante para a produção científica, eis que são os parâmetros que garantem ao estudo o *status* de pesquisa científica.

Não é raro, no universo acadêmico brasileiro, encontrar pesquisas jurídicas deficitárias, assim consideradas aquelas que, em seu fundo, não preenchem os requisitos ou não atendem aos parâmetros necessários.

De modo simplificado, para que a investigação possa configurar-se como pesquisa científica são necessárias duas características básicas: a) a adequada construção do problema a ser pesquisado (e não apenas a escolha de um tema) e b) o planejamento das ações que serão desenvolvidas, mediante a definição de uma metodologia de trabalho adequada ao objetivo pretendido.

Frequentemente essas duas características costumam ser olvidadas pelos iniciantes na pesquisa jurídica. Quando se deseja realizar uma pesquisa que se pretenda científica, é

imprescindível que o pesquisador elabore um projeto ou plano que oriente a realização das suas atividades. O projeto de pesquisa deve conter determinados elementos cujo detalhamento nem sempre é observado. Isso costuma ser a principal dificuldade no adequado desenvolvimento do trabalho. Tem-se, assim, um diagnóstico preliminar e geral da origem das deficiências comumente encontradas na pesquisa científica no âmbito do direito: a) o desconhecimento de que a monografia ou o documento final de projetos de pesquisa deve ser relatório de investigação e b) a inadequada construção do problema a ser pesquisado, agravada pelo divórcio entre os objetivos da pesquisa e a opção metodológica eleita.

Feito o diagnóstico geral, cabe refinar a anamnese inicial em busca de questões mais específicas do projeto de pesquisa, a fim de cumprir o objetivo proposto. (FRATTARI, 2014, p. 236-237).

Notadamente, a proposição de um trabalho científico exige um esforço intenso do aluno e não é possível de ser feito em apenas um dia ou uma noite de estudos.

Feitas todas estas considerações, surge o questionamento: quantos artigos científicos um mestrando ou um doutorando é capaz de fazer, durante o curso, seguindo rigorosamente os parâmetros criados para a pesquisa científica? Trata-se de um questionamento importante, principalmente em razão da exigência constante de produção acadêmica já nas disciplinas que compõem os créditos do curso.

A título de suposição, levando-se em conta um programa de pós-graduação em nível de mestrado, que tenha em seu projeto pedagógico o cumprimento de 27 créditos representados por 09 disciplinas, sendo que em cada disciplina, o aluno, para ser

aprovado, deverá entregar dois artigos científicos, pergunta-se? Além da dissertação, quantos artigos deverão ser produzidos durante todo o programa de pós-graduação? A resposta é alarmante: além da dissertação, o aluno deverá cumprir os créditos mediante a elaboração de 18 artigos científicos, num período médio de 02 anos.

No exemplo ora esboçado, num período de 2 anos, o aluno terá que fazer um artigo científico a cada 40 dias, além de ter que produzir a dissertação. Este fator revela a necessidade que o pesquisador tem de dispender várias horas diárias de estudo intenso, o que dificulta o exercício de quaisquer outras atividades da vida fora do ambiente acadêmico. De certa forma, isso não é benéfico, uma vez que contribui para o esgotamento do aluno simplesmente em razão das metas estabelecidas pelos órgãos governamentais, além da segregação, mesmo que indireta, dos alunos que desejam ingressar num programa de pós-graduação *stricto sensu* mas são limitados por questões relacionadas à indisponibilidade de horários ou impossibilidade de conciliação entre o trabalho e o tempo necessário para os estudos.

Por outro lado, apenas 40 dias não são suficientes para uma construção teórica consolidada o suficiente para alterar a realidade social a ponto de superar paradigmas.

É possível, e não ousado, inferir que a produção científica pós-gradualística no Brasil sofre os reflexos da massificação mercantilizada da educação, conforme já relatado no item 2 deste estudo. Se não for impossível, é quase inviável que todas as produções científicas de um mestrando tenham o rigor técnico e a qualidade desejável para o nível de pós-graduação.

Percebe-se, diante da realidade da pós-graduação jurídica brasileira, um paradoxo entre o desejo governamental de expansão do ensino e o perfil dos alunos que serão capazes de cumprir todas as exigências estabelecidas pelas instituições e pela CAPES. Logicamente, a expansão ou a universalização do

ensino compreende a adoção de políticas necessárias ao alcance de todos os segmentos da sociedade. Entretanto, as exigências do sistema impõem ao aluno uma dedicação praticamente exclusiva ao programa de mestrado ou doutorado, o que, por si só, já exclui os alunos que precisam trabalhar e que, às vezes, não possuem bolsa de estudos e não podem deixar o emprego para se dedicar à vida acadêmica.

Ressalte-se que o sistema de avaliação impõe barreiras provocadas pelo apreço desmedido pela quantidade de trabalhos científicos, o que subverte a noção de qualidade das produções acadêmicas.

4. Formação para a docência e produção científica de qualidade como objetivo da pós-graduação *stricto sensu*

Há que se atentar para os objetivos da pós-graduação jurídica *stricto sensu*, que é a formação de professores e pesquisadores. A partir destes parâmetros, é possível asseverar que a produção desenfreada de artigos científicos, resumos expandidos ou capítulos de livro, de forma isolada, não têm o condão de formar professores academicamente preparados para a docência do ensino superior.

Não se pode deixar em segundo plano a necessidade primordial de formação do aluno para a docência, e para tanto, a pesquisa científica, de forma isolada, não é suficiente.

Notadamente, o professor precisa ter estoque teórico e afinidade com a pesquisa científica, de modo a possibilitar que os seus alunos tenham condições de também se afeiçoarem à fuga do dogmatismo. Entretanto, a didática é importante para fazer com que os conhecimentos adquiridos pelo professor sejam efetivamente transmitidos aos alunos de forma satisfatória, garantindo, assim, o melhor aprendizado. Como assevera Paulo

Freire, “*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*” (FREIRE, 2016, p. 30).

Fala-se, hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acresce à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2016, p. 30)

É impossível negar que o ensino e a pesquisa devem ser intensa e igualmente explorados na formação do professor. A docência exige criticidade e capacidade de superação de dogmas, de verdades absolutas sujeitas a mudanças e transformações. Para Paulo Freire,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si

numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2016, p. 40).

Percebe-se, de um modo geral, que, na pós-graduação *stricto sensu*, voltam-se os olhos para pesquisa e não se dá o mesmo crédito à docência, principalmente em razão da política governamental que, no âmbito da avaliação institucional, confere maior ênfase à produção científica desenfreada, deixando pormenorizadas as exigências voltadas ao aprimoramento da docência.

A didática do ensino superior é tão importante quanto a pesquisa, e a qualidade do ensino no país depende de uma formação pós-gradualística focada no aprimoramento do ensino. Entretanto, não se exige, para a autorização ou manutenção de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, carga horária mínima dedicada ao cumprimento de créditos relativos à didática do ensino.

Mais uma vez se constata que a formação docente é prejudicada, nos programas de mestrado e doutorado, pelo anseio desmedido pela produção científica, o que subverte de modo considerável o objetivo da formação pós-gradualística que é, sobretudo, a formação docente.

Conseqüentemente, os trabalhos acadêmicos, devido à sua quantidade, correm o risco de perderem, ao longo do curso, a qualidade que se exige de uma pesquisa científica, impossibilitando o aprimoramento de habilidades importantes para a formação do pós-graduando.

Os créditos/disciplinas, que são extremamente importantes para a solidificação e fortalecimento do conhecimento teórico, são utilizados pelos próprios professores como mecanismo de cumprimento de metas da CAPES, pois os

professores, que também precisam produzir cientificamente, incentivam e avaliam os alunos por meio da produção de artigos para, em seguida, se tornarem organizadores de inúmeros livros formados por capítulos diversos.

A produção científica, sob a configuração atual, se resume a meras compilações de textos já existentes e aprofundamentos do que já foi explorado anteriormente.

Não há, neste estudo, a intenção de desmerecer o brilhante trabalho que inúmeros programas de pós-graduação do país têm desempenhado ao longo de muitos anos. Porém, é necessário que a política de avaliação institucional se esvazie de critérios eminentemente numéricos e se preocupe, efetivamente, com a qualidade, profundidade da produção científica e, principalmente, com a formação docente.

5. Considerações Finais

A formação acadêmica, sob o enfoque da pós-graduação jurídica *stricto sensu*, exige a capacitação do aluno para a aptidão à docência e à pesquisa, sobretudo a produção científica, a qual é atestada pelo trabalho que conclui a trajetória do curso, seja a dissertação ou tese.

Desse modo, cumpridas as exigências institucionais e, conseqüentemente, as governamentais, tem-se a aptidão do aluno para a sua inserção no mercado de trabalho, tanto na docência quanto na pesquisa.

No Brasil, a CAPES enumera, de forma objetiva, os critérios de aferição da excelência do ensino na pós-graduação, de modo que os programas só conseguem sobreviver se, de fato, forem cumpridas as exigências. Entretanto, analisando o contexto da pesquisa, verifica-se o problema da produção científica excessiva como um empecilho ou um obstáculo à qualidade dos

trabalhos acadêmicos, bem como uma pormenorização da docência.

Em outros termos, verifica-se que a docência não é vista, nos programas de pós-graduação, com o mesmo grau de importância da pesquisa, o que é um erro. A realidade é que a pesquisa e a docência devem andar juntas, associadas e aprimoradas conjuntamente na formação pós-gradualística, porque, além de saber pesquisar, o pós-graduando deve aprimorar a capacidade de transmissão dos conteúdos e de fomento a novas pesquisas.

Além disso, o sucesso da produção científica é dificultado pela necessidade de produção científica desenfreada, com a finalidade principal de se cumprir metas da CAPES, uma vez que o aluno, em vez de dedicar todos os seus esforços em uma única pesquisa, precisa se fragmentar e produzir mais inúmeros trabalhos sem a profundidade necessária à excelência que a pesquisa exige.

Finaliza-se, portanto, com a assertiva de que os critérios atuais de avaliação institucionais não contribuem, efetivamente, para a qualidade das produções científicas na pós-graduação jurídica brasileira.

7. Referências

BRASIL. *Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário

Oficial da União, Brasília, 23 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. *Planejando as metas do PNE para os próximos 10 anos*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metaspd>. Acesso 08 jun. 2017.

BRASIL. *Ministério da Educação. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Documento de área: Direito*. 2016. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/26_DIRE_docarea_2016.pdf>. Acesso 23 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. *Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN): Direito*. 2016. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2semestre/Criterios_de_APCN_2017_-_Direito.pdf>. Acesso 23 jun. 2017.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 64, p. 201-223, ago. 2016.

COSTA, Fabrício Veiga. *Dano moral nas instituições de ensino superior: o fenômeno da expansão da educação superior privada no Brasil*. Belo Horizonte: D'Plácido, 2015.

DE ASSIS, Aisllan Diego; DE OLIVEIRA, Alice Guimarães Bottaro. Vida universitária e Saúde Mental: Atendimento às demandas de saúde e Saúde Mental de estudantes de uma universidade brasileira. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health*, v. 2, n. 4-5, p. 163-182, 2010.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 4.ed. Revista e atualizada. 2ª Tiragem. Belo Horizonte: Del Rey, 2014.

FRATTARI, Raphael. *O projeto de pesquisa e a iniciação científica em Direito*. Meritum – Belo Horizonte – v. 9 – n. 1 – p. 231-263 – jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://fumec.br/revistas/meritum/article/view/2496/1486>> Acesso 23 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SARAIVA, Alexsandro Macêdo; QUIXADÁ, Luciana Martins. REALIZAÇÃO, SOFRIMENTO, SAÚDE E ADOECIMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ESTUDANTE E SUA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA. In: *Conferência Internacional sobre os Setes Saberes para uma Educação do Presente (Ed.)*. *Anais eletrônicos da Conferência Internacional sobre os Sete*

Saberes. 2010. p. 7. Disponível em:
<<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/988-07082010-135554.pdf>>. Acesso 12 jun 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Curitiba: Educar, 2008. p. 73-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06>> Acesso 12 jun. 2017.