

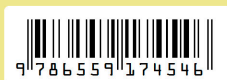
Fabrcio Veiga Costa  
Ivan Dias da Motta  
Srgio Henriques Zandoni Freitas  
(Orgs.)



# EDUCAO JURDICA E LIBERDADE DE ENSINAR NO ESTADO DEMOCRATICO DE DIREITO



Objetiva-se com a presente obra estabelecer interlocução científica entre pesquisadores de diversas instituições de ensino superior, proporcionando o estudo crítico-epistemológico de temas atuais, além de relevantes sob o ponto de vista teórico-pragmático. Pretende-se estimular a produção e a divulgação científica de pesquisas que ultrapassam os muros da academia e propõe discussões de cunho prático, objetivando a intervenção e ressemantização das estruturas sociais. Trata-se de obra que reúne resultados de grupos de pesquisas interinstitucionais pertencentes aos pesquisadores e organizadores dessa coletânea de artigos científicos. Na presente obra são debatidos e problematizados os objetivos fundamentais do direito à educação, a liberdade de pensamento científico e a liberdade de cátedra, previstos no texto da Constituição brasileira de 1988, delimitando-se o objeto de análise no pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparação para o mercado de trabalho e formação cidadã. A participação da família, sociedade e do Estado, ao longo da formação acadêmico-profissional dos discentes, é de significativa importância para viabilizar a construção de cidadãos e profissionais comprometidos com os desafios da sociedade democrática, marcada pelo pluralismo, diversidade e desigualdades.



**Educação jurídica e liberdade de ensinar  
no Estado Democrático de Direito**



COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

# **Educação jurídica e liberdade de ensinar no Estado Democrático de Direito**

Organizadores  
**Fabício Veiga Costa**  
**Ivan Dias da Motta**  
**Sérgio Henriques Zandoná Freitas**



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Lucas Margoni

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (Orgs.)

Educação jurídica e liberdade de ensinar no Estado Democrático de Direito [recurso eletrônico] / Fabrício Veiga Costa; Ivan Dias da Motta; Sérgio Henriques Zandoná Freitas (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

655 p.

ISBN - 978-65-5917-454-6

DOI - 10.22350/9786559174546

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação jurídica; 2. Estado Democrático de Direito; 3. Liberdade; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 340

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Direito 340

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,  
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

*Paulo Freire*





# Sumário

## **Apresentação** **19**

---

Fabício Veiga Costa  
Ivan Dias da Motta  
Sérgio Henriques Zandoná Freitas

## **Prefácio** **21**

---

Álison Thiago de Assis Campos  
Rayssa Rodrigues Meneghetti

## **1** **23**

---

### **A efetivação ao direito à educação frente a crianças e adolescentes em condições circenses**

Marcela Pereira Ferreira  
Fabício Veiga Costa

**RESUMO:** Crianças e adolescentes que pertencem aos circos atravessam periodicamente as diversas partes do país tendo em vista a natureza itinerante dos espetáculos circenses. Com isso, a educação, direito constitucionalmente garantido, dos menores inseridos no mundo lúdico do circo fica extremamente prejudicada, em decorrência de inúmeros obstáculos e desafios que encontram ao tentarem matricular-se em uma nova escola, não possuindo uma continuidade didática nos estudos e perdendo, muitas vezes, a única oportunidade de saírem da realidade social na qual encontram-se inseridos, a fim de expandir e conhecer novos horizontes. O objetivo geral da presente pesquisa é, portanto, levantar hipóteses e soluções viáveis a fim de que o direito à educação seja efetivamente garantido e efetivado às crianças e adolescentes em condições circenses.

**Palavras-chave:** Educação. Crianças e Adolescentes. Circo.

## **2** **42**

---

### **Análise do projeto MGTV na Escola como ferramenta de educação e combate às fake news**

Valquíria Gonçalves Souza

**RESUMO:** O presente estudo investiga o impacto do projeto “MGTV na Escola” da TV Integração em Minas Gerais, afiliada da Rede Globo, na formação de estudantes. Busca compreender se o projeto, que nasceu nos anos 2000, com o objetivo de estreitar os laços entre a emissora e a comunidade é também uma forma de combate às fake news e uma ferramenta de educação. Também serão tecidas considerações sobre o Direito à Informação e o jornalismo como prestação de serviço ao cidadão, que o torna capaz de compreender melhor seu papel de cidadão e a vida em sociedade. A imprensa é considerada essencial para as democracias e vice-versa. Por conta da relevância do trabalho e da missão de levar informações as pessoas da forma mais compreensível possível, afirma-se tratar-se de uma função de interesse público, que contribui para a formação das novas gerações. Por meio dessa análise, busca-se a compreensão de como projetos dessa natureza podem auxiliar na educação, bem como na compreensão do que é uma notícia confiável.

**Palavras-chave:** Visitas guiadas. Jornalismo. Educação. Notícias falsas.

### **As peculiaridades da educação indígena e os riscos de interrupção na transmissão de conhecimentos em tempos de pandemia: ação orquestrada ou futuro ameaçado**

Rodrigo Alberto Azevedo Couto

**RESUMO:** Este artigo analisa a proteção ao direito fundamental à educação das populações indígenas no Brasil, especialmente diante do contexto pandêmico da COVID-19, como forma de se evitar a interrupção do fluxo de conhecimento genuíno transmitido, aos mais jovens, pelos indivíduos de idade mais avançada, investigando se, em face da situação excepcional enfrentada, medidas também extremadas de concatenação de ações mostrar-se-ão mesmo necessárias diante do risco de perecimento. Mediante pesquisa bibliográfica, normativa, jurisprudencial e emprego de método dedutivo, considerou-se que a proteção efetiva da população idosa indígena, isso com a adoção de medidas estimuladas pela obediência ao ordenamento jurídico pátrio e às regras estabelecidas por organismos internacionais, apresenta-se como salvaguarda de elementos culturais transmitidos nas comunidades originárias nacionais.

**Palavras-chave:** Educação; Populações indígenas; Pandemia Covid-19; Transmissão de conhecimento.

### **O fechamento total ou parcial das escolas sem possibilidade de adequar as necessidades de aprendizado das crianças de até cinco anos ofende o direito fundamental das crianças à educação e significa negativa de acesso à educação infantil?**

Rafaela Kehrig Silvestre

**RESUMO:** O objetivo da pesquisa foi avaliar se o fechamento das escolas implica em prestação do direito fundamental à educação ou ofenderia o acesso ao direito? O estudo mostra-se importante no contexto pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 em março de 2020 e das legislações brasileiras subsequentes, que permanecem sendo aplicadas revelando-se atual. Ademais, os efeitos das escolhas atuais perdurarão no futuro. Para isso analisou-se as consequências da suspensão das aulas ou do ensino a distância sobre os alunos e os pais. Utilizou-se o método dedutivo, apoiando-se em pesquisas bibliográficas e documentais, trazendo uma abordagem transdisciplinar entre direito e educação. Concluindo-se que a modalidade não concretiza integralmente o direito fundamental à educação.

**Palavras-chave:** Direito Fundamental. Pandemia. Educação. Concretização.

### **Liberdade religiosa, laicidade do estado e a (in)existência de violência simbólica no ensino da disciplina de ensino religioso**

Pablo Augusto Gomes Mello

**RESUMO:** A presente pesquisa investigou a situação do ensino da disciplina de Ensino Religioso nas escolas brasileiras, uma vez que a liberdade religiosa e o estado laico são direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Assim, o ensino deve se manter isento de professar conceitos e cultos de qualquer religião, devendo o Estado ensinar os conteúdos de maneira informativa. Ademais, o ensinamento desse conteúdo não deve ser confundido com catecismo e deve ser inclusivo com as diferentes religiões e crenças presentes no território brasileiro, além de não poder ser utilizado como maneira de opressão de cultos que não sejam seguidos de maneira majoritária pela população. Destaca-se ainda que o Poder Público deve buscar um modelo de educação laico, esclarecendo as questões sobre as diferentes religiões e culturas, para que o modelo de educação utilizado em sala de aula seja harmônico com o texto constitucional, evitando a violência simbólica contra uma minoria religiosa, favorecendo assim a efetivação de um Estado Democrático de Direito.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso. Liberdade Religiosa. Estado Laico. Estado Democrático de Direito.

## O controle jurisdicional do cumprimento da meta 01 do plano nacional de educação e o ativismo judicial

Nangel Gomes Cardoso

**RESUMO:** O estudo investiga as bases legais dos Planos Nacionais de Educação aprovados no Brasil após a Constituição Federal de 1988 a partir do seu aspecto histórico e culminando nas suas características normativas. O artigo elenca de modo geral os pontos mais relevantes dos Planos Nacionais de Educação aprovados tanto na década de 1990 quanto no ano de 2014. A análise sobre a atuação do Poder Judiciário em relação ao Plano Nacional de Educação considera a decisão proferida pelo Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais no agravo de instrumento n.º 1.0313.17.005354-7/001 que teve como fundamento a decisão do Supremo Tribunal Federal no ARE n.º 677008 SC. O trabalho leva em consideração ainda o relatório do Tribunal de Contas da União acerca do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as determinações do egrégio Tribunal para os diversos órgãos do Poder Executivo. A partir da análise dos instrumentos legais e jurisdicionais, o estudo fixa um parâmetro básico sobre o que pode ser considerado ativismo judicial e investiga se a atuação do Poder Judiciário em relação à Meta n.º 01 do PNE caracteriza conduta considerada como tal.

**Palavras-chave:** Plano Nacional de Educação. Ativismo Judicial. Educação Infantil.

## Educação no contexto da pandemia da COVID-19 e a viabilidade da regulamentação do *homeschooling*

Mariana Campos Matoso

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo fazer uma análise das modalidades de ensino regulamentadas no Brasil, bem como discorrer sobre a importância da educação na formação do cidadão. O tema problema surge diante da imposição do ensino à distância em decorrência da pandemia da COVID-19, reanalisando se o *homeschooling* é uma modalidade de ensino viável no país, e se sua regulamentação está em conformidade com a legislação vigente. A metodologia utilizada na pesquisa é a indutiva, com pesquisa bibliográfica por coleta de dados literários, artigos, e dispositivos legais. Como resultados alcançados, verificou-se que o direito ao ensino escolar é crucial para a formação do cidadão e que a realidade do país não é propícia a essa modalidade de ensino por ser mais uma forma de se aumentar as desigualdades sociais e econômica.

**Palavras-chave:** Educação. Modalidades de ensino. *Homeschooling*. Ensino domiciliar. Pandemia. COVID-19

## Constituição nas escolas: análise crítica da tramitação do Projeto de Lei do Senado 70/2015

Adimara Félix de Souza

Fabício Veiga Costa

**RESUMO:** Objetiva-se analisar o Projeto de Lei do Senado 70/2015, para ressaltar a importância da inclusão da disciplina Constitucional no currículo da educação básica, como instrumento de promoção da cidadania, da democracia e da dignidade da pessoa humana. A escolha do tema deve-se a sua relevância teórica e prática e discute como o direito fundamental à educação pode fortalecer os direitos políticos, por meio da formação do pensamento crítico. Por intermédio da pesquisa bibliográfica e documental demonstrou-se como a ideologia capitalista neoliberal manipula o processo educacional, reproduzindo suas premissas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Constitucional. Educação básica. Cidadania. Democracia. Ideologia capitalista.

---

**A importância da educação gerontológica como disciplina nos cursos superiores para a concretização de políticas públicas de inclusão social dos idosos**

Alexandre Júnio de Oliveira Machado

Deilton Ribeiro Brasil

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo analisar a importância de incluir a disciplina denominada educação gerontológica, nas matrizes curriculares dos cursos superiores. Devido ao envelhecimento populacional, a sociedade precisa preparar os profissionais, das diversas áreas, para tratarem de forma adequada os idosos. Através da gerontologia é possível concretizar políticas públicas que visam a inclusão social dos idosos. Por meio da educação, espera-se conscientizar a necessidade de inserção da população idosa nas diversas atividades da sociedade. Com a finalidade de garantir medidas que visam o empoderamento dos idosos com a ruptura de rótulos que dificultam a inclusão deles no meio social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Gerontologia. Idosos. Inclusão Social. Políticas Públicas.

---

**Educação ambiental e responsabilidade social**

Andressa Kézia Martins

Ivan Dias da Motta

**RESUMO:** No presente artigo, pretende-se esboçar o histórico da educação ambiental em nível nacional, bem como em nível internacional, fazendo referências a acontecimentos históricos, eventos, documentos, simpósios, legislações. Será trabalhado também uma conceituação acerca da educação ambiental e como ela pode ser trabalhada nas escolas, será mostrado algumas perspectivas da educação ambiental e como elas podem ajudar a formar uma responsabilidade social naqueles que a estudam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental. Perspectiva da Educação Ambiental. Conscientização da Educação Ambiental.

---

**A inclusão da temática sobre gênero no ensino básico no Brasil: uma análise do seu potencial para garantia da (des)igualdade entre mulheres e homens**

Ariadna Leticia Figueiredo de Jesus

Fabrício Veiga Costa

**RESUMO:** No contexto da luta pela emancipação das mulheres, diversas são as conquistas que resultaram no reconhecimento e posituação de normas em proteção do público feminino, em especial aquelas que garantem a igualdade como direito fundamental, sendo que, para sua garantia, de suma relevância a implementação de ações afirmativas e políticas públicas. Entretanto, a desigualdade de gênero ainda é um cenário que se evidencia de maneira alarmante, sendo possível afirmar que os instrumentos normativos não são suficientes para garantir a igualdade. Assim, o objetivo da presente pesquisa é trazer reflexões acerca do potencial representado pela inclusão da temática sobre gênero no ensino básico para a promoção desse direito fundamental entre mulheres e homens. O estudo em comento justifica-se pela análise de dados estatísticos oficiais que demonstram que a igualdade de gênero ainda não obteve efetivação e está longe de ser alcançada. Com base em pesquisas bibliográficas e documentais, e por meio da utilização do método dedutivo, o resultado obtido é a comprovação de que, em que pese a existência dos direitos protetivos e de ações afirmativas em prol do público feminino, a desigualdade de gênero ainda é uma realidade que se deve à influência de resquícios do machismo e do patriarcalismo, legitimando condutas discriminatórias, sendo imperioso destacar que a inclusão da temática sobre gênero no ensino básico, no Brasil, visto o papel fundamental do professor na formação de seus educandos, tornará possível a garantia da igualdade entre mulheres e homens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Ensino Básico. Machismo e Patriarcalismo. Desigualdade. Igualdade entre Mulheres e Homens.

**A didática do ensino superior**

Artemis Dias Santos

**RESUMO:** Esse artigo propõe uma análise do entendimento teórico sobre a importância e o papel do professor no ensino superior. O ponto de partida desse estudo foi debates em sala de aula de mestrado em disciplina de metodologia científica ministrada pela Universidade de Itaúna em uma reflexão realizada pelo professor Fabrício Veiga Costa e os mestrandos em uma arguição sobre o livro Didática do Ensino Superior de Antônio Carlos Gil, com anseio de reconhecer quem é o professor universitário, pesquisando o preparo, papéis desempenhados, principais características, estilo de atuação e desafios futuros mestres do ensino superior, o presente artigo pretende verificar as principais habilidades e atitudes requeridas na profissão de professor universitário com base no capítulo dois do referido livro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Aprendizagem. Didática. Universidade. Alunos

**Identidade cultural e musicalidade regional: Políticas Públicas voltadas ao aprendizado da arte**

Camila Gomes Pereira

Fabrício Veiga Costa

**RESUMO:** O Brasil é um país rico em diversidade cultural. A cultura é parte estruturante da identidade de um povo e, apesar de ser um direito fundamental garantido pela Constituição da República de 1988, com a determinação de seu ensino privilegiando inclusive a musicalidade regional, o fenômeno musical dentro das instituições escolares de ensino se mostra insatisfatório, podendo contribuir para a defasagem que o mundo moderno tem gerado nas manifestações culturais tradicionais, bem como para a ocorrência da crise de identidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade cultural. Cultura regional. Ensino. Arte. Música.

**Núcleos de prática jurídica como possibilitadores do acesso à justiça a pessoas carentes**

Danilo de Matos Martins

Fabrício Veiga Costa

**RESUMO:** Os Núcleos de Prática Jurídica surgiram em meio a alterações curriculares trazidas pelo Conselho Nacional de Educação, via portaria do início da década de 1990, que determinou que as Instituições de Ensino Superior que ofertassem ensino jurídico, visando proporcionar melhor formação aos estudantes, deveriam criar tais núcleos. O presente trabalho tem como objetivo demonstrar que os Núcleos de Prática Jurídica vêm se transformando em locais que democratizam o acesso à justiça, na medida em que disponibilizam, às pessoas hipossuficientes economicamente, assistência jurídica gratuita. É sabido que o Estado, conforme previsão constitucional, deve prestar tal assistência gratuita aos que dela necessitarem. No entanto, muito há que se fazer para que essa garantia se torne efetiva. Por essa razão, as pessoas buscam alternativas diversas para a solução dos conflitos nos quais estejam envolvidos e que exijam a tutela jurídica do Estado, e uma dessas alternativas são os Núcleos de Prática Jurídica. Para tanto, serão apresentados o conceito e o processo de evolução do acesso à justiça, como também a definição de hipossuficiente e como se dá tal categorização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Núcleos de Prática Jurídica. Acesso à justiça. Hipossuficiente. Democratização.

**A importância do estudo como meio ressocializador dos infratores da Lei Penal**

Façal Chequer Filho

Fabrício Veiga Costa

**RESUMO:** O método utilizado na pesquisa do tema problema será o dedutivo pretendendo-se partir de um método macro analítico para um direcionamento específico. Pretende-se com o presente artigo científico, primeiramente, conceituar e estabelecer a importância de garantia do direito fundamental à educação como forma de possibilitar que o indivíduo tenha crescimento individual, moral e possa ter discernimento necessário para a tomada de decisões. Neste aspecto, pretende-se verificar ainda a importância da implementação de políticas públicas nas unidades prisionais com o fim de viabilizar que infratores da lei penal possam ter acesso à educação já que esta constitui meio fundante para a ressocialização de fato. A busca pela reintegração do indivíduo infrator à sociedade somente será eficaz após implementado o seu acesso à educação já que esta tem o condão de trazer ao indivíduo discernimento necessário para a ressocialização e também lhe possibilitar o retorno de fato para a sociedade através da formação intelectual que lhe possibilitará melhores decisões, inserção no mercado de trabalho e crescimento profissional.

**Palavras-chave:** Educação. Unidade prisional. Implementação. Acesso. Ressocialização.

**Qual a importância da gestão democrática na educação infantil para a formação de uma sociedade democrática?**

Flávio Marcos Dumont Silva

Sérgio Henrique Zandona Freitas

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo investigar qual a importância de uma gestão democrática na educação infantil para a formação de uma sociedade democrática. Fazendo uso do método dedutivo, de pesquisa bibliográfica e documental e análises críticas e comparativas o texto demonstra que a realização de uma gestão democrática na educação infantil é o meio de propiciar a formação de crianças com caráter moldado pela experiência da democracia participativa, para que estas quando adultos defendam o pluralismo de ideias, a inclusão, o debate sem a busca da eliminação do outro, visto como adversário e não inimigo formando uma sociedade democrática.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Educação infantil. Democracia participativa.

**A militarização da educação: o retorno do conservadorismo nas escolas sob o discurso da melhor qualidade do ensino**

Gabriela Oliveira Silva Vasconcelos

Ivan Dias da Motta

**RESUMO:** O objetivo do presente artigo é apresentar o retorno do conservadorismo a partir da militarização da educação, sob a alegação de se assegurar uma melhor qualidade no ensino. Tendo em vista que o atual Presidente da República é defensor de ideias conservadoras e em seu plano de governo preza por um ensino que seja capaz de impor a ordem e a disciplina escolares, garantidas pelas escolas civico-militares, a temática se mostra atualizada e de suma relevância teórica e prática, motivo este que justifica o presente artigo e embasa a possibilidade de uma análise constitucional acerca desta militarização do ensino. Valendo-se do método dedutivo e de pesquisas do tipo bibliográfica e documental, utilizando-se de análises genealógicas, interpretativas, comparativas, teóricas e textuais conclui-se que a militarização da educação é incompatível com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, uma vez que esta assegura um ensino que respeite a igualdade, a liberdade, as pluralidades existentes e a gestão democrática do processo de ensino-aprendizagem, características estas que não são verificáveis no ensino em escolas militares, uma vez que elas, a partir de medidas conservadoras, buscam a ordem, a disciplina e o respeito à hierarquia pelos alunos, alegando que isso assegura um ensino de maior qualidade, o que, na verdade, só ocorre considerando-se suas vantagens econômicas e as características do corpo discente.

**Palavras-chave:** Militarização da educação. Conservadorismo. Qualidade do Ensino. Escolas civico-militares.

### O ensino jurídico por manuais

Gustavo Henrique Maia Garcia

Deilton Ribeiro Brasil

**RESUMO:** O artigo objetiva problematizar a utilização excessiva de manuais em cursos de direito das universidades brasileiras, restringindo o seu papel de formação crítica dos profissionais do direito. A formação de técnicos ou tecnólogos mostra-se incompatível com a exigência de um curso superior, e impede que os avanços científicos da área sejam implementados na prática social e profissional.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico. Manuais.

### A importância da metodologia científica para a formação de profissionais competentes para o ensino e aprendizagem no ensino superior

Hellen Moreira

**RESUMO:** Nos tempos modernos, cada dia mais tem havido o consenso de que na educação brasileira as instituições de ensino universitário devam unir às práticas de ensino já utilizada na forma tradicional juntamente com outras práticas, que busquem a promoção e o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, dando a oportunidade de ser alunos melhores. Mediante a chegada do curso superiores adveio também mais forte as perquisas acadêmicas, sendo assim obrigatório aos cursos a inserção da metodologia científica na vida dos alunos que cursavam o ensino superior. Trazendo assim parâmetros para a pesquisa acadêmica onde a metodologia científica se incubiu de dirimir suas normas e diretrizes. A Metodologia Científica tem como abordagem as principais regras da produção científica para alunos dos cursos de ensino superior, dando-lhes uma melhor compreensão quanto a sua natureza e objetivos, auxiliando-le ainda para melhorar a produtividade destes alunos e assim também sua qualidade em suas produções. No campo informacional da produção científica não é diferente, pois já sendo um campo com um discurso instaurado, com suas próprias normas que o justificam e o identificam, torna-se necessário, dentro de um contexto mundial de otimização e compartilhamento de informações via web, que haja mecanismos de padronização inerentes à produção científica. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o universo da metodologia científica e a importância da mesma para o ensino/aprendizagem no Ensino Superior. Para tal empreitada, utilizaremos um entrecruzamento de uma literatura de ponta especializada no âmbito da Metodologia Científica, aos quais serão citados no decorrer do trabalho. Buscando uma melhor apresentação, o trabalho estará dividido em dois tópicos, além da introdução e conclusão.

**Palavras-chave:** Brasil. Ensino Superior. Iniciação Científica. Metodologia Científica.

### Implantação de escolas públicas em período integral: política pública aplicada às famílias em situação de vulnerabilidade social buscando máxima efetividade do direito à educação no Brasil

Joanes Otávio Gomes

**RESUMO:** Objetiva-se analisar implantação de escolas públicas em período integral como forma de aplicação de política pública na educação, a fim de alcançar a máxima efetividade da norma constitucional. A escolha do tema se justifica em razão de sua relevância jurídica e prática, especialmente o direito à educação por ser este fundamental, porém a falta de ações afirmativas, aliada à vulnerabilidade econômica da família são obstáculos para sua realização. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, bem como análise da evasão escolar em virtude da precariedade econômica da família acaba por exigir do Estado uma atitude para salvaguardar os direitos fundamentais.

**Palavras-chave:** Escola pública em período integral. Família em situação de vulnerabilidade social. Direito à educação.

## Educação midiática nas escolas para formação de cidadãos críticos: um instrumento de garantia do direito fundamental à informação em tempos de Fake News

Raissa Almeida Silva

Sérgio Henriques Zandona Freitas

**RESUMO:** A consagração das mídias trouxe consequências relevantes no plano educacional, de forma que o ensino, o aprendizado e a interação com o mundo jamais serão como antigamente. Face ao obstáculo de se reestabelecer e se adequar metodologicamente às discussões geradas pelos atuais equipamentos eletrônicos de comunicação, que facilitaram a disseminação de informações, a escola passou a ser instigada não apenas quanto a seu papel fundamental, mas também acerca de que reação está preparada para proporcionar às questões que advieram o uso das mídias por grande parte da sociedade. Por isso, neste trabalho discute-se como a aplicação da Educação Midiática nas escolas de ensino básico pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, combatendo as “fake news” e assim garantindo de forma efetiva o direito fundamental à informação. Foi razoável presumir por meio de uma pesquisa bibliográfica que os cidadãos que entendem como funcionam os sistemas de construção de conteúdo midiáticos: telejornalismo, radiojornalismo, inclusive jornalismo impresso e na web, apresentam leitura mais crítica e interpretação mais esclarecida das circunstâncias atuais.

**Palavras-chave:** Educação midiática. Fake News. Direitos fundamentais.

## A educação bancária no ensino jurídico superior no Brasil: a necessidade da superação da pedagogia do oprimido pela pedagogia da autonomia

Candice Diniz Pinto Melo Franco

Fabrcio Veiga Costa

**RESUMO:** Este artigo analisa a metodologia adotada no ensino jurídico no Brasil, caracterizado pela educação bancária que consiste numa manifestação da aderência à pedagogia do oprimido no ensino do Direito em nosso país e a necessidade de superação deste paradigma para fins de adoção da pedagogia da autonomia. A reflexão sobre o tema revela-se importante e atual, na medida em que a Comissão de Especialistas de ensino de Direito (CEED) do Ministério da Educação (MEC) ao sistematizar as sugestões enviadas pelos membros da comunidade acadêmica jurídica, de forma prévia, para a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), traçou o perfil desejado do bacharel em Direito no Brasil apresentando elementos e habilidades que não têm sido alcançados no processo de formação jurídica. Mediante pesquisa teórico-bibliográfica e adoção do método dedutivo conclui-se que, a educação bancária acolhida pelo ensino jurídico no Brasil, caracterizada por uma relação de opressão entre educando-educador deve ser superada pela pedagogia da autonomia.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico no Brasil. Educação bancária. Pedagogia do Oprimido. Pedagogia da Autonomia.

## Pandemia por Covid- 19 e direito fundamental à educação: conflitos no ensino remoto e questionamentos acerca da (des) igualdade de condições

Thainá Penha Pádua

Ivan Dias da Motta

**RESUMO:** Objetiva-se investigar o panorama atual das condições de acesso dos estudantes brasileiros à *internet*, verificando se há, de forma satisfatória, o acompanhamento das aulas através do ensino remoto (EAD) no período de isolamento social causado pela pandemia do vírus Covid- 19. A escolha do tema se justifica em razão de sua relevância jurídica e prática, especialmente porque a doença ainda não foi erradicada, gerando consequências nefastas nas mais diversas esferas sociais, sendo extremamente pertinente a reflexão sobre o tema. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental (análise de relatórios sobre o acesso à *internet* no Brasil), demonstrou-se que o ensino à distância, como única alternativa, se mostra questionável, haja vista que uma grande parcela dos estudantes não tem acesso suficiente às mídias digitais, o que viola o princípio constitucional da igualdade e o direito fundamental à educação.

**Palavras-chave:** Educação. Coronavírus. Direitos Fundamentais. Ensino remoto. Segregação.



### **As demandas partidárias conservadoras que amordaçam a educação brasileira: uma análise das ideologias do projeto Escola sem Partido sob a perspectiva Freireana**

Talita Sebastiana Braz Santos

Fabrcio Veiga Costa

**RESUMO:** O objetivo da pesquisa é investigar nas propostas legislativas do projeto Escola sem Partido, a fundamentação para tal e refletir através das obras do educador Paulo Freire sua viabilidade prática e observar se de fato estão pautadas nos princípios constitucionais que objetivam o acesso à educação e conduzem o indivíduo ao exercício da cidadania. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental demonstrou-se que o movimento reacionário que propõe o projeto é antagônico aos preceitos de uma educação democratizante e condizente ao papel do ensino sob um viés de autonomia reflexivo-crítico.

**Palavras-chave:** Escola sem partido. Educação. Demandas conservadoras. Reflexões freireanas.

### **O direito fundamental a livre associação e suas consequências em relação à propriedade de bens imóveis em “condomínios fechados”**

Ronan Ângelo de Oliveira Pereira

Alisson Thiago de Assis Campos

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo o estudo do direito fundamental a livre associação e suas consequências em relação à propriedade de imóveis em “condomínios fechados”. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica, junto com a análise da legislação. Para isso, será realizada uma análise das formações dos “condomínios fechados” e os métodos que as associações de moradores utilizam para cobrança das taxas mensais associativas, muitas vezes travestidas de taxas de condomínio. Será abordado, igualmente, as dificuldades relativas às cobranças indevidas, realizadas pelas associações de moradores, dos moradores/proprietários que não são associados a ela, e as consequências jurídicas deste fato. Por fim, foram feitas as considerações finais, que demonstram a necessidade de fiscalização mais intensa sobre os “condomínios fechados”, para impedir as abusividades realizadas por eles, ferindo o direito a livre associação.

**Palavras-chave:** Liberdade de associação. “Condomínios fechados”. Direito de propriedade. Taxas abusivas.

### **Direito fundamental à educação no âmbito do ensino superior: considerações acerca da mercantilização da educação e do ensino jurídico no Brasil**

Humberto de Lima Rocha

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo analisar a prestação educacional no ensino superior pelo Estado e a mercantilização da educação no que se refere ao ensino jurídico no Brasil, bem como quais os seus impactos na sociedade contemporânea. Nesse sentido, faz-se necessária uma interpretação das práticas docentes, com o intuito de ressemantizar as técnicas educacionais referentes ao ensino superior, de modo que se possa compreender qual a sua contribuição para a formação da cidadania.

**Palavras Chave:** Educação. Direito. Estado.

### **Tecnologia na educação: acesso ao direito fundamental à educação em tempos de pandemia no ensino superior**

Luciana Byanca Lopes Pontes

Fabrcio Veiga Costa

Rayssa Rodrigues Meneghethi

**RESUMO:** O objeto de investigação da presente pesquisa é o acesso ao direito fundamental à Educação em tempos de pandemia. A pesquisa apresentará proposições teóricas investigando o acesso à Educação em momento tão delicado de isolamento social como medida prevenção ao Coronavírus – Covid-19, pandemia que afetou o mundo todo. A pergunta problema proposta é debater se há o acesso à Educação, durante a pandemia. Como hipótese científica inicial constata-se a importância do acesso ao Direito Fundamental à Educação e que esse direito sofreu muitas alterações e inovações durante a pandemia. A justificativa da escolha do tema decorre da atualidade e relevância para a Ciência do Direito. Quanto à metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica cuja abordagem crítica das proposições apresentadas foi possível a partir de análises comparativas, temáticas, teóricas, interpretativas. Na conclusão, confirmou-se a hipótese científica levantada inicialmente, haja vista que inovações foram necessárias para garantir o acesso à Educação, porém nem todos conseguiram ter o acesso seja por falta de equipamentos apropriados, falta de acesso à Internet, falta de habilidade, até mesmo falta de adaptabilidade.

**Palavras-chave:** Direito à Educação. Pandemia. Tecnologia na Educação.

### **Educação sexual nas escolas: a questão é se ou como abordar?**

Maria Andréia Lemos

**RESUMO:** Este trabalho analisa as relações de poder/saber, na perspectiva dos embates discursivos sobre a sexualidade infantil nas escolas brasileiras. Objetiva compreender até que ponto o debate da temática pode ajudar a superar tabus, proteger a infância de possíveis violências sexuais, reduzir o afastamento dos silenciamentos e dar nova roupagem à discussão. A abordagem da sexualidade nas escolas para crianças e adolescentes que invadiu o discurso político no Brasil, fortemente evidenciado da disputa eleitoral de 2018, potencializado pela disseminação de notícias falsas, instando a sociedade a se posicionar, especialmente a academia.

**Palavras-chave:** Educação sexual. Crianças. Escolas. Violência. Direito fundamental.

### **Direito notarial e registral: proposições teórica como disciplina obrigatória no curso de graduação em direito**

Renata Pereira Pinto

**RESUMO:** O objeto do presente estudo é analisar a possibilidade de inclusão do Direito Notarial e Registral como disciplina obrigatória no curso de graduação em Direito, buscando uma integração na formação técnico-jurídica com prática profissional. A escolha do tema justifica-se com relevância teórica e prática do instituto na formação do profissional do direito e tem como fundamento o crescente processo de desjudicialização. Utiliza-se como meio de pesquisa teórico-bibliográfica e documental com método dedutivo com análise crítica e interpretativa. Conclui-se na imprescindibilidade da disciplina para prática na atividade jurídica dos futuros operadores do Direito.

**Palavra chave:** Direito Notarial e Registral; Desjudicialização; Formação do profissional do direito; Disciplina obrigatória do curso de graduação em Direito.

## Apresentação

Fabrcio Veiga Costa<sup>1</sup>

Ivan Dias da Motta<sup>2</sup>

Srgio Henriques Zandona Freitas<sup>3</sup>

O livro intitulado **“EDUCAÇÃO JURÍDICA E LIBERDADE DE ENSINAR NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO”** é resultado de atividades de pesquisas desenvolvidas pelo **GRUPO DE PESQUISA CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO** e reúne coletânea de artigos científicos produzidos por pesquisadores de diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, cuja temática central é a educação e o ensino jurídico. A referida obra é organizada pelos professores doutores Fabrcio Veiga Costa – **pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna**; Ivan Dias da Motta – **pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Unicesumar**; Srgio Henriques Zandona Freitas - **pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Fumec**.

Objetiva-se com a presente obra estabelecer interlocução científica entre pesquisadores de diversas instituições de ensino superior, proporcionando o estudo crítico-epistemológico de temas atuais, além de

---

<sup>1</sup> Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Educação – UFMG. Pós-Doutorando em Psicologia pela PUCMINAS. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Proteção em Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da Graduação em Direito FAMINAS-BH, FPL, FAPAM e FASASETE- Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7152642230889744>

<sup>2</sup> Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV:<http://lattes.cnpq.br/150811127815799>. Pesquisador do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação. Bolsista Produtividade em Pesquisa do ICETI.

<sup>3</sup> Coordenador e docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito (PPGD) da Universidade FUMEC. Editor Chefe da Revista Jurídica Meritum FUMEC. Pós-Doutor em Direito pela UNISINOS e pela Universidade de Coimbra (Portugal). Doutor, Mestre e Especialista em Direito pela PUC MINAS. Assessor Judiciário no TJMG. Coordenador do Instituto Mineiro de Direito Processual (IMDP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2720114652322968>. E-mail: [sergiohzhf@fumec.br](mailto:sergiohzhf@fumec.br). Site: [www.imdp.com.br](http://www.imdp.com.br) e [www.zandona.pro.br](http://www.zandona.pro.br)

relevantes sob o ponto de vista teórico-pragmático. Pretende-se estimular a produção e a divulgação científica de pesquisas que ultrapassem os muros da academia e propõe discussões de cunho prático, objetivando a intervenção e ressemantização das estruturas sociais. Trata-se de obra que reúne resultados de grupos de pesquisas interinstitucionais pertencentes aos pesquisadores e organizadores dessa coletânea de artigos científicos.

As pesquisas desenvolvidas pelo professor Sérgio Henrique Zandona Freitas possui apoio direto da **FAPEMIG – Fundação de Apoio à Pesquisa em Minas Gerais**, além do direto incentivo oferecido pela Universidade de Itaúna; Unicesumar e Fumec. Pesquisadores renomados na área de educação e ensino jurídico protagonizam os debates científicos propostos, juntamente com os resultados das pesquisas desenvolvidas por mestrandos em Direito da UIT, FUMEC e UNICESUMAR, que sob orientação e supervisão dos professores dos respectivos programas, trouxeram à baila reflexões que ultrapassam as barreiras da dogmática analítica. Convidamos o leitor para conhecer os textos e debruçar-se no estudo da educação como um direito fundamental corolário da diversidade e pluralismo democrático que marcam a sociedade contemporânea.

Na presente obra são debatidos e problematizados os objetivos fundamentais do direito à educação, a liberdade de pensamento científico e a liberdade de cátedra, previstos no texto da Constituição brasileira de 1988, delimitando-se o objeto de análise no pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparação para o mercado de trabalho e formação cidadã. A participação da família, sociedade e do Estado, ao longo da formação acadêmico-profissional dos discentes, é de significativa importância para viabilizar a construção de cidadãos e profissionais comprometidos com os desafios da sociedade democrática, marcada pelo pluralismo, diversidade e desigualdades.

## Prefácio

Álisson Thiago de Assis Campos <sup>1</sup>  
Rayssa Rodrigues Meneghetti <sup>2</sup>

Em 2017, na qualidade de mestrandos e alunos do prof. Fabrício, tivemos a honra de participar, como coautores, do primeiro volume da "Coleção Caminhos Metodológicos do Direito", obra organizada pelos professores Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta e Sérgio Henrique Zandona Freitas. Hoje, contemplamos a alegria de prefaciar uma obra de tamanha importância para a pesquisa jurídica.

Doutores consagrados e professores de três programas de pós-graduação *stricto sensu* distintos, os organizadores se propuseram a entregar à comunidade acadêmica uma coleção voltada a apresentar o que há de mais moderno nos estudos envolvendo a educação jurídica.

Partindo de proposições constitucionais democratizantes e emancipatórias, a coleção rompeu com o lugar-comum da academia jurídica, apresentando-se por meio de textos transdisciplinares que foram capazes de abordar o que há de mais relevante no ensino do Direito atual. Além disso, as obras da "Coleção Caminhos Metodológicos do Direito" jogaram luz sobre a necessidade de se encarar a educação a partir de uma lógica emancipatória, dialógica, participativa e inclusiva.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Direito pela Universidade de Itaúna – UIT (2020-2023). Mestre em Direito pela Universidade de Itaúna – UIT (2017-2018). Pós-graduado em Ciências Penais (2013). Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete – FDCL (2007-2011). Atualmente atua como Professor e Secretário-Geral na Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete – FDCL e Assessor de Juiz no Tribunal de Justiça de Minas Gerais – TJMG.

<sup>2</sup> Doutoranda e Mestra (2018) em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna - UIT, com área de concentração na linha de pesquisa Direito Processual Coletivo e Efetividade dos Direitos Fundamentais (2018). Pós-graduanda em Direito Tributário pela Universidade Pontifícia Católica de Minas Gerais (2019). Pós-graduanda em Direito Processual pela Universidade Pontifícia Católica de Minas Gerais (2017). Pós-graduanda em Direito Processual Civil pela Universidade Anhanguera-Uniderp (2014).

Seguindo a tradição de qualidade das publicações que o antecederam, o novo volume da obra, que agora chega às mãos dos leitores, trata sobre a "Educação Jurídica e a Liberdade de Ensinar no Estado Democrático de Direito", sendo composta por 29 (vinte e nove) artigos científicos elaborados por pesquisadores que compõem programas de pós-graduação distintos, o que permite abordagens advindas de pontos-de-vista diferentes, criando uma verdadeira interlocução, decorrente do próprio caráter interinstitucional da publicação.

Essa miríade de visões apresentadas pelos autores é uma demonstração clara e inequívoca de que a neutralidade no ambiente acadêmico é algo impossível. Cada professor, pesquisador e aluno carrega consigo a bagagem da própria história de vida e existência. É a partir das vivências que se forma a compreensão de mundo capaz de permitir ensinar e aprender.

A liberdade abordada na obra pressupõe que o espaço educacional seja um ambiente dialético, democrático e, acima de tudo, humano. Em outras palavras, a liberdade de ensinar é importante porque só ela é capaz de acentuar a importância da diversidade, fator que transforma e desenvolve os indivíduos e a sociedade como um todo.

As páginas deste livro são um verdadeiro convite à reflexão crítica e permitem concluir que a liberdade de ensinar não pode se limitar à abordagens pedagógicas variadas ou à expressão de pontos de vista acadêmicos distintos. Ela deve, ainda, visa garantir que o sistema de educação não seja instrumento de opressão e alienação, pelo contrário, que seja o espaço propício para a construção de uma sociedade melhor.

# A efetivação ao direito à educação frente a crianças e adolescentes em condições circenses

*Marcela Pereira Ferreira* <sup>1</sup>

*Fabício Veiga Costa* <sup>2</sup>

## 1. Introdução

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar como o direito de todos à educação básica de qualidade previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é efetivado em relação às crianças e adolescentes que moram e trabalham nos circos, tendo em vista que em cada época do ano estão em uma região diferente do país, e quais são as consequências práticas explícitas e implícitas na educação dos menores, analisando seus reflexos e desdobramentos em sua qualidade de vida, saúde e desenvolvimento como ser humano inserido na coletividade social democrática atual.

O estudo proposto é relevante, pertinente e atual, levando-se em conta que existem diversas companhias de espetáculos circenses brasileiras que passam diariamente por dificuldades em relação à educação dos menores que encontram-se sob sua guarda e autoridade, sendo tal situação inclusive agravada em decorrência da crise sanitária que o país enfrenta devido à pandemia Covid-19, transferindo o ensino presencial para os quadros remotos, dificultando ainda mais o acesso às

---

<sup>1</sup> Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Doutorado e Mestrado em Direito Processual - Pucminas. Pós-doutorado em Educação (UFMG) e Psicologia (Pucminas). Especialista em Direito Processual, Direito de Família e Direito Educacional (Pucminas). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: fvcufu@uol.com.br

crianças e adolescentes do circo, que muitas vezes vivem em condições de pobreza extrema e não possuem amparo tecnológico para tanto.

Será abordado, no decorrer do trabalho, como o direito à educação encontra-se inserido no ordenamento jurídico brasileiro, sua previsão em diplomas constitucionais e normas infraconstitucionais, como é na prática a educação de crianças e adolescentes que pertencem aos circos, bem como mecanismos e hipóteses que podem solucionar o visível problema da efetivação ao direito básico à educação daqueles que encontram-se inseridos no cotidiano e na rotina itinerante circense, com a apresentação de possíveis caminhos e soluções a serem implementados para a efetivação ao direito à educação no contexto em estudo.

Neste viés, o direito constitucional à educação básica regular de qualidade garantido à todos é de fato efetivo em relação às crianças e adolescentes em condições de circo? Quais são as possíveis soluções para que tal efetividade seja conferida e o direito à educação seja efetivado e garantido? Seria o *homeschooling* um bom método de ensino para os menores que encontram-se nestas condições atualmente na realidade brasileira?

O trabalho desenvolver-se-á em seu aspecto metodológico através das pesquisas teórica, bibliográfica e documental, a fim de que seja elucidado o assunto em questão, bem como se possa visualizar como se encontra inserido na atual realidade brasileira e posterior inserção efetiva no cotidiano prático e em diplomas legais jurídico-normativos, objetivando assim que o direito à educação seja protegido e assegurado de forma ampla e igualitária, independentemente das condições financeiras ou da classe social a que o estudante pertence.



## **2. Direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro.**

A educação é o ato de ensinar valores e preceitos básicos relacionados desde atividades morais e cotidianas da vida dos indivíduos, até matérias do ciclo básico de aprendizagem escolar que irão preparar e inspirar academicamente a formação profissional dos alunos dos ensinos fundamental e médio das diversas escolas públicas e particulares espalhadas ao redor do país.

Tendo em vista a essencialidade de tal direito, a educação sempre encontrou-se presente no ordenamento jurídico brasileiro, inclusive a nível constitucional, sendo que todas as constituições brasileiras trataram, ainda que timidamente e de acordo com o contexto histórico da época vivenciada, acerca do direito básico à educação.

Neste sentido, Cury (2016, p. 570) ressalta que:

A legislação educacional no Brasil tem seu início na Constituição Imperial de 1824, que continha um artigo sobre educação escolar gratuita reservada exclusivamente aos considerados cidadãos. [...] Mesmo assim, para os cidadãos a primeira lei nacional (imperial) de educação, datada de 1827, regulava o artigo da gratuidade na constituição no afã de disseminar as primeiras letras.

A primeira Constituição brasileira, no entanto, a tratar de modo expresso como sendo a educação direito de todos e dever dos poderes públicos e da família, foi a do ano de 1934, que, no entanto, viu o presente direito ser enfraquecido na Constituição de 1937, sendo retirada como direito de todos. Em relação ao retrocesso educacional implementado pela Constituição do ano de 1937, Boaventura (1997, p. 89):

As condições políticas e ideológicas, internas e externas, terminaram por derrubar o renovador texto constitucional e o País recebeu pela segunda vez, outra carta outorgada, a de 1937, base do Estado Novo. Atribui-se à família a

responsabilidade primeira pela educação integral da prole e ao Estado, o dever de colaborar para a execução dessa responsabilidade. Essa Constituição destinava o ensino profissional às classes menos favorecidas. São os avanços e retrocessos nas relações Estado/educação.

No ano de 1946, com a redemocratização do país após o período de ditadura militar vivenciado, a educação retoma o patamar de direito, apenas sendo interrompido novamente com o golpe militar que assolou o país no ano de 1964. Em relação à evolução do direito à educação no viés das Constituições brasileiras, o doutrinador Saes (2003, p. 10) ressalta que:

Todas as Constituições do Brasil a partir de 1934 seguem essa tendência geral: fixação da educação de base como uma obrigação civil (país) e política (aparelho do Estado) e, ao mesmo tempo, apresentação do acesso aos demais níveis de ensino (infantil, médio, superior) como um direito individual a ser utilizado ou não pelos interessados, não obstante a presença do aparelho do Estado, através de alguma das suas esferas (federal, estadual, municipal), na oferta de vagas nesses níveis.

Com a promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a educação é consagrada como um direito social fundamental, sendo considerada de competência concorrente da União, Estados e Distrito Federal legislar à seu respeito e diretrizes, competindo, aos municípios, por sua vez, manterem cooperação financeira e técnica com o Estado e a União a fim de que promovam programas de educação infantil e fundamental.

Os direitos sociais surgem a partir da segunda dimensão dos direitos fundamentais, que possuem como premissa o Estado mantenedor, que deve agir positivamente por meio de políticas públicas e ações estatais a fim de garantir o mínimo essencial à vida com dignidade de toda

população, não podendo manter-se inerte como no paradigma liberal anterior.

Neste sentido, ressalta Bonavides (2005, p. 564):

Os direitos da segunda geração merecem um exame mais amplo. Dominam o século XX do mesmo modo como os direitos da primeira geração dominaram o século passado. São os direitos sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou de coletividades, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social, depois que germinaram por obra da ideologia e da reflexão antiliberal do século XX. Nasceram abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar, pois fazê-lo equivaleria a desmembrá-los da razão de ser que os ampara e os estimula. Os direitos sociais fizeram nascer a consciência de que tão importante quanto salvaguardar o indivíduo, conforme ocorreria na concepção clássica dos direitos da liberdade, era proteger a instituição, uma realidade social muito mais rica e aberta à participação criativa e à valoração da personalidade que o quadro tradicional da solidão individualista, onde se formara o culto liberal do homem abstrato e insulado, sem a densidade dos valores existenciais, aqueles que unicamente o social proporciona em toda a plenitude.

O Título VIII da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 diz respeito à ordem social, e a Seção I, incluída dentro do Capítulo III, trata expressamente sobre a educação. O artigo 205 da CRFB/88 dispõe expressamente que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." Dentre outros princípios, o direito à educação e ao ensino rege-se à partir da liberdade de pesquisar, ensinar, aprender e divulgar a arte, o saber e o pensamento; igualdade de condições para permanência e acesso às escolas; existência simultânea de instituições privadas e públicas regentes do ensino, bem como com

concepções pedagógicas e ideológicas pluralistas; estabelecimentos oficiais com ensino público gratuito; valorização dos profissionais da área da educação; gestão democrática; padrão de qualidade; piso salarial unificado nacionalmente para os professores da educação pública e garantia ao direito à aprendizagem e educação durante o decorrer de toda vida, ainda que em idade avançada.

Marshall (1967, p. 73) compreende que o direito à educação, tanto de crianças como também de adultos e pessoas em todas as faixas etárias, encontra-se diretamente ligado com a cidadania, valores e formação das pessoas intrinsecamente enquanto membros da coletividade e inseridas no Estado:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.

A Lei nº 9.394 de 1996 é responsável por estabelecer as bases e diretrizes da educação em âmbito nacional, dispondo, seu artigo primeiro, que: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais."

Segundo o artigo 32 da Lei nº 9.394/96, o ensino considerado fundamental, que compõe a rede de educação básica e objetiva a formação dos seres humanos enquanto cidadãos e membros da sociedade

democrática atual, possui como principais objetivos a serem alcançados, dentre outros:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A seu turno, o ensino médio detêm como principais finalidades e preceitos a serem conquistados, de acordo com o artigo 35 da Lei nº 9.394/96, os seguintes:

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Mencionado diploma legislativo também é responsável por estabelecer os princípios e fins da educação nacional básica, dispõe acerca do direito à educação inerente à todos e o dever de educar, em especial em relação ao Estado, disciplina acerca da organização da educação nacional, níveis e modalidades de ensino e educação, a composição dos níveis escolares, disposições gerais sobre a educação básica, infantil, ensino

fundamental, médio, educação profissional técnica, educação de jovens e adultos, educação superior, educação especial, profissionais da educação, recursos financeiros e demais disposições gerais e transitórias.

O pleno desenvolvimento dos seres humanos enquanto pessoas individuais e membros da coletividade, que convivem mutuamente e necessitam se relacionar com seus iguais a fim de que consigam viver em sociedade, se dá com base na educação recebida tanto em nível familiar como também em nível escolar, sendo um ato de aprendizado e conhecimento contínuo, infinito, que possibilita condições de desenvolvimento humano e profissional.

Para o autor Piaget (1991, p. 53) a respeito da educação:

A educação não é uma simples contribuição, que se viria acrescentar aos resultados de um desenvolvimento individual espontâneo ou efetuado com o auxílio apenas da família: do nascimento até o fim da adolescência a educação é uma só, e constitui um dos dois fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social.

Observa-se que a educação é dever constitucionalmente garantido, devendo ser exercida pela sociedade, pelo Estado e pela família, o que reafirma o caráter democrático do atual estado de direito. Ocorre que na prática, milhares de crianças e adolescentes não possuem acesso à educação de qualidade, por diversos motivos, nem mesmo adultos ou idosos que não tiveram acesso à educação regular e pretendem retomar seus estudos encontram dificuldades para fazê-lo, sendo a educação ainda inacessível e distante para determinadas classes e em pontos específicos geográficos do país.

### **3. Educação de crianças e adolescentes em condições de circo**

O circo é considerado a arte e o local onde uma companhia especializada realiza espetáculos culturais coletivos, reunindo artistas de diferentes áreas, como acrobatas, palhaços, malabaristas, equilibristas, ilusionistas, dentre diversos outros, sendo caracterizado pelos espetáculos itinerantes realizados abaixo de grandes lonas ou tendas, objetivando trazer alegria, emoção e leveza para os espectadores. Segundo Silva e Abreu (2009, p. 45), o circo é definido como:

[...] uma organização empresarial que tem como finalidade a apresentação de um espetáculo, seu “produto visível”, que tem ingressos vendidos na bilheteria, cuja arrecadação poderá ser revertida em salários, na manutenção e expansão da estrutura física do circo e no ganho do proprietário.

Considerado uma arte milenar, exercida em quase todas as civilizações antigas, o circo destacou-se e ganhou importância a partir do Império Romano. O circo no Brasil tornou-se conhecido e popular a partir do século XIX, composto por famílias das periferias vindas do continente europeu, manifestando-se através de peças teatrais, possuindo forte ligação com a cultura cigana.

Em relação à vinda e emergência do circo no Brasil, o doutrinador Castro (2005, p.89) tece as seguintes considerações a respeito:

As referências encontradas até o momento nos permitem acreditar que já nos primeiros anos do século XIX um número significativo de artistas circenses apresentavam-se por todo o Brasil. Podemos citar Joaquin Olaz, bonequeiro, que em 1799 associou-se a Joaquin Duarte - malabarista, acrobata e prestimano (mágico). Saindo de Buenos Aires, cruzaram o Rio Grande e chegaram ao Rio de Janeiro, onde permaneceram por três anos. Aqui possivelmente fizeram o mesmo que em Buenos Aires: levantaram um circo de madeira, lonas, palhas e ramadas para se apresentarem.

A cultura circense no Brasil se fortalece através da Rede Circo do Mundo Brasil, por meio de projetos que trabalham o circo e suas manifestações como instrumento social para os moradores menos favorecidos economicamente e de regiões marginalizadas e pobres da sociedade, investindo na arte-educação através de organismos não-governamentais a fim de que crianças e jovens possam se desenvolver de forma integral.

É certo que o ambiente circense permite diversos aprendizados, nas mais variadas áreas, tendo em vista ser um ambiente multicultural que possui inúmeras atividades e características peculiares. A grande maioria das pessoas que trabalham e vivem no circo sentem-se orgulhosas por pertencerem à essa cultura. Ocorre que, tendo em vista o caráter itinerante da atividade, ou seja, não possuem local de trabalho fixo, deslocando-se de uma cidade à outra e ficando apenas alguns meses em cada, a vida escolar das crianças e adolescentes de circo acaba sendo prejudicada.

Desta forma, sempre que o circo muda de cidade, também ocorre a troca de escola, não se vinculando definitivamente à nenhuma. Diversas são as consequências que tal situação causa ao aprendizado, que fica defasado, tendo em vista que não é dada continuidade ao plano de estudo iniciado, ao passo que cada escola trabalha à seu modo, vez que possuem administrativamente discricionariedade para tanto, não seguindo o pessoal do circo as matérias de forma regular, ou seja, talvez vejam um conteúdo em duplicidade, que já tenham visto e estudado anteriormente em outra escola, e, em consequência, ficam diversos conteúdos de matérias básicas importantes sem serem analisados e estudados.

No ordenamento jurídico brasileiro, a Lei nº 6.533/1978, que disciplina sobre a regulamentação das profissões de artistas e técnicos em espetáculos de diversões dispõe em seu artigo 21 a jornada de trabalho



normal dos profissionais artísticos, tratando no inciso IV expressamente sobre os profissionais circenses: "Circo e variedades: 6 (seis) horas diárias, com limitação de 36 (trinta e seis) horas semanais." O parágrafo terceiro do presente artigo também disciplina que "Nos espetáculos teatrais e circenses, desde que sua natureza ou tradição o exijam, o intervalo poderá, em benefício do rendimento artístico, ser superior a 2 (duas) horas".

A Lei em questão também dispõe que para que o circo possa receber o aval público para seu funcionamento, é necessário que as crianças e adolescentes que o compõe estejam frequentando a escola da localidade em que o circo tenha se instalado. É o que se depreende do artigo 29 da Lei nº 6.533/1978, que evidencia tal obrigatoriedade em decorrência do emprego do verbo "terão", vejamos:

Art. 29 - Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e conseqüente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem.

Ocorre que o fato de se exigir certificado da escola de origem como requisito de admissão dos alunos na nova escola, conforme redação literal do artigo acima exposto, tem sido utilizado como argumento e desculpa para que os novos alunos circenses sejam rejeitados e não recebidos pelas instituições públicas educacionais pleiteadas na nova localidade em que o circo encontra-se instalado.

A Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal aprovou em novembro de 2012 a obrigatoriedade de escolas particulares e públicas assegurarem vagas aos filhos daqueles profissionais que exercem atividades itinerantes artísticas, como os profissionais do circo. O ex-deputado federal Francisco Everardo Oliveira Silva, conhecido como

Tiririca, cantor, humorista e palhaço brasileiro, propôs o projeto de Lei nº 3.543/12, sendo a medida escolar parte do projeto, abrangendo crianças e adolescentes de circo de quatro à dezessete anos.

O projeto autoriza que a matrícula dos menores seja realizada pelos pais ou responsáveis sem haver a necessidade da apresentação dos documentos da escola anterior, chamada "escola de origem", que muitas vezes são difíceis de conseguir pois, quando ficam prontos, o circo já mudou de localidade, podendo ser considerada válida até mesmo declaração firmada a próprio punho pelos considerados responsáveis legais dos menores estudantes.

Diante o exposto, o deputado Raul Henry, relator do Projeto de Lei nº 3.543/12 acima mencionado, discorreu em seu voto que:

Não obstante a frequência à escola, em igualdade de condições, ser direito constitucional - reafirmado pela legislação infraconstitucional - de toda criança e de todo adolescente com idade entre quatro e dezessete anos, os filhos de artistas cujo trabalho impõe constantes deslocamentos e consequentes mudanças de escola têm tido o seu percurso na educação básica marcado por severos obstáculos, que levam, com frequência, ao insucesso e ao abandono escolares. Um dos mais recorrentes óbices é exatamente a dificuldade de efetivar matrícula em instituições de ensino públicas ou privadas.

De acordo com a redação original da proposta, a escola da localidade que está recebendo os novos alunos em decorrência da atividade itinerante circense fica responsável por matricular as crianças e adolescentes nas séries compatíveis e adequadas ao grau de desenvolvimento e experiência intelectual já obtida e contida em sua bagagem, não se levando em conta apenas meros critérios de idade.

Ocorre que, na literalidade do projeto final devidamente aprovado, a escola que recebe os alunos de circo devem obrigatoriamente matriculá-

los na série e ano letivo correspondente à sua faixa etária, ficando responsável, todavia, por oferecer sempre que necessário atividades complementares e aulas adicionais de reforço escolar.

#### **4. Hipóteses e mecanismos necessários à efetivação ao direito à educação básica no cotidiano da rotina itinerante circense**

A educação básica na vida de crianças e adolescentes que trabalham e vivem no circo e possuem uma rotina itinerante, estando cada período em uma determinada localidade, não é fácil de ser efetivada, tendo em vista que encontra inúmeros desafios e empecilhos, conforme observa-se no presente estudo. É necessário que existam soluções acessíveis e práticas a fim de que os menores não tenham seu direito constitucional à educação mínima de qualidade lesado.

O mundialmente renomado educador e professor Freire (1979, p. 38) destaca em sua obra que a educação não pode ser apenas o depósito de conhecimentos, e sim um diálogo entre professores e alunos, objetivando formar um pensamento em conjunto, e não apenas de modo autoritário e unitário:

O professor ainda é um ser superior que ensina ignorantes. Isso forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.

Para que o direito constitucional à educação mostre-se efetivo é necessário que a mesma seja implementada de forma transformadora, ativa e igualitária para todos, independentemente de suas condições pessoais e sociais, devendo ser garantida de modo universal, inclusive às crianças e adolescentes do circo, que muitas vezes possuem na educação o

único meio de mudança de vida e de transformação social da realidade em que encontram-se inseridas.

Dentre os principais problemas práticos que as pessoas do circo encontram quando a questão é educação, estão a falta de vagas em escolas e creches para as novas crianças e adolescentes, medidas práticas efetivas para a realização da matrícula e, devido à pandemia e crise sanitária ocasionada pelo coronavírus, todos os problemas pré-existentes foram agravados, havendo a necessidade de uma regulamentação para a prática do *homeschooling*, nome dado à educação domiciliar realizada pelos próprios pais ou responsáveis legais.

O autor Boudens (2002, p. 10), conceitua *homeschooling* como:

Homeschooling seria uma alternativa a educação formal, ou de ensino intencional e sistemático, caracterizado pelo desenvolvimento do currículo escolar fora da escola, em casa, com validade legal, desde que cumprida as exigências mínimas respeitantes a dias letivos, carga horária, programas de ensino, critérios de avaliação do rendimento etc. A autorização seria dada à vista de ideias pedagógicas, políticas, filosóficas ou religiosas divergentes das que inspiram a educação escolar regulamentada pelo Poder Público, delegando-se aos pais a responsabilidade pela instrução dos filhos. Em outras palavras, ensino em casa seria uma educação básica formal que independe da frequência da escola, da presença em sala de aula, laboratórios, oficinas e bibliotecas, do convívio com crianças da mesma idade, do contato com professores convencionais. Assim, a ideia é que haja duas modalidades de ensino, equivalentes e oficialmente reconhecidas: a educação formal escolar e a educação formal domiciliar, ou seja, ressalvada a contradição em termos, a educação escolar dada na escola e a educação escolar dada em casa.

O *homeschooling* seria uma hipótese de concretização do direito fundamental à educação de crianças e adolescentes em condições de circo, tendo em vista que deixariam de depender das vagas existentes em escolas e das burocracias e trâmites exigidos para a matrícula, bem como mostra-

se uma ótima solução, pois o aprendizado seria contínuo e não dividido, passando assim por todas as matérias básicas necessárias, tendo em vista que cada escola trabalha com sua própria didática e planos de curso próprios.

Por outro lado, é necessário que haja a inclusão das crianças e adolescentes do circo no contexto escolar, sendo a convivência com os colegas primordial para o pleno desenvolvimento enquanto pessoa individualmente considerada e ao mesmo tempo, enquanto membro efetivo da coletividade, sendo considerado o isolamento social e a falta de convivência entre os semelhantes uma das maiores críticas direcionadas ao tratar-se da modalidade de ensino do *homeschooling*.

Tratando-se de crianças e adolescentes em condições circenses, embora a prática do *homeschooling* possibilite aos pais o controle dos locais em que serão ministradas as aulas, bem como seja possível a flexibilização dos horários, no contexto do circo ainda é uma realidade distante, uma vez que são necessários materiais adequados para tanto, bem como todo um aparato tecnológico e intelectual dos pais ou responsáveis que serão incumbidos de transferir conhecimento às crianças e adolescentes que encontram-se em idade escolar.

A fim de que o direito à educação seja efetivo, é necessário que as escolas recebam com animosidade e seriedade os estudantes provenientes do circo, ainda que fiquem por pequeno lapso temporal na instituição de ensino, sendo que os mesmos já são tão discriminados e excluídos por parte da sociedade civil e pelos próprios colegas, não podendo ser também discriminados e excluídos pela própria escola, que, a contrário senso, é responsável por apoiar, ajudar e formar bases sólidas na educação destas crianças e adolescentes.

## **Conclusão**

No cenário atual, são diversos os motivos que levam crianças e adolescentes em condições circenses à abandonarem os estudos ou mesmo não levá-los à sério conforme necessário, ficando o direito à educação defasado e muitas vezes sem efetividade prática em relação aos menores que encontram-se atualmente nestas condições no cotidiano brasileiro.

Diversos são os problemas e empecilhos que levam à baixa ou inexistente efetividade de tal direito constitucional quando tratam-se de pessoas que vivem no circo, tendo em vista o aspecto itinerante de sua realidade, estando a cada momento de suas vidas em uma cidade diferente, não havendo a perspectiva de fixação do domicílio, ainda que a longo prazo, em uma determinada localidade.

Com isso, até mesmo a realização de matrículas nas escolas da rede pública de ensino das cidades que recebem os menores são difíceis de serem efetivadas, muitas vezes com resistências e imposição de burocracias por parte das próprias escolas que evitam receber os alunos nestas condições em decorrência da efemeridade de sua estadia e a defasada bagagem educacional que carregam. Quando recebem tais alunos, os mesmos não possuem o reforço e acompanhamento escolar que necessitam, sempre ficando atrasados em relação aos demais que acompanham regularmente as aulas desde o início do semestre letivo.

A educação é um direito constitucionalmente previsto, que deve ser assegurado à todos de maneira igualitária e universal, e, a fim de que seja efetivada também aos menores que encontram-se inseridos no mundo do circo, alguns diplomas normativos infraconstitucionais são colocados em pauta e aprovados com o intuito de se efetivar tal direito, como a Lei n° 6.533/78 que disciplina, dentre outras matérias, que para que o circo

receba o aval de funcionamento em qualquer cidade é necessário que as crianças e adolescentes estejam matriculadas na rede de ensino.

Ocorre que a realidade é bastante diferente, principalmente levando-se em conta o período pandêmico ocasionado pelo coronavírus no final do ano de 2019, sendo que a crise sanitária dificultou ainda mais o acesso à educação tendo em vista a adoção dos ambientes remotos de aprendizagem. Foi abordado no trabalho o *homeschooling* como uma saída para que a educação seja implementada, porém, realidade ainda distante tratando-se de menores em condições circenses, devido à falta de recursos financeiros e um arcabouço prévio tecnológico, cultural e psicológico preparado e estruturado para tanto.

Portanto, observa-se que a efetivação ao direito constitucional à educação em relação às crianças e adolescentes que encontram-se em condições itinerantes circenses é tarefa difícil, não sendo implementada da forma devida no contexto brasileiro, sendo defasada e incompleta em relação à esses menores, devendo ser debatida e proposta possíveis soluções para que haja sua efetivação por parte da sociedade civil, do Estado, dos órgãos dos poderes públicos e da família, pois a educação possui a capacidade de transformar as pessoas e o ambiente social em que encontram-se inseridas, não bastando que seja garantida legalmente, devendo ser de fato efetivada.

## **Referências**

ABNT. **Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos**. Virgínia Alves Vaz (organizadora). Autora Aparecida de Fátima Castro Campos, Regina Célia Reis Ribeiro, Rosana Guimarães Silva. 7 ed. 2019.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A Educação Brasileira e o Direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 16. ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 2005.

BOUDENS, Emile. **Ensino em Casa no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 29 mar 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.533/78**. Regulamentação das Profissões de Artistas e de Técnico em Espetáculos de Diversões. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6533.htm)>. Acesso em 20 mar 2021.

CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem – Palhaços no Brasil e no Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.

COSTA, Fabrício Veiga. **Homeschooling no Brasil: Constitucionalidade e Legalidade do Projeto de Lei 3179/12**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, 2015. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/5/pdf>>. Acesso em 29 mar 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação como Desafio na Ordem Jurídica**. In: 500 anos de Educação no Brasil, p. 567-584. Org: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive - 5.Ed.; 2.reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1979.



GALLO, Fábio Dal. **Da Rua ao Picadeiro: Escola Picolino, Arte e Educação na Performance do Circo Social**. Salvador: UFBA, 2009.

HENRY, Raul. **Comissão de Educação e Cultura**. Projeto de Lei nº 3.543/12. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1027144](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1027144)>. Acesso em: 29 maio 2021.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competencias Desde la Escuela**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 2002.

PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1991.

SAES, Décio. **República do Capital: Capitalismo e Processo Político no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003.

SILVA, Erminia. ABREU, Luís Alberto de. **Respeitável Público... O circo em Cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: Dilemas da Cidadania em um Mundo Globalizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

## **Análise do projeto MGTV na Escola como ferramenta de educação e combate às fake news**

*Valquíria Gonçalves Souza*<sup>1</sup>

### **1. Introdução**

O objetivo geral da presente pesquisa é desenvolver um estudo acerca do projeto “MGTV na Escola”, da TV Integração, afiliada Globo em Minas Gerais, que propõe por meio de visitas guiadas fornecer informações aos estudantes sobre o universo do jornalismo. Especificamente pretende-se investigar de que maneira esse projeto propicia educação e funciona como ferramenta indireta de combate às *fake news*. Para isso, será necessário compreender de que forma se dá o processo de checagem das notícias e em um segundo momento, como esse conhecimento é repassado aos estudantes que visitam a afiliada.

Importante ressaltar que o objeto da presente pesquisa conta com uma abordagem multidisciplinar do tema *fake news* no cenário do Direito à Informação, Educação e Responsabilidade Social, também trata da importância de ferramentas educacionais como o projeto em análise, na formação das gerações multimídias. O ponto central de toda reflexão científica consiste na análise do projeto como instrumento de transformação social, por meio do acesso à informação.

Estamos imersos em um verdadeiro mar de informações e dados, a todo instante bombardeados com fatos e fotos dos mais diversos

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito pela Faculdade Pitágoras (2013), formada em jornalismo pela Faculdade Pitágoras (2006), Pós-graduada em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Faculdade Pitágoras (2016). Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Jornalista (produtora e editora), Advogada, Consultora em LGPD, palestrante. valquiriagsouza84@gmail.com.

acontecimentos e o acesso a tudo isso é de forma instantânea. Se antes, precisávamos aguardar para saber do ocorrido no conforto de nossas casas, por meio do “recorte” dos fatos, feito pelos jornalistas, hoje a impressão que temos é que todo mundo produz conteúdo. Se acontece um acidente, por exemplo, rapidamente as fotos estão nos grupos de *WhatsApp*. Os áudios com comentários sobre o ocorrido também são espalhados em frações de segundo. Toda essa modernidade e a vida nas redes sociais fez surgir o fenômeno, ou vilão da sociedade moderna: as *fake news*. Por meio dessa prática, de notícias sem checagem, simplesmente espalhadas e repassadas, facilmente um motorista flagrado alcoolizado no interior de São Paulo é repassado em grupos de outro estado. É como se em outro local tivesse acontecido aquele fato. Um telefone sem fio desse século, que de brincadeira não tem nada, já que a verdade distorcida coloca em xeque questões importantes, inclusive direitos fundamentais.

É diante desta realidade e da necessidade de resgate do jornalismo com compromisso que o projeto MGTV na Escola busca levar conhecimento, educação e também oportunidade para estudantes. Mas, esse projeto consegue o impacto almejado? Educar para a forma correta de checagem das notícias e a construção do jornalismo com responsabilidade pode auxiliar na formação de cidadãos mais conscientes? As hipóteses científicas propostas nortearão a discussão do tema-problema. Para isso, analisar-se-á primeiramente do que trata essa iniciativa e o impacto dela na formação dos estudantes da comunidade em que a afiliada Globo se encontra inserida. Ao final, desenvolver-se-á um estudo importante sobre as gerações que já nascem e crescem multitelas e estão cada vez mais expostas às *fake news*.

A pesquisa teórico-bibliográfica será desenvolvida a partir da análise, leitura e estudos de livros e artigos científicos de pesquisadores que estudaram direta ou indiretamente esse cenário. Também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com envolvidos no projeto e na gestão da afiliada.

## **2. A educação como garantia constitucional**

A educação é sem dúvida um fator transformador da sociedade, é ainda um patrimônio jurídico inalienável. Dada sua importância como Direito Social, capaz de promover oportunidades de trabalho e do exercício da cidadania, existem garantias para a concretização dessa educação por meio de políticas públicas coordenadas. Mas, não é correto esperar que essa educação venha somente pelo estado. As grandes empresas têm responsabilidades com a comunidade onde estão inseridas e percebe-se que as novas gerações são carentes de situações que promovam a educação de forma lúdica, onde sem perceber aquele jovem cidadão adquire ferramentas para enxergar o mundo.

A União, estados, Distrito Federal e municípios possuem responsabilidade solidária e colaborativa no ensino, assentada tanto no padrão mínimo de qualidade referido à equidade de financiamento, quanto no Sistema Nacional de Educação – SNE. E essa educação está intimamente ligada ao exercício da cidadania. Em um Estado Democrático de Direito, essa educação é ainda garantidora da dignidade da pessoa humana. É também o caminho para um país mais desenvolvido e com mais oportunidades. Direito básico do homem que o credenciará ao trabalho, convivência na comunidade e vida plena.

Ao analisarmos a natureza jurídica da educação vemos que trata-se de um bem fundamental à vida digna, fruto da democracia e instrumento poderoso para o desenvolvimento da pessoa humana na busca de um

melhor exercício da cidadania. Não é por acaso que os países mais desenvolvidos em geral são aqueles que mais investiram em educação no passado. Flávia Bahia (2017, p.103) explica que a palavra “Direito” em sua acepção clássica é a disposição meramente declaratória que imprime existência legal ao direito reconhecido.

Ao lado dos direitos encontramos os deveres, que são normas de caráter limitativo, que buscam impor comportamento de respeito às normas que definem a proteção ao direito fundamental, todo direito corresponde um dever. Exemplo: ao lado da norma que declara a liberdade de expressão (art. 5º, IV), encontramos o dever de exercício dessa liberdade sem ofensa a terceiros, sob pena de aplicação de sanção a quem dele abusa (art. 5º, V). As "garantias", por sua vez, traduzem-se no direito dos cidadãos de exigir dos Poderes Públicos a proteção de seus direitos. Servem para assegurar os direitos através da limitação do poder, possuindo caráter instrumental, atuando como mecanismos prestacionais na tutela dos direitos. (BAHIA, 2017, p.103).

A Constituição de 1988 destaca no artigo 5º, mas, também em outros artigos de forma indireta, os chamados Direitos Fundamentais e na parte que trata dos Direitos Sociais se encontra elencada a educação. O legislador constituinte colocou a educação, cultura e desporto em um mesmo capítulo, talvez na intenção de demonstrar que a educação formal e a não formal (cultura e desporto) são igualmente importantes para o desenvolvimento do ser humano. A chamada dignidade da pessoa humana é o primeiro fundamento de todo o sistema constitucional brasileiro e a educação é indissociável desse conceito, fazendo parte dos direitos e liberdades individuais, também chamados de direitos humanos da 1ª dimensão. Isso porque é por meio da educação que o indivíduo consegue efetivamente se tornar um cidadão.

Com base na Classificação Internacional Normalizada da Educação, temos que a educação básica compreende a educação primária, correspondente à aprendizagem básica da leitura, escrita e operações matemáticas simples. No ensino secundário haverá a consolidação da leitura e da escrita e aprendizagens básicas na área da língua materna, história e compreensão do meio social e natural. No Brasil, o Plano Nacional da Educação contempla a educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Praticamente todos esses públicos, desde o ensino fundamental, até o universitário são potenciais participantes do projeto MGTV na Escola, como se demonstrará na sequência.

O Brasil é um país de diversidade cultural e regionalismos, mas no âmbito da educação são fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental. De forma a promover o acesso e respeito aos valores culturais e artísticos presentes na nação como um todo. Compreender as diferenças existentes dentro do próprio país é de extrema importância, até mesmo para o oferecimento de uma educação que esteja alinhada à realidade daquele indivíduo. Por este motivo, informações sobre a comunidade em que aquele jovem cidadão está inserido se torna um tipo de conteúdo importante a ser trabalhado e estudado.

Quando se fala em educação também há que se falar em liberdade, que representa uma das bases da dignidade da pessoa humana, fundamento da República Federativa do Brasil e princípio-matriz de todos os direitos fundamentais (artigo 1º da CF). Aqui entra liberdade de escolha para o estudante e liberdade de pensamento para o professor para que ele possa ensinar. Liberdade de escolha para o estudante sobre estudar ou não estudar e também liberdade de ideias.

[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. A liberdade de cátedra é um direito do professor, que poderá livremente exteriorizar seus ensinamentos aos alunos, sem qualquer ingerência administrativa, ressalvada, porém, a possibilidade da fixação do currículo escolar pelo órgão competente. (MORAES, 2017, p.611)

Conforme artigo 211, haverá colaboração entre os entes federativos para o sistema de ensino, mas, mais do que isso, é competência concorrente conforme previsto no artigo 24 da CF. Todos os esforços em conjunto devem visar justamente um amplo acesso, inclusive com a participação da família e da comunidade. E por que não incluir também empresas que estão envolvidas e inseridas na comunidade?

É sempre bom lembrar que as garantias são aquelas que vêm convertidas em normas constitucionais objetivando proibir e coibir os abusos de poder e todas as espécies de violação dos direitos que elas asseguram ou buscam dar efetividade. O objetivo do direito fundamental à educação é o pleno desenvolvimento da pessoa humana e por isso deve ter seus pressupostos assegurados pelo poder público, do contrário, perde o sentido qualquer forma de educação. Esse dever do Estado com a educação deverá garantir que o ensino fundamental seja obrigatório e gratuito. Inclusive para quem não teve acesso a ele na idade própria. Também está previsto um acesso progressivo ao ensino médio gratuito.

Essa positivação constitucional da educação, exposta no presente artigo, como direito fundamental e suas garantias é um início, mas, não basta ter boas leis sem a correspondência necessária em recursos públicos e ações, pois seria como ter uma receita excelente e não executá-la porque faltam ingredientes necessários. Após a revisão bibliográfica sobre o assunto, percebe-se que a educação é instrumento importante de transformação social e por este motivo conta inclusive com reserva

orçamentária nos entes federativos. Ademais, é um assunto que tem destaque no texto constitucional como questão inerente à dignidade da pessoa humana e fundamental para o exercício da cidadania em um estado democrático de direito como o Brasil.

Diante da análise apresentada é possível concluir que não é por acaso que a educação é direito fundamental - tão necessário à dignidade da pessoa humana e exercício da democracia. O legislador constituinte se preocupou em trazer garantias para a efetividade desse direito e ao longo dos anos novos instrumentos que visam essa efetivação são desenvolvidos, como programas e incentivos. Mas, como já dito, percebe-se que em um mundo cada vez mais globalizado, a educação se dá de formas variadas, inclusive com experiências impactantes, e é pensando nisso e em estabelecer relações mais próximas como a comunidade que teve início o projeto MGTV na Escola, que passa a ser apresentado na sequência.

## **2.1 O projeto MGTV na Escola**

Conhecer os bastidores de como é feito um telejornal é uma curiosidade de muita gente. Afinal, para muitos é uma realidade muito distante, que encanta e até vislumbra! De acordo com informações repassadas em entrevista semiestruturada pelo diretor de jornalismo da TV Integração e desenvolvedor do projeto, Paulo Eduardo Monteiro Vieira<sup>2</sup>, quando a ideia surgiu o objetivo era conquistar o público jovem e gerar confiança para uma geração que já é multimídia. O projeto teve início em meados dos anos 2000, numa iniciativa de estreitar as relações entre a comunidade estudantil e acadêmica com a história da TV Integração.

---

<sup>2</sup> Paulo Eduardo Monteiro Vieira é o fundador do projeto MGTV na Escola e conversou com a pesquisadora por meio digital, em entrevista semiestruturada. A explicação veio em formato de áudios que foram transcritos no presente estudo.



Só no ano passado, foram cerca de 19 visitas guiadas, a maior parte delas virtualmente. É que devido a pandemia da Covid-19 o projeto precisou passar por adaptações, mas nem por isso perdeu seu encanto, pelo contrário, a tecnologia permitiu que estudantes de cidades como Itapagipe/MG, por exemplo, conhecessem a TV Integração, sem riscos, de modo online. E com um ganho: sem ter que enfrentar grandes distâncias físicas.

O MGTV na escola surgiu com uma ideia de apresentar a televisão para os estudantes de ensino superior e crianças também. Qual era o objetivo nosso? Materializar na cabeça delas o que nós fazemos. Porque todo mundo consome televisão, liga e desliga em casa, então a gente queria mostrar como que é feito por trás, nos bastidores. Como é o processo de produção do jornalismo. Isso surgiu com esse foco de materializar. Com o tempo a gente percebeu que acabou sendo muito útil para os professores, porque muitos tinham a Semana da Comunicação nas escolas e aproveitavam esse período para trazer as crianças, para fazer algum trabalho. A gente notava um deslumbramento maior da turma na faixa etária dos nove aos treze anos, que é uma turma que já nasceu conectada. E essa turma, ela chegava e não sabia muito. Alguns até confundiam e queriam saber onde estava o estúdio da Ana Maria Braga, porque eles não têm a percepção do que é feito local, do que é nacional, percepção que os estudantes mais velhos tinham, porque viram as empresas surgindo. Sabiam o que os canais tinham de produção local. Já para os mais velhos, faculdades e até mesmo os professores, a gente percebia um vínculo mais saudosista. Tinha vínculo com a infância, de lembrar de um apresentador, uma programação. Enfim, um mesmo passeio que gerava duas reações diferentes dependendo da idade. (VIEIRA, 2021)

A visita geralmente é acompanhada por alguém do setor de jornalismo (um guia) que explica as etapas do trabalho em uma TV, que vai desde o momento que os fatos chegam para apuração e checagem, até quando são efetivamente apresentados ao público, durante o telejornal.

São apresentados os setores que fazem parte de todo o processo, incluindo switcher, engenharia, redação e estúdio. Na sede de Uberlândia, uma plotagem pelos corredores remontando a história da TV Brasileira é um *plus* para conhecer mais sobre esse universo.

Os estudantes que podem participar do projeto vão desde o Ensino Fundamental até universitários. Insta salientar que conforme página oficial, a TV Integração<sup>3</sup> é a primeira afiliada Rede Globo no Brasil.

Presente em 234 municípios mineiros, sua programação fala diretamente com uma população de mais 5,5 milhões de pessoas. São três telejornais diários: Integração Notícia (8h30), MG1 (12h) e MG2 (19h15). Jornais que são produzidos em quatro praças Uberlândia, Uberaba, Juiz de Fora e Divinópolis/Araxá. A afiliada existe há quase seis décadas.

Como já comentado, devido a pandemia e a necessidade de distanciamento social e se evitar aglomerações, em 21 de abril de 2020, o projeto MGTV na Escola ganhou uma versão virtual e os alunos da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, em Uberlândia, foram os primeiros a realizarem o tour virtual para conhecer a estrutura e os locais onde são gravados e produzidos os jornais.

Por meio do projeto, esses e outros estudantes conheceram como o jornal era feito na década de 1960 e nos dias atuais. Eles também conversaram diretamente com os jornalistas e receberam informações de como é o processo de checagem das notícias - a apuração dos fatos.

Para tornar ainda mais especial o projeto MGTV na escola, alguns jornalistas da TV Integração, que são os guias do projeto, em Uberlândia, Uberaba, Divinópolis e Araxá ganharam, em 2019, crachás personalizados, com fotos feitas em *cartoons*, para tornar a visita das crianças e

---

<sup>3</sup> Na página oficial é possível saber mais sobre a afiliada: <https://redeglobo.globo.com/mg/tvintegracao/>

adolescentes ainda mais divertida. Promovendo educação lúdica sobre a mídia.

Por ano, em média são dois mil alunos que visitam a sede da TV, em cerca de 70 visitas. Destaque para uma das visitas realizadas em 2018, em Uberlândia, que recebeu estudantes norte-americanos. O grupo era formado por alunos de escolas públicas que integram o projeto Jovens Embaixadores, uma parceria entre a Associação Cultural Brasil Estados Unidos e a Embaixada norte-americana.

A expectativa é que entendendo como o jornalismo de credibilidade é feito, esses estudantes consigam compreender e reconhecer uma *fake news*. Aliás, o G1, portal de notícias do grupo Globo, que tem presença nas unidades da TV Integração, lançou uma cartilha com esse intuito, além da página Fato ou Fake<sup>4</sup> onde é possível verificar se determinada notícia é verdadeira ou não.

Na obra, “As fake news e a nova ordem (des)informativa na era da pós-verdade”, Muniz Sodré (2019, p.12), afirma que as pessoas têm de poder confiar no jornalismo, tem que haver “confiança pública na veracidade dos fatos para a sustentação da democracia representativa”.

Ainda segundo o autor, o que se percebe é uma indiferença em relação aos fatos, que ficam em segundo plano, dando protagonismo às emoções, em um contexto em que as redes sociais desafiam quotidianamente a credibilidade informativa. Nesse sentido, completa Fernando Zamith (2019, p.13), é ao jornalismo e outras instituições tradicionalmente conotadas com a defesa dos fatos que cabe “uma imprescindível investida para reconquistar a importância da verdade”. E sem dúvida, a educação é um pilar central de qualquer resposta ao problema. O papel dos meios de comunicação, especialmente a imprensa falada, escrita e televisionada, com o ingresso das redes sociais nunca mais

será o mesmo, e tem inclusive alterações decisivas quanto a intervenção política.

Conforme dados divulgados recentemente na página do LinkedIn<sup>4</sup> pelo superintendente da TV Integração, Rogério Nery de Siqueira Silva, na afiliada mineira são quatrocentos e cinquenta colaboradores em ação para levar informação precisa, cultura e diversão à população do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, Centro-Oeste de Minas Gerais, Noroeste de Minas Gerais, Zona da Mata e Campo das Vertentes/parte do Sul de Minas. “Nos últimos tempos, vários desafios nos foram impostos e, mesmo diante deles, continuamos a levar informação e entretenimento para as casas do povo mineiro. [...] Nosso trabalho tem como propósito, não só comunicar, mas contribuir por um mundo melhor”.

Como explicam Kovach e Rosentiel (2004, p.18) precisamos de notícias para viver nossas vidas, para nos proteger, para nos ligarmos uns aos outros, identificar amigos e inimigos. Os autores dizem ainda que a imprensa funciona como guardião, tira as pessoas da letargia e oferece uma voz aos esquecidos.

O jornalismo é simplesmente o sistema criado pelas sociedades para fornecer essas notícias. A finalidade do jornalismo como lembram os autores é fornecer informações às pessoas para que sejam livres e capazes de se autogovernar. A imprensa nos ajuda a definir nossas comunidades nos ajuda a criar uma linguagem e conhecimentos comuns com base na realidade. O jornalismo também ajuda a identificar os objetivos da comunidade. (KOVACH, ROSENTIEL, 2004, p.18)

Para garantir que a TV cumpra seu papel, de tempos em tempos a Rede Globo encomenda pesquisas de opinião sobre seus programas. Conforme descrito por Bonner (2009, p.217) essas pesquisas, algumas

---

<sup>4</sup> O perfil do superintendente se encontra no endereço: <https://www.linkedin.com/in/rog%C3%A9rionery/>

vezes evidenciam a necessidade de textos cada vez mais claros. E que a obrigação de cada um, produtores, editores e repórteres é levar ao telespectador fatos do dia a dia em linguagem adequada – e com um nível de detalhamento que lhe permita entender tudo.

O leitor-telespectador-padrão é sempre quem deve receber a maior atenção. “Será sempre ele o balizador dos termos que usaremos e dos que não usaremos. Em nome dele, buscaremos escrever e falar da maneira mais clara possível” (BONNER, 2009, p.218). Sendo o telespectador o balizador do trabalho da imprensa, promover situações onde seja possível um *feed back*, como ocorre nas visitas guiadas do MGTV na Escola, é de suma importância. Assim, essa proximidade com a comunidade permite uma escolha mais assertiva do conteúdo que efetivamente interessa aquele público.

## **2.2 O papel social das empresas com a comunidade**

Grandes empresas e corporações perceberam o poder da educação aliada à informação para formação de novos públicos ainda na década de 80. Em Divinópolis, por exemplo, era comum a visita de alunos da rede pública municipal até a unidade local da Coca-Cola e também à sede da empresa responsável pelo tratamento de água, bem como a uma das unidades da extinta Ferrovia Centro- Atlântica. Visitas guiadas que certamente marcaram a vida escolar de milhares de estudantes e deixaram marcas na bagagem cultural desses alunos.

“A maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola, uma vez que o aprendizado decorre de casualidades e não de uma instrução programada”, destaca Fabrício Veiga Costa (2015, p.4), em seu estudo sobre *homeschooling*<sup>6</sup>. Assim, torna-se necessário averiguar em quais aspectos iniciativas como a do projeto MGTV na Escola contribuem para aquisição de conhecimento e valores.

Na chamada educação técnica, que geralmente ocorre em conjunto ao Ensino Médio, as visitas técnicas são muito comuns e também contribuem para o amadurecimento do estudante, inclusive para o mercado de trabalho, fazem parte inclusive do programa curricular obrigatório. Sendo assim, é preciso ficar claro que a sociedade e portando as empresas que diretamente impactam essa comunidade possuem um dever de contribuir para a educação, é a famosa e tão explorada no marketing: responsabilidade social.

E essas relações públicas, acabam gerando a conquista de clientes também, principalmente quando se trata de cidades do interior. Formação de novos públicos. Willian Bonner (2009, p.231), em sua obra sobre o Jornal Nacional, deixa claro que “todo mundo presta mais atenção a pessoas que lhes sejam próximas, mais familiares, mais íntimas. Isso é natural e involuntário”. Analisando desta maneira, se o veículo de imprensa usa a linguagem correta, consegue essa aproximação maior da comunidade.

[...] nós precisamos escolher a abordagem de compreensão mais imediata e linguagem mais próxima da que é usada naturalmente pelas pessoas ao conversar. Se nós conseguimos fazer isso todos os dias, é altamente provável que o público que nos acompanha se interesse pelo que estamos contando, entenda seu significado e goste de estar conosco. É assim que as pessoas se identificam. É assim que constroem amizades. E é isso que nós queremos estabelecer para o público: uma relação de amigos, na qual aquele que tem informações a dar, faça isso claramente, respeitosamente, criteriosamente. (BONNER, 2009, p.232)

Fato é, que as empresas que já compreenderam o quanto é importante esse contato direto com a comunidade na qual estão inseridas, conseguem se manter mais firmes no mercado, que está a cada dia mais

exigente quanto a responsabilidade social e necessidade de proximidade com a comunidade onde se está inserida.

### **3. O direito à informação**

Não podem haver dúvidas de que as tecnologias digitais, bem como as redes sociais abriram caminhos para a democratização do uso e consumo das mídias. É como se houvesse uma mudança nos espaços públicos e de formação de opinião. As pessoas podem rapidamente disseminar os mais variados tipos de conteúdo, e o emissor pode se tornar receptor em um ciclo sem fim. A imprensa, como definem Kovach e Rosentiel (2004, p.31) “nos ajuda a definir nossas comunidades, nos ajuda a criar uma linguagem e conhecimentos comuns com base na realidade. O jornalismo também ajuda a identificar os objetivos da comunidade, seus heróis e vilões”.

A questão é que a teoria da finalidade do jornalismo é agora desafiada de uma maneira nunca antes vista. A tecnologia acaba formando organizações econômica de empresas jornalísticas, dentro das quais o jornalismo acaba sendo submetido a interesses. Além da censura, o perigo de um jornalismo independente pode ser dissolvido no meio da informação comercial e de autopromoção.

É importante destacar que o direito à informação é uma garantia constitucional e uma ferramenta que pode e deve ser aliada da educação. Afinal, o cidadão que tem acesso à educação se torna mais compromissado e atuante.

Na Globo, nós acreditamos firmemente que informação é o instrumento mais valioso e eficiente para o exercício da plena cidadania. Porque um cidadão informado tem todas as condições de compreender o mundo em que vive, de avaliar seu país, sua cidade, e de escolher os candidatos que se apresentam para pedir votos de tempos em tempos. Nós acreditamos no caminho da

liberdade, da democracia e do respeito à lei como único capaz de levar ao desenvolvimento social, econômico e político da nação. E acreditamos que nosso papel é oferecer informação objetiva para que, de posse dela, o cidadão construa sua opinião sobre a realidade que o cerca. (BONNER, 2009, p. 243)

Kovach e Rosentiel (2004, 31) afirmam que talvez o cerne da questão é que o jornalismo simplesmente signifique ampliar e levar adiante as conversas das pessoas. Definição que tem se sustentado ao longo da história, enraizada na cabeça de quem produz informação. Ainda segundo os autores, o jornalismo é fundamental a democracia, tanto que quando querem suprimir a liberdade, suprimem primeiro a imprensa.

No Brasil, o direito de acesso à informação pública está positivado na Constituição Federal, no artigo 5º, incisos XIV e XXXIII, do Capítulo I - dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos - que dispõe que: “todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado”.

Ainda nessa linha, a Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação, traz a devida regulamentação ao direito constitucional dos cidadãos de acesso às informações públicas. Os dispositivos da referida lei são aplicáveis as três esferas de poder: união, estado, e municípios e definem o marco regulatório sobre o acesso à informação pública e indicando os procedimentos para que a Administração responda a pedidos de informação do cidadão.

Ocorre que na pandemia, mais precisamente em junho de 2020, ocorreu no Brasil o que ficou conhecido como “apagão de informações”. Para driblar essa situação grandes veículos de comunicação se uniram em uma iniciativa inédita<sup>7</sup>: O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, O Globo, G1 e UOL decidiram formar uma parceria e trabalhar de forma



colaborativa para buscar as informações sobre a pandemia de Covid-19 nos 26 estados e no Distrito Federal. Esta foi uma resposta à decisão do governo de Jair Bolsonaro que restringia os dados da pandemia no país. Foi uma forma que a imprensa encontrou de compartilhar informações sobre o total de óbitos provocados pela Covid-19, além de dados consolidados do número de casos confirmados, dados de testagem e etc.

Soma-se a isso o fato do surgimento do chamado “cercadinho da imprensa”. Em matéria do Observatório da Imprensa<sup>8</sup>, datada de 26 de maio de 2020, observa-se mais um empecilho ao pleno direito à informação. Alguns veículos de imprensa, que mantinham plantão em Brasília, como a Folha de S. Paulo, optaram por retirar as equipes da cidade, decisão que foi motivada pelas crescentes agressões verbais e físicas aos profissionais da imprensa, que acabavam expostos ao risco, sem nenhum apoio do estado. Em tempos em que essa busca pela informação se tornou ainda mais necessária e implacável, a imprensa se viu em um “cercadinho” físico e moral em Brasília.

Ocorre que, essa dificuldade de garantir informação é um contexto a ser observado, principalmente numa pandemia, momento em que o mundo tudo se une para uma mesma causa a sobrevivência a um vírus que pode ser letal. No site oficial da Organização das Nações Unidas, o alerta de que a pandemia traz a necessidade de cooperação entre os países. E esse compartilhamento de informações certamente é uma importante ferramenta de cooperação.

A informação é a matéria-prima dos jornalistas e deve ser entregue ao destinatário final – o cidadão. O profissional da imprensa vai fazer a apuração, compreender, explicar e contextualizar essa informação para o público. A imprensa é considerada essencial para as democracias e vice-versa. Por conta da relevância do trabalho e da sua missão de levar

informações as pessoas da forma mais compreensível possível, afirma-se tratar-se de um trabalho de interesse público. E nada é mais constitucional e valoroso do que o interesse público. O Código de Ética dos Jornalistas prevê em seu primeiro artigo:

O acesso à informação pública é um direito inerente à condição de vida em sociedade, que não pode ser impedido por nenhum tipo de interesse”; e em seu segundo artigo: “a divulgação da informação, precisa e correta, é dever dos meios de divulgação pública, independente da natureza de sua propriedade. (BRASIL, 2007, p.01)

Se informação é poder, o mundo contemporâneo enfrenta um problema: o excesso de informação e o desconhecimento das suas fontes. Bilhões de informações são publicadas a todo momento nas redes sociais, portais, sites e veículos gerais de comunicação, que nem sempre têm credibilidade naquilo que informam. As “fake news” permearam esse cenário da pandemia. Deixando ainda mais claro, que as fontes oficiais, têm sua importância e contribuição como fonte de consulta. Este é um dos temas levantados durante as visitas dos alunos no projeto MGTV na Escola.

#### **4. Fake news e um desvirtuamento da comunicação**

Em um momento no qual muitas redes sociais e plataformas de comunicação acabam por substituir fontes tradicionais de informação, o WhatsApp, por exemplo, surge como o líder na disseminação de notícias falsas sobre a Covid-19 no Brasil. Foi o que mostrou um estudo realizado pelo Instituto Reuters para Estudos do Jornalismo da Universidade de Oxford. A referida pesquisa, divulgada pelos principais meios de comunicação brasileiros, também mostra altas taxas de desinformação circulando pelas redes sociais (37%), sites de vídeo (26%) e mecanismos

de busca (20%). A preocupação é que quanto mais se usa aplicativos de conversa para se informar, mais propensas essas pessoas estão a acreditar em mitos sobre a doença e a vacina, e claro, outros assuntos também. Isso gera bastante preocupação diante do fato de que as plataformas digitais serem as principais fontes de informação para os brasileiros, segundo a pesquisa. Superando inclusive outros países já analisados pelo instituto de pesquisa.

A mesma pesquisa mostrou que os veículos tradicionais aparecem como os mais confiáveis e apesar dos hábitos de consumos indicarem o contrário, a pesquisa revelou que os órgãos de imprensa tradicional ainda são considerados por 52% dos entrevistados brasileiros como confiáveis. Por que citar esse estudo neste artigo? Para contextualizar o tipo de público que acaba envolto nas *fake news* e que precisa de oportunidades para conhecer, por exemplo, como o jornalismo de compromisso é feito, e quem sabe no futuro, optarem por informações de fontes mais confiáveis. Às *fake news* não são uma novidade, mas, os possíveis impactos da desinformação divulgada através da internet durante as últimas eleições nos Estados Unidos da América trouxeram-nas de volta ao centro de discussões. Inclusive o Collins Dictionary, após detectar um aumento de 365% dessa expressão *fake news* em 2017, fez dela a palavra do ano! É, conforme explica o autor Sílvio Santos (2019) um momento muito particular para pensar no significado de verdade e democracia e na importância da informação como fator de empoderamento, além é claro, de pensar no papel do jornalismo e nos desafios que o afrontam. “É um momento decisivo para se questionar o papel da informação numa sociedade que se ergueu precisamente sobre o valor do conhecimento”. Percebe-se que a busca pela viralização, que conseqüentemente leva a uma maior influência, ganhos de capital, leva a um desvirtuamento da

comunicação. Nas eleições de 2018, brasileiros assistiram a uma manobra em que meios de comunicação, políticos e redes sociais impuseram vontades ao que de fato deveria ocorrer: um debate democrático. As notícias falsas, o uso de robôs e boatos são os vilões da vez. Elas parasitam um padrão jornalístico de empacotamento de informações. A lógica subjacente é de uma manchete de jornal, em que se coloca uma mescla de informação e apelo à emoção. Se jornalismo significa publicar o que antes estava encoberto antes de uma investigação, o que no jargão profissional é chamado de apuração, fake news é publicar o que alguém gostaria de ler ou ver, mesmo sendo inverídico, com o desejo embutido de que se torne verdade por repetição.

A imagem de um ser humano parado, diante de um aparelho de televisão sugere uma passividade absolutamente ilusória. Ele está quieto. Está imóvel. Seus olhos fixam a tela. Mas, ninguém, a não ser ele próprio, terá como garantir que sua atenção e seu pensamento estejam voltados para o que a TV transmite. A televisão não tem essa capacidade. Os telejornalistas também não. [...]. Temos assim, um ser humano diante de um equipamento eletrônico. E a beleza filosófica do livre-arbítrio. (BONNER, 2009, p.231)

Bonner (2009) destaca essa liberdade de escolha, justamente para dizer que, embora a pessoa que opte por ficar em frente à TV, “se ao fim do dia, tivermos despejado milhares de palavras e fragmentos de imagens em sua TV, sem que você, espectador, se aproprie daquelas informações e as transforme em instrumento para o exercício pleno da cidadania, nosso compromisso não terá sido cumprido”.

Desta forma, é preciso compreender o quanto a educação é uma ferramenta poderosa, pois é por meio dela que o cidadão terá o devido discernimento até para compreender o que é fato e o que é fake. No projeto MGTV na Escola, os estudantes também são orientados às questões

envoltas nesse universo das fake news, e compreendendo com é feito o jornalismo nas redações, passam a ter mais cognição do que é verdade e o que não é. Até mesmo percebendo como as notícias falsas se espalham e como as verdadeiras recebem a devida checagem. De acordo com Paulo Eduardo Vieira é visível que o projeto também cumpre essa missão.

Esse projeto pode ajudar a combater fake news, isso devido ao fato de que os estudantes conseguem perceber que existe uma estrutura de apuração e processos pra isso. Um recebe a ligação ou a mensagem, liga, outro discute o tema. Então o assunto é filtrado. O que não acontece em redes sociais com o mesmo profissionalismo. Ver essa "linha de produção" apurando a notícia que chega é um remédio para confiar nos veículos profissionais (VIEIRA, 2021).

E certamente as experiências práticas, como as visitas guiadas do projeto, ficam por mais tempo na memória desses estudantes que agem como multiplicadores desse conhecimento adquirido em casa e na comunidade.

## **Conclusão**

Diante da análise apresentada no presente artigo é possível concluir que não é por acaso que a educação é direito fundamental - tão necessário à dignidade da pessoa humana e exercício da democracia. O legislador constituinte se preocupou em trazer garantias para a efetividade desse direito e ao longo dos anos, novos instrumentos que visam essa efetivação são desenvolvidos, como programas e incentivos. O Direito à Informação é de certa maneira uma forma de contribuição para a educação, uma vez que a mídia cumpre esse papel social de informar para formar cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres.

Projetos como o MGTV na Escola podem contribuir de forma lúdica para a educação e de forma indireta no combate às fake news. Isso porque

o cidadão bem informado, não é facilmente enganado. No cenário em que bilhões de informações são publicadas a todo momento nas redes sociais, portais, sites e veículos de comunicação, que nem sempre têm credibilidade naquilo que informam, é necessário esse retorno da compreensão às origens, deixando claro, que as fontes oficiais, têm sua importância e contribuição como fonte de consulta.

Sobre a hipótese de que o projeto MGTV na Escola é uma ferramenta de educação e combate às fake news, durante os estudos para o presente artigo, ficou claro que esses objetivos podem ser alcançados pela iniciativa, porém, o projeto não nasceu com este escopo, uma vez que a ideia inicial era promover relações públicas entre a empresa e a comunidade em que está inserida. Mesmo assim, diante do cenário dos últimos anos, em que a mídia precisa se reinventar e acaba assumindo outros papéis e até outros canais de transmissão da informações, essa “forma de fazer” transmitida durante as visitas, acaba trazendo credibilidade e reconhecimento.

## Referências

BAHIA, Flávia. **Direito Constitucional**. Recife: Armador, 2017.

BONNER, Willian. **Jornal Nacional: modo de fazer**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 10.212 de 30 de janeiro de 2020**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10212.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10212.htm). Acesso em: 13 abr. 2021.

COSTA, Fabrício Veiga. **Homeschooling no Brasil: constitucionalidade e legalidade do projeto de lei 3179/12**. Disponível em: <<https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/5/pdf>> Acesso em: 28 jun. 2021.

KOVACH, Bill; ROSENTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo. O que os jornalistas devem saber e o público exigir**. 2.ed. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 33.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SILVA, Fábio de Sousa Nunes da. **Análise crítica quanto efetivação do direito fundamental à educação no Brasil como instrumento de transformação social**. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SANTOS, João Figueira Sílvio organizador. **As Fake news e a nova ordem (des)informativa na era da pós-verdade**. Coimbra: Universidade Nova de Lisboa. 2019.

## **As peculiaridades da educação indígena e os riscos de interrupção na transmissão de conhecimentos em tempos de pandemia: ação orquestrada ou futuro ameaçado**

*Rodrigo Alberto Azevedo Couto*<sup>1</sup>

### **1. Introdução**

O objetivo geral da presente pesquisa é desenvolver estudo acerca da proteção aos direitos fundamentais dos povos indígenas, em especial, o direito à educação, considerada para tanto a normativa pátria e internacional de acautelamento, bem como se perscrutando as peculiaridades da escola e ensino indígenas, tudo de modo a demonstrar o risco à interrupção do fluxo de conhecimento entre os membros mais antigos e os mais novos das respectivas comunidades em razão dos efeitos causados pela pandemia da COVID-19.

Neste diapasão, procura-se analisar não apenas se o instrumental jurídico posto à disposição para a efetiva proteção das comunidades indígenas em geral, e especialmente de seus membros com idade mais avançada, mostra-se mesmo suficiente, e quais seriam as medidas cabíveis em cada uma das esferas de Poder para se evitar tragédia de proporções imensuráveis não somente para o ensino e educação indígenas, em si, mas também para a própria formação e afirmação da cultura e identidade étnica dos povos originários.

A escolha do tema justifica-se por sua atualidade e relevância teórica e prática, uma vez que a normativa internacional e também a disciplina

---

<sup>1</sup> Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Promotor de Justiça no Estado de Minas Gerais.



legal brasileira – com destaque para a relevância emprestada à questão pela CRFB/88 – já há muito se prestam a demonstrar a preocupação com a proteção dos direitos fundamentais dos povos indígenas, os quais, entretanto, se veem severamente ameaçados pelas consequências advindas da caracterização de um estado pandêmico capaz efetivamente de suprimir valores indispensáveis à dignidade humana dos membros de cada uma das comunidades.

Revela-se, então, conforme se verá, não apenas a relevância teórica do estudo – discussão recorrente acerca da proteção dos direitos fundamentais inerentes às minorias –, mas, de modo ainda mais palpável, sua importância prática – efetivo risco de perecimento dos indivíduos mais idosos da comunidade e consequente interrupção da transmissão de conhecimento aos mais jovens –, bem como a atualidade da pesquisa – aos debates sempre existentes sobre a necessidade e formas de proteção das comunidades mais vulneráveis, soma-se, agora, a premente imprescindibilidade de se encontrarem soluções para os nefastos efeitos da pandemia da Covid-19 em relação à educação indígena –, caracterizando-se o impacto dela esperado e a relação com quem e com o que se verá por ela tocado.

Neste sentido, a especial concepção da educação indígena, inclusive com seus avanços e retrocessos em nosso país, serve de base para a demonstração de que ações também específicas devem se ver adotadas visando ao acautelamento do citado direito fundamental, pena de graves consequências para a cultura e afirmação étnica das comunidades originárias.

Assim, o presente artigo, inicialmente e a fim de que se compreendam as peculiaridades relativas à transmissão de conhecimento pelos povos originários, procede à análise da evolução da educação indígena no Brasil,

demonstrando os significativos avanços que culminaram na elaboração, com efetiva participação de seus destinatários, de um texto constitucional capaz de explicitar a efetiva preocupação e importância da preservação dos direitos fundamentais concernentes às populações indígenas em nosso país.

Procurar-se-á demonstrar também que as vulnerabilidades política, imunológica e sociocultural dos povos indígenas, consequência de seu próprio meio de vida e cultura, têm-se por ora maximizadas em razão dos efeitos da pandemia, comprometendo significativamente os objetivos vislumbrados pela Constituição da República Federativa do Brasil quando da proteção ao direito fundamental à educação também e especialmente das comunidades originárias.

Em seguida, proceder-se-á à análise da normatização interna e internacional acauteladoras do direito fundamental à educação das populações indígenas, tudo de modo a apontar soluções já existentes ou mesmo a se verem construídas para o afastamento do risco a ele representado pelos efeitos da pandemia da COVID-19.

O problema a ser respondido, mediante o presente estudo, implica o questionamento acerca de quais seriam os riscos efetivos da pandemia da Covid-19 para a educação das crianças indígenas e, ainda, que medidas podem se ver adotadas para evitá-los, considerando-se para tanto o instrumental disponibilizado interna e externamente no intuito da proteção do citado direito fundamental.

Objetivando responder-se ao tema-problema proposto, a presente pesquisa utilizará o método dedutivo, com análise doutrinária, legislativa e jurisprudencial, partindo-se de uma concepção macro analítico para uma abordagem mais específica, uma vez que o estudo se inicia da avaliação concernente ao direito fundamental à educação em geral e evolui para a especificidade da condição indígena, tudo de modo a que, em seu final, se

conclua acerca da solução a ser implementada, com vistas a efetivamente garantir a proteção almejada.

## **2. Evolução da educação indígena no Brasil**

Objetivando a compreensão dos aspectos que conduziram ao atual estágio de evolução da educação indígena no país, bem como visando ao entendimento das peculiaridades a ela inerentes, inicia-se o presente estudo com a apresentação do caminho desenvolvido não somente pelos aspectos teóricos, mas, sobremaneira, pelas implicações práticas que permitem concluir acerca da relevância da transmissão de conhecimento via intercâmbio cultural e, especialmente, por meio das experiências das gerações indígenas mais antigas.

Assim é que Maria Aparecida Bergamaschi e Juliana Scheneider Medeiros delineiam com precisão os contornos de tal evolução, esclarecendo que, desde os tempos da colonização, a educação indígena no Brasil já se apresentava com viés dominador, objetivando a catequização e civilização dos povos originários, não sem, entretanto, tenaz resistência por parte destes (BERGAMASCHINI; MEDEIROS, 2010, p. 55/75).

No mesmo diapasão, Darcy Ribeiro apresenta os inúmeros equívocos cometidos na tentativa de imposição de uma “educação branca” às populações indígenas:

[...] Os dois primeiros eram movidos pela ganância do lucro a qualquer custo, que anulava todo escrúpulo. Os últimos eram animados pela fúria sagrada contra tudo que simbolizasse a vida tribal. A ignorância e o desprezo pela cultura indígena tornaram-nos incapazes de perceber a importância funcional das instituições tribais, fazendo de sua tarefa mais uma obra de extirpação que de educação. Desta intolerância resultou o mais clamoroso fracasso: índios cada vez mais semelhantes aos brancos pobres, na miséria das casas, nas vestes em trapos, nas comidas malsãs, nas festas lúdicas; mas em

compensação, brancos e índios cada vez mais indígenas na concepção do sobrenatural e nos processos de controlá-lo. (RIBEIRO, 1996, p. 289).

E, ainda a descrever os efeitos deletérios da educação imposta:

Pelo regimento ficava também proibido o desmembramento da família indígena, pela separação de pais e filhos, sob pretexto de educação ou de catequese. Era outra prática secular que, embora responsável por fracassos clamorosos e até por levantes sangrentos, continuava em vigor. Acreditando só poder salvar os índios pela conquista das novas gerações e revelando absoluto menosprezo pelo que isto representava para os pais índios, os filhos lhes eram tomados e conduzidos às escolas missionárias. O pior é que o sistema jamais dera os resultados que dele se esperavam. Na realidade, só privava o jovem índio da oportunidade de iniciar-se nas técnicas e tradições tribais, as únicas realmente operativas em sua vida de adulto. Na missão o índio era preparado para uma vida de civilizado que não teria oportunidade de viver. Quando voltava à aldeia, via-se lançado à marginalidade: nem era um índio eficazmente motivado pelos valores tribais e capaz de desempenhar os papéis que sua comunidade esperava de um adulto, nem bem era civilizado, por força do que ainda conservava de índio e, sobretudo, pelo sucessivo fracasso em todas as suas tentativas de passar por civilizado entre civilizados. Malgrado as qualificações educacionais e técnicas que adquirisse na escola, continuariam a considerá-lo como um índio e a tratá-lo com todo o peso do preconceito que separa índios de sertanejos. (RIBEIRO, 1996, p. 291).

Esclarecem ainda Bergamaschi e Medeiros que do modelo de educação escolar impingido inicialmente aos povos autóctones e desenvolvido por ordens religiosas, de caráter eminentemente civilizatório e cristianizador, acabou sendo paulatinamente substituído por outro de predominância do interesse estatal – criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), em 1910 –, obrado com desiderato também civilizador, mas, especialmente,

territorializador e integrador, inclusive com risco de extinção cultural dos povos originários. (BERGAMASCHINI; MEDEIROS, 2010, p. 57).

Esse risco, registre-se, vê-se hoje renovado, não por imposição direta de povos dominadores, mas em razão dos efeitos deletérios de uma pandemia de proporção global e que atinge de maneira ainda mais significativa a frágil população indígena do país.

E, aqui, três tipos diversos de vicissitude se apresentam como circunstâncias capazes de agravar de modo ainda mais significativo a situação dos povos indígenas no contexto da pandemia da COVID-19, quais sejam, (i) a vulnerabilidade imunológica, por serem estes povos mais suscetíveis a doenças infectocontagiosas, fato que se agrava diante da presença de invasores em suas terras, tais como garimpeiros e madeireiros; (ii) a vulnerabilidade sociocultural, que se concretiza em seu modo de vida tradicional, de intenso contato comunitário, bem como pela dificuldade logística para tratamento da COVID/19 nas localidades remotas nas quais reside; e, finalmente, (iii) a vulnerabilidade política, por se tratarem de grupos minoritários, cujas condições geográficas e práticas comunitárias não favorecem a viabilidade de sua representação pelos meios reconhecidos pelo Estado brasileiro, vulnerabilidade esta que teria se agravado no curso do atual governo, em razão da resistência manifestada pelo chefe do poder Executivo quanto à proteção aos direitos indígenas e ao meio ambiente do qual dependem (BRASIL, 2019).

Retomando a linha argumentativa, vê-se que a modificação mais significativa, entretanto, do panorama da educação indígena no Brasil dá-se com o desenvolvimento e participação ativa dos povos no processo constituinte que culminou na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

O novel diploma constitucional traz, então, dando ouvido às vozes internas e externas que clamavam e ao mesmo tempo exigiam a mudança no olhar direcionado às minorias originárias, expressa determinação no sentido de se assegurar às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” – art. 210, § 2º, da CF, *in fine*.

Ainda, e evidentemente não em vão, reconheceu-se aos índios o direito, agora constitucional, à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam – fato que mereceu minudência no texto constitucional, mas que não apresenta relação direta, embora periférica, com o presente estudo – art. 231 da CF.

O que se viu, então, foi a garantia constitucional a que tivessem os povos indígenas um ensino no idioma próprio, com abordagem pedagógica também apropriada, isso a fim de que efetivamente o conhecimento se visse transmitido e o aprendizado obtido exatamente dentro dos limites de sua expressão cultural.

Finalmente, no intuito de se atingirem os objetivos constitucionais, as escolas indígenas, que até o momento se viam vinculadas à FUNAI – Fundação Nacional do Índio –, e, portanto, ao Ministério do Interior, transferem-se à tutela do Ministério da Educação, desencadeando-se, a partir de então, conforme mais uma vez explicitado por Bergamaschini e Medeiros, “um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo” (BERGAMASCHINI; MEDEIROS, 2010, p. 59).

Começa a delinear-se, então, aquilo que Canotilho classifica como a indispensável intervenção estatal em termos de proteção dos direitos fundamentais:

Não só porque constituem – em um primeiro plano, denominado jurídico-objetivo – normas de competência negativa para os poderes públicos, impedindo essencialmente as ingerências destes na esfera jurídico-individual, mas também porque – num segundo momento, em um plano jurídico-subjetivo – implicam o poder de exercitar positivamente certos direitos (liberdade positiva), bem como de exigir omissões dos poderes públicos, evitando lesões agressivas por parte dos mesmos (liberdade negativa). (CANOTILHO, 1995, p. 517).

### **3. Normatização interna e internacional acauteladoras do direito fundamental à educação das populações indígenas**

Conforme se viu, a educação indígena no Brasil evoluiu de um estágio inicial impositivo e colonizador para o atual patamar dialético, no qual é dado aos povos originários dizer qual escola deseja, de que modo deve ela atender a seus interesses, de que maneira deve se ver estruturada e como se integra à vida e aos projetos comunitários.

Buscando refletir o modo de vida, a concepção cultural e política de cada povo indígena, bem como as relações intra e intersociais por eles mantidas, a nova escola indígena, de inspiração constitucional e sólida base legal, permite às comunidades não somente oportunidades de desenvolvimento, mas, singularmente, o entendimento de que o acesso ao direito fundamental à educação, ofertado pelo Estado brasileiro, corresponde a uma possibilidade, e não uma imposição, procurando-se afastar daquelas concepções ocidentais iniciais de escolarização.

Assim, partindo-se de uma educação infantil que privilegie a autonomia da vontade comunitária e não desconheça as benesses do

convívio familiar e social na primeira infância; passando-se por um ensino fundamental que valorize os conhecimentos e pedagogias indígenas próprios, as línguas maternas, a interculturalidade e a autonomia escolar; almejando-se um ensino médio, médio-técnico ou de educação profissional que atenda as demandas propedêuticas – formação geral, convencional – e técnicas das populações indígenas, e, finalmente, objetivando-se a constituição de uma política de acesso e permanência no ensino superior que tenha em conta as demandas das comunidades indígenas por determinados quadros profissionais capazes de fortalecer os projetos de autonomia dos povos originários, bem assim fomentar o diálogo do conhecimento indígena com o acadêmico em geral, é que efetivamente se verá possível a consecução dos objetivos traçados na Constituição Federal, tudo de modo a garantir os direitos individuais de cada índio, fortalecendo neles, de igual modo, os direitos coletivos. (FUNAI, 2021).

É este o desiderato do texto constitucional:

Constituição Federal

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

(...)

§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurado às comunidades também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

(...)

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar os seus bens. (...)



Mas nem sempre foi assim! Carlos Frederico Marés de Souza Filho esclarece que, até o advento da Constituição de 1988, em que pese ao fato de existir mesmo farta legislação indigenista no Brasil, toda ela se via voltada à integração, possuindo caráter protetor, mas com inegável viés integrador e, em última análise, exterminador da cultura indígena, ainda que sob a justificativa de acautelamento da respectiva população (SOUZA FILHO, 2013, p. 14).

A prova de tal fato reside, inclusive, na circunstância de as constituições brasileiras de 1934, 1937, 1946 e 1967, ao fazerem referência aos índios – e sempre os nominando “silvícolas” –, deixaram transparecer o ideário assimilacionista do século XIX, ou seja, a proteção objetiva garantir a incorporação, perdendo os índios, com o tempo, o direito de ser índios.

O Estatuto do Índio (Lei n. 6.001, de 19/12/1973), sob influência da perspectiva integracionista da Convenção n. 107 da OIT, de 1957, conforme se verá adiante –, trazia de modo explícito, já em seu art. 1º, o intuito de dar à população indígena a “oportunidade” de se integrar à comunidade nacional, isso, entretanto, com a “evolução” que culminasse, “progressiva e harmoniosamente” – e é mesmo esse o texto legal –, no abandono de sua própria cultura.

Esclarece ainda o autor que a Constituição de 1988 rompe o paradigma da assimilação, integração e provisoriedade da condição indígena, sendo que, embora não haja abandono da opção e integração dos indivíduos à vida nacional, sua natureza de ser índio deve se ver preservada, inclusive com participação ativa nas políticas que venham a afetá-los.

O reflexo na guinada de direção no tratamento dos direitos fundamentais das comunidades indígenas se vê estampado na disciplina

relativa à educação indígena no Brasil, reconhecendo-se a obrigatoriedade da observância de sua língua, processos de aprendizagem, costumes, crenças e tradições. Tal se dá, segundo Débora Duprat, citada por Valério de Oliveira Mazzuoli, diante de um novo constitucionalismo multicultural, pluriétnico e garantidor não somente dos direitos dos próprios povos indígenas, mas, também, de toda a sociedade no sentido de com eles conviver (MAZZUOLI, 2020, p. 261).

No âmbito internacional, o sentido integracionista da política do trato das questões indígenas se fez inicialmente de igual modo presente e, embora já desde a Convenção 107 da OIT (1957), bem como da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), saltasse aos olhos o intuito protecionista, tal guardada se dava, segundo Valério de Oliveira Mazzuoli, “até o momento em que estes estivessem plenamente integrados à comunidade nacional, negando-lhes suas manifestações culturais e, portanto, sua própria identidade, na medida em que os tomava como meios para um determinado fim (que seria a comunidade nacional homogênea, da qual destoam), e não um fim em si mesmos”. (MAZZUOLI, 2020, p. 260).

Com o advento da Convenção n. 169 da OIT – aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo n. 143, de 20.07.2002, ratificada em 25.07.2002 e promulgada pelo Decreto n. 5.051, de 19.04.2004 –, passa-se, ainda no dizer de Mazzuoli, daquela visão inicial meramente integracionista para uma óptica garantista dos direitos das comunidades indígenas, preservando-lhes as instituições sociais, econômicas, culturais e políticas. (MAZZUOLI, 2020, p. 261).

Diante da ratificação de tal instrumento pelo Estado brasileiro, algumas de suas disposições terão influência direta na política de ensino indígena no Brasil, especialmente no que concerne à participação dos próprios povos nas políticas educacionais que venham a afetá-los. Assim,

as garantias de direito às instituições, bens, culturas e meio ambiente (art. 4º); reconhecimento e proteção dos valores e práticas sociais, culturais, religiosas e espirituais (art. 5º, “a”); respeito à integridade dos seus valores, práticas e instituições (art. 5º, “b”); direito de serem previamente consultados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, por meio de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente (art. 6º, § 1º, “a”); direito de escolher suas prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual (art. 7º, § 1º), dentre tantos outros, mostram-se mesmo representativos do caminho a se ver trilhado pela educação indígena em nosso país.

Em igual sentido, e como marcos atuais de proteção dos direitos fundamentais das comunidades indígenas, e, em especial, do direito à educação disponibilizado com respeito à tradição, cultura e demais peculiaridades de tais povos, merecem destaque a Convenção sobre a proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005), a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos povos Indígenas (2007), a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2016) e, finalmente, a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos em casos envolvendo a proteção dos povos indígenas, sempre com o olhar voltado à preservação da voz de tais indivíduos e comunidades na elaboração de políticas destinadas a afetá-los.

#### **4. Peculiaridades da transmissão de conhecimentos nas escolas indígenas**

A fim de se compreender os efetivos riscos que a pandemia da Covid-19 pode acarretar para a educação indígena no Brasil, imprescindível se faz, inicialmente, alcançar-se a compreensão dos elementos peculiares existentes na transmissão do conhecimento nas escolas indígenas,

especialmente no que concerne aos aspectos que as diferenciam das chamadas “escolas da cidade” ou “escolas dos brancos”.

Neste diapasão, o escritor e educador Daniel Munduruk, citado por Ingrid Matuoka, alerta para a igualitária inadequação tanto de simplesmente levar as crianças indígenas para as “escolas da cidade”, quanto de transferir às aldeias as escolas tal e qual formatadas para a educação nas cidades. (MATUOKA, 2018).

Segundo o citado autor, as escolas da cidade costumam receber as crianças indígenas com o estigma de “selvagem”, conotando-as como alguém menos importante: “esse espaço costuma ser extremamente preconceituoso, racista, violento, partidário de uma educação elitista, que não sabe acolher toda e qualquer diferença”.

De igual modo, salienta, em olhar que parte agora da compreensão da cultura indígena, que são poucas as unidades escolares regulares capazes de atingir a compreensão de tempo, produção, economia e espiritualidade concernente a cada comunidade indígena, pelo que “pegar a escola e levar para a aldeia é um modelo fadado ao fracasso”.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam a existência de cerca de trezentas e cinco etnias, contando aproximadamente novecentos mil indivíduos indígenas no Brasil, os quais, em seu somatório, falam duzentas e quarenta e sete línguas. Daí se vê, já em um primeiro olhar, a impossibilidade de se estabelecer um modelo único de ensino ou escola indígenas.

Para além de tal entendimento, todavia, necessário se faz também compreender-se, em sua plenitude, a imprescindibilidade, em atendimento inclusive aos ditames constitucionais e normativas internacionais relacionadas à temática, da participação indígena não somente ao lecionar na escola indígena – e aqui vale a referência à lição de Cláudio Gomes da Victória, também citado por Ingrid Matuoka, o qual

afirma que “um não-indígena não vai conseguir fazer articulações porque não tem domínio pleno dos conhecimentos, não tem a tradição oral ou a vivência em comunidade” (MATUOKA, 2018) –, mas, especialmente, ao participar da criação e gerenciamento de tais unidades, caminho único para se contemplar a diversidade cultural e consequente necessidade de processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas.

Na esteira, então, da disciplina estabelecida pela Constituição de 1988, a normativa infraconstitucional – e aqui merecem referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998; o Parecer 14 do Conselho Federal de Educação e a Resolução 003 da Câmara de Educação Básica, ambos de 1999; e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 – caminhou para a institucionalização, no Brasil, de escolas indígenas que, no dizer de Bergamaschi e Medeiros, “se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em territórios autóctones – Terras Indígenas –, por atenderem estudantes indígenas e, também, por constar, majoritariamente, em seus quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes etnias ameríndias”. (BERGAMASCHINI; MEDEIROS. 2010, p. 60).

Compreendida, destarte, a escola indígena, em sua concepção constitucional pluriétnica e multicultural, como instrumento de luta pela garantia efetiva dos direitos fundamentais das populações indígenas, necessário se faz atentar-se também para a relevância da transmissão de conhecimento entre gerações, elemento imprescindível à reprodução de sua própria cultura.

E aqui se encontra o elemento de diferenciação mais significativo entre a “escola dos brancos” e as escolas indígenas, permitindo-se também

a visualização do risco efetivo que a pandemia da Covid-19 representa para tais povos: o ensino de história nas comunidades originárias, como elemento de afirmação de sua identidade étnica, possui a peculiaridade de que a transmissão do conhecimento, em face da característica de sociedade basicamente oral, dá-se a partir das pessoas mais velhas, detentoras que são da própria memória comunitária.

O próprio conceito de história tem para as comunidades indígenas sua especificidade, daí se antevendo o risco à eventual ruptura do repasse de tais conhecimentos, vez que é no presente, e exatamente por meio da memória dos mais velhos, que os saberes ancestrais individuais são transmitidos à comunidade, fortalecendo sua identidade.

Assim, e de modo a permitir tal compreensão, é que Maria Aparecida Bergamaschi e Juliana Schneider Medeiros transcrevem os ensinamentos trazidos pelos professores indígenas Edson Medeiros Ixã Kaxianwaá, Isaac Painko Asheninka, Geraldo Aiwa Apurinã e Fernando Luiz Kateywe Yawanawá:

a história indígena se divide em duas partes: a primeira são os mitos, as histórias de antigamente. Cada povo explica de maneira diferente como foi que nasceu o mundo, os homens, o sol e a lua, os nomes das coisas, os bichos, os legumes, as festas, os remédios da mata, o cipó e todas as ciências. A segunda parte explica o que aconteceu em diferentes momentos da vida de cada nação indígena: as mudanças na organização, no governo e na economia, os conflitos entre as famílias, as guerras com outras nações. (BERGAMASCHINI; MEDEIROS. 2010, p. 63)

A história, então, contada nas escolas indígenas – e com a obrigatória participação destes, sob pena inclusive de perda da credibilidade de tal ensinamento –, confunde-se com a própria memória dos mais velhos, sendo transmitida às próximas gerações por meio da oralidade.

Práticas como o convite aos integrantes mais velhos da comunidade para que vão à escola contar histórias aos alunos são não somente corriqueiras como constam mesmo, inclusive, dos regimentos de muitas escolas. Tais atividades prestam-se à formação da identidade cultural dos povos e servem de contrapeso à história retratada nos livros tradicionais que, ainda que dotados das melhores intenções, aportam nas escolas indígenas sem quaisquer elementos concernentes à identificação etimológica dos respectivos destinatários.

### **5. Risco de perecimento do fluxo de transmissão do conhecimento em razão da pandemia da Covid-19.**

A pandemia da Covid-19, em que pese a atingir indistintamente a todos, não respeitando credo, cor, raça ou classe social, acarreta significativo risco a direitos fundamentais das populações indígenas, tendo sido objeto de preocupação constante da comunidade internacional – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos:

Em relação aos povos indígenas que vivem em isolamento voluntário ou na fase inicial de contato, os Estados e outros agentes devem considerá-los como grupos populacionais especialmente vulneráveis. As barreiras que (ONU, 2020); Comissão Interamericana de Direitos Humanos<sup>2</sup> (OEA, 2020); e Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos<sup>3</sup> (OEA, 2020), bem assim do próprio Poder Judiciário brasileiro, fato refletido no julgamento da ADPF (Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental) 709 (BRASIL, 2020).

A proteção aos direitos fundamentais tem derivação direta do princípio da dignidade da pessoa humana, ganhando significativa importância no que concerne às populações indígenas, em relação as quais quer significar não somente o fornecimento de condições materiais que asseguram uma vida efetivamente digna, incluindo-se, para tanto, dentre

muitos outros, o direito à educação, mas, de modo especial, também no que as torna significativamente diferenciadas, ou seja, o respeito absoluto à sua cultura e respectivas escolhas, bens imateriais que, hoje, constitucionalmente inclusive, gozam de acautelamento ímpar.

Desde sempre, conforme explicitado por Jaqueline Mielke Silva, as comunidades indígenas restaram mais suscetíveis a violações concernentes à sua dignidade humana:

Se não bastassem as guerras de extermínio, mais devastadoras ainda foram as epidemias de doenças trazidas pelos europeus e africanos. A varíola, sarampo, catapora, febre amarela, tuberculose, gripes e pneumonias, arrasaram aldeias inteiras. Não é demasiado referir, que o poder das epidemias é ainda maior quando elas surgem em situações de escassez em que aumentam as dificuldades para se obter alimentos, apressando a morte de doentes por inanição aguda. (...) Os poucos índios sobreviventes das guerras de extermínio e das epidemias, não tiveram um melhor destino. A escravidão pessoal ou uma servidão compulsória eram mais a regra do que exceção, sobretudo nos tempos iniciais da colonização e antes da utilização em massa da escravização dos negros africanos. (SILVA, 2014, p. 3).

Dentre tais direitos fundamentais postos em risco, a educação ganha especial relevo na medida em que, como visto, a transmissão do conhecimento se dá por via oral, sendo oriunda dos cidadãos mais velhos, os quais, dadas as características da doença, encontram-se sobremaneira ameaçados.

O que se vê, então, é que o alto número de idosos indígenas mortos por acometimento da Covid-19 compromete de modo significativo não somente o ensino da história nas escolas especializadas e a consequente transmissão de conhecimentos, mas também põe em risco as próprias línguas faladas nas diversas comunidades, vez que grande parte delas



somente se vê preservada em razão da existência de membros antigos dos respectivos povos.

Espelhando tal situação nas comunidades indígenas, demonstra-se, por meio da colheita de depoimentos de integrantes da tribo Munduruku, a realidade vivenciada pelos povos originários em razão da pandemia da Covid-19:

Com uma população de cerca de 14 mil habitantes, os Munduruku vêm sendo duramente atingidos pela Covid-19. Até 18 de junho, pelo menos 12 integrantes do povo tinham morrido por causa da doença. Desse total, onze eram idosos. Os Munduruku estão espalhados em territórios nos Estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso. (FIOCRUZ, 2020).

E, com a descrição da aqui já expressada forma de transmissão do conhecimento nas comunidades indígenas, explicita-se que:

Em comunidades indígenas, é comum que os mais velhos sirvam de conselheiros e guardiães da sabedoria e tradições em sociedades caracterizadas pela transmissão oral da história, das tradições e informações de gerações anteriores (FIOCRUZ, 2020)

Tal situação constitui verdadeira tragédia humanitária, havendo, todavia, em nível interno e exógeno, arcabouço normativo que permite a adoção de medidas imediatas de acautelamento das populações vulneráveis. Para tanto, necessário se faz, com base nos ditames constitucionais e normas de direito internacional, interromper-se tal estado de coisas, isso com o a adoção de medidas visando ao afastamento do risco de perecimento da população indígena como um todo, e especialmente dos idosos, impedindo-se, destarte, o bloqueio do fluxo de transmissão do conhecimento e conseqüente comprometimento da educação a lhes ser disponibilizada.

## **6. Necessidade de concatenação de ações visando à salvaguarda do direito fundamental à educação das comunidades indígenas**

Ao tratar dos parâmetros a se verem adotados por todas as esferas do poder público no que concerne ao direito fundamental à educação, Clarice Seixas Duarte, apresentando sua faceta constitucional no direito brasileiro, esclarece que:

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social, vem detalhado no Título VIII, *Da Ordem Social*, especialmente nos artigos 205 a 214, dispositivos nos quais se encontra explicitada uma série de aspectos que envolvem a concretização desse direito, tais como os princípios e objetivos que o informam, os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a garantia desse direito, a estrutura educacional brasileira (dividida em diversos níveis e modalidades de ensino), além da previsão de um sistema próprio de financiamento, que conta com a vinculação<sup>1</sup> constitucional de receitas. Trata-se de parâmetros que devem pautar a atuação do legislador e do administrador público, além de critérios que o Judiciário deve adotar quando chamado a julgar questões que envolvam a implementação deste direito. (DUARTE, 2007, p. 692).

Considerada a já referida vulnerabilidade política, social e epidemiológica das comunidades indígenas, bem como, especialmente, a peculiaridade de a transmissão do conhecimento em tais povos se dar por meio oral, necessário se faz atentar para o fato de que a garantia do direito fundamental à educação somente terá efetividade em relação a eles se, e somente se, houver ação orquestrada entre os poderes da república, tudo de modo a não só, de um lado, reconhecer-se o risco iminente de interrupção de tal fluxo, mas, lado outro, adotarem-se medidas práticas de acautelamento, impedindo-se, ou ao menos minimizando-se, as perdas de indivíduos idosos das respectivas comunidades.

Merece menção, inicialmente, o fato de que o Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ADPF 709, estabeleceu a imprescindibilidade de constituir-se um diálogo interinstitucional que viabilize a concretização de políticas públicas – constitucionalmente de elaboração cabível ao Legislativo e de competência de concretização atribuída ao Executivo – eficazes ao acautelamento dos direitos fundamentais das populações indígenas.

Tal interlocução, de aspiração puramente democrática e atendendo, como meio de fortalecimento da estrutura política e social, bem como garantia da efetivação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos, às aspirações constitucionais de cooperação entre os poderes, torna possível a ampliação da rede de proteção daqueles que, especialmente em razão de sua vulnerabilidade, não se fazem representar.

Vê-se, pois, que a iniciativa do poder Judiciário, por meio do Supremo Tribunal Federal, ainda que para tanto tenha sido provocado – e aqui se destaca também a relevância da participação da sociedade civil em tal processo –, além de instituir consensual diálogo entre os poderes constituídos, atribui a cada um deles, inclusive a ele próprio, a responsabilidade que lhes é cabida em momento de tão especial gravidade.

Assim, tanto a elaboração de normativa ampliada de proteção por parte do poder Legislativo, dando concretude aos ditames constitucionais e às regras e orientações de direito internacional acauteladoras dos direitos fundamentais das minorias, quanto a formulação e efetivação de políticas públicas protetivas, agora com intervenção direta do poder Executivo, bem assim, finalmente, a apresentação do poder Judiciário, vencendo sua tradicional inércia, como ator efetivo de tal processo, constituem-se em elementos essenciais à consecução de uma verdadeira rede de proteção

que impeça o perecimento do direito fundamental à educação dos povos indígenas.

Mas é preciso que se tenha em conta, ainda, que somente a interlocução entre os Poderes e demais instituições públicas não se faz, todavia, suficiente em momento de significativa crise e risco. Tão importante quanto o fazer, é o como fazer, isso sob pena de se verem ressuscitadas históricas e absolutamente ineficientes práticas integradoras e assimilacionistas.

Por determinação constitucional e convencional, tem-se também por imprescindível a instituição de um diálogo intercultural que dê voz efetiva às comunidades indígenas, conferindo a elas a representatividade democrática capaz de emprestar legitimidade às ações que venham a atingi-las, especialmente aquelas voltadas à efetivação do direito à educação de tais povos em tempos de pandemia da COVID-19.

Referido diálogo intercultural apresenta-se, assim, seja sob o olhar legal, constitucional e convencional, seja sob o prisma meramente pragmático, como a única maneira de se assegurar que os destinatários dessas políticas possam sobre elas deliberar e, inclusive, colaborar com os demais atores para a definição do melhor caminho a se ver trilhado no rumo da ampliação da almejada rede de proteção.

Mas não é só! A complexidade da situação exige que, somando-se ao diálogo interinstitucional e à interação intercultural, institua-se também a obrigatoriedade de observância da transnacionalidade da questão, isso com atendimento estrito das recomendações e orientações, ainda que não imperativas, advindas dos organismos internacionais, de cuja expertise não se pode prescindir.

Então, as já referidas diretrizes exaradas do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, da Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Comissão

Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) se prestam não somente a tornar clara a situação de vulnerabilidade experimentada pelas comunidades indígenas, como, especialmente, apresentam, de modo ainda que genérico, as soluções que devem se ter por adotadas para que se veja ampliada efetivamente a rede de proteção e a fim de que se reduzam os gravames ocasionados pela pandemia, levando sempre em conta as peculiaridades socioculturais dos destinatários das ações a se verem implementadas.

Desse modo compreendido, tem-se, pois, que a salvaguarda do direito fundamental à educação dos povos indígenas em tempos de pandemia da Covid-19 somente terá efetividade se resultante da construção de diálogos interinstitucionais, interculturais e também transnacionais, tudo conforme já determinado pelo Supremo Tribunal Federal brasileiro no julgamento da ADPF 709, decisão essa à qual mister se faz emprestar concretude.

No que diz respeito, então, à educação indígena, tal importância se avulta, considerando-se a necessidade imperiosa de transmissão do conhecimento por via oral, fato que, em tempos de pandemia de dimensão global, vê-se não somente momentaneamente obstado, mas, especialmente, corre o risco de perecer com a morte dos indivíduos mais velhos de cada uma das comunidades originárias.

Está-se, pois, a falar de direito fundamental que encontra sua fruição ameaçada se não adotadas medidas urgentes que protejam as comunidades indígenas como um todo, mas, de modo especial, seus membros mais idosos, permitindo-se, assim, a continuidade da transmissão de seus conhecimentos às gerações mais jovens e viabilizando, assim, a formação contínua de sua identidade étnico-cultural.

É tempo, então, de ação orquestrada, se possível, conforme objetivou o Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADPF 709, ou mesmo autônoma, acaso se apresente como a única via factível, de todos e cada um dos poderes da república, irmanados na intenção de preservação do direito fundamental à educação das comunidades indígenas, isso mediante a adoção de práticas que objetivem a citada salvaguarda, seja com a aprovação de legislação ordinária ainda mais protetiva e capaz de emprestar concretude aos ditames constitucionais (Legislativo); seja com a formulação e implementação de políticas públicas capazes não apenas de evitar o verdadeiro genocídio que se anuncia e as consequências da interrupção do fluxo de conhecimento, mas também que se apresentem aptas à preservação da cultura indígena (Executivo); seja, finalmente, com ações por parte do poder Judiciário – e aqui se faz, mais uma vez, referência aos diálogos interinstitucionais, interculturais e transnacionais determinados no julgamento da já referida ação de descumprimento de preceito fundamental –, o qual se torna também ator, face à ineficiência estatal, na construção dos mecanismos necessários a tal desiderato.

### **Conclusão**

É de se dizer que a pandemia da COVID-19 tornou ainda mais evidente, no Brasil e no mundo, a vulnerabilidade das minorias diante das vicissitudes, não podendo ser diferente no que toca às populações indígenas e, especialmente, à proteção de seu direito fundamental à educação.

Caracterizada, pois, tal situação de vulnerabilidade extremada, com risco efetivo de severa ofensa à identidade étnica dos povos indígenas e até mesmo de perecimento integral de certas etnias, não mais se admite atuação protocolar dos poderes constituídos, fazendo-se necessária, ao contrário, não somente a obediência às normativas, internas e

internacionais, relativas à temática, mas, de modo especial, a criação de soluções inventivas e atuação concatenada que dê efetividade às diretrizes constitucionais de proteção aos direitos fundamentais das populações originárias.

É dever, então, do Estado, em um primeiro plano, a observância estrita das pertinentes normas constitucionais, legais, convencionais e também das diretrizes para o enfrentamento da Covid-19 expedidas pelos órgãos internacionais. Mas tal não basta. Imprescindível se faz, aqui, conforme inclusive já reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADPF 709, o estabelecimento de diálogos interinstitucionais, interculturais e transnacionais, sob pena de absoluta ineficácia das ações e provável agravamento do estado de coisas vivenciado.

E, ainda, em tal cenário de necessidade imperiosa de intervenção, a participação efetiva das próprias populações indígenas no processo de concepção respectivo, vez que destinatárias das políticas públicas a se verem criadas no intuito de protegê-los e à sua cultura, mostra-se mesmo imprescindível à legitimação das soluções encontradas.

Nessa seara, conclui-se que a proteção da população indígena em geral, dada sua vulnerabilidade, e de seus idosos, em especial, considerado o grau ainda mais elevado de risco de perecimento, dar-se-á com a adoção de política pautada na obediência estrita ao ordenamento jurídico pátrio e às regras estabelecidas por organismos internacionais, bem como participação efetiva dos diversos atores estatais. Tal proceder apresentase, então, como medida inafastável de salvaguarda de elementos culturais transmitidos nas comunidades indígenas nacionais e, mais, constitui-se na garantia de que o direito fundamental à educação das crianças indígenas ter-se-á por verdadeiramente acautelado.

## Referências

BERGAMASCHINI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Scheneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>. Acesso em 07 mar 2021.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental número 709**. Brasília. Disponível em <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5952986>. Acesso em 10 mar 2021.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional**, 6ª edição, Coimbra, Almedina, 1995.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. Artigos • **Educ. Soc.** 28 (100) Out 2007, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>, acesso em 14 abr 2021.

FIOCRUZ. **Como a morte de idosos por covid-19 abala comunidades indígenas**, Camilo Rocha, 21 de maio de 2020. Disponível em <https://ds.saudeindigena.icit.fiocruz.br/bitstream/bvs/2295/1/Rocha%20-%202020%20-%20Como%20a%20morte%20de%20idosos%20por%20covid-19%20abala%20comunida.pdf>. Acesso em 13 mar 2021.

FUNAI. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?start=7#>, Data de acesso 25 abr. 2021.

MATUOKA, Ingrid. **Educação indígena: olhar integral para os saberes tradicionais e do território**, 2018. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-indigena-olhar-integral-para-os-saberes-tradicionais-e-do-territorio>. Acesso em 12 maio 2021.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 13. ed. rev. ampl. e atual., Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.



MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. 7. ed. rev. ampl. e atual., Rio de Janeiro: Editora Método, 2020.

ONU, Oficina do alto comissionado das Nações Unidas. **Directrices Relativas a la COVID-19**, p. 08. Genebra, 14 de abril de 2020. Disponível eletronicamente em: [https://www.ohchr.org/Documents/Events/COVID-19\\_Guidance\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Events/COVID-19_Guidance_SP.pdf). Acesso em 02 abr. 2021.

OEА, **Resolução n. 01/2020 sobre Pandemia e Direitos Humanos nas Américas**. Disponível eletronicamente em: <http://www.oas.org/pt/cidh/>. Acesso em 02 abr. 2021.

OEА, **Comunicado de Prensa C-029/20**. Disponível eletronicamente em: [https://www.oas.org/es/centro\\_noticias/comunicado\\_prensa.asp?sCodigo=C-029/20](https://www.oas.org/es/centro_noticias/comunicado_prensa.asp?sCodigo=C-029/20). Acesso em 02 abr. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 6ª reimp. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Jaqueline Mielke. **Direitos fundamentais indígenas: a necessidade de uma interpretação integrada das normas constitucionais**, Dialnet-DireitosFundamentaisIndigenas-5191712.pdf, acesso em 07 abr. 2021.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; BERGOLD, Raul Cezar. **Os direitos dos povos indígenas no Brasil: desafios do século XXI**, Curitiba, editora Letra da Lei, 2013.

## **O fechamento total ou parcial das escolas sem possibilidade de adequar as necessidades de aprendizado das crianças de até cinco anos ofende o direito fundamental das crianças à educação e significa negativa de acesso à educação infantil?**

*Rafaela Kehrig Silvestre <sup>1</sup>*

### **1. Introdução**

O debate público em torno dos temas que abrangem a educação impulsiona um melhor direcionamento de políticas públicas na área, e traz à luz questões como o ensino online, homeschooling, reforço escolar, dentre outros.

Pretende a presente pesquisa investigar se o fechamento das escolas, ocorrido preferencialmente na modalidade de entrega e correção de tarefas significa uma efetiva prestação do direito fundamental à educação ou ofenderia o acesso ao referido direito, significando negativa da prestação da Educação Infantil.

Com o advento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 em março de 2020 os organismos internacionais e os governos anunciaram uma série de medidas com o objetivo de manter baixo o nível de transmissão do vírus SARS-CoV-2, dentre elas o fechamento das escolas, ocorrido em 27 de março de 2020, no Brasil.

O fechamento das escolas gerou mudanças temporárias não só na legislação como na forma de ensinar.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Magistrada no Tribunal de Justiça de Minas Gerais.

É sabido que a educação como direito fundamental que é possui profundos efeitos nos seus destinatários ao garantir-lhes um desenvolvimento pleno, oportunidade de subir no estrato social, promover melhora econômica em sua situação de vida. Por outro lado o ensino deficitário promove revezes inversamente proporcionais de mesma natureza.

Para Hannah Arendt a educação é um ponto de transformação no qual se decide o seu *quantum* de amor ao mundo, a fim de se assumir com ele suas próprias responsabilidades, comprometendo-se com a renovação e a melhoria dos novos e dos jovens, optando-se de igual modo pelo amor as crianças, evitando-se deixá-las entregues a si próprias, garantindo-lhes a possibilidade de realizar coisas novas que não havíamos previsto (ARENDDT, 1957, p. 14).

Para atingir a finalidade proposta fez-se uma breve análise do histórico dos direitos fundamentais, com especial ênfase aos direitos sociais.

Com isso destacou-se, ainda, a importância do direito à educação e sua proteção no ordenamento jurídico brasileiro no que tange ao ensino infantil, fundamental e médio, o qual já foi abordado pelo Supremo Tribunal em diversas oportunidades, em especial, no que tange à obrigação do poder público de ofertar vaga em creche em local próximo à residência do menor ou do trabalho de seus pais.

Investigou-se ainda o rumo tomado pela educação brasileira, a partir da declaração da pandemia decorrente do coronavírus pelos organismos internacionais, passando pelos decretos, portarias e leis de regência do tema, bem como suas consequências práticas.

Para melhor atingir o intento apresentou-se dados de estudos sobre as consequências de fechamentos prolongados de escolas no aumento das

desigualdades, no trabalho e condições socioeconômicas dos pais, bem como sobre o desenvolvimento e aproveitamento das crianças e adolescentes, sua renda atual e futura.

Passado mais de um ano do início da pandemia não houve melhora significativa na crise que permita vislumbrar um retorno a normalidade, e as aulas nas escolas públicas, em especial no que tange à educação infantil distanciam-se significativamente do seu molde clássico. Nessa perspectiva o acesso ao direito fundamental à educação estaria sendo preservado?

Nesse contexto busca-se pesquisar pelo método dedutivo se o modelo provisório de educação adotado durante a pandemia de COVID-19, fundado primordialmente na entrega e correção de tarefas, é capaz de garantir o direito fundamental à educação da criança e do adolescente, seres em formação. Seria essa modalidade capaz de contribuir efetivamente no desenvolvimento integral da criança, preservando-se sua especial característica de ser em desenvolvimento.

Para atingir esse objetivo far-se-á uma abordagem transdisciplinar percorrendo o direito e a educação. Utilizando-se de pesquisas bibliográfica em livros e artigos científicos, e documentais em julgados do Supremo Tribunal Federal e diretrizes de Organismos Internacionais.

## **2. Desenvolvimento**

### **2.1 Breve histórico dos direitos sociais**

Os direitos fundamentais são conquistas da humanidade, convencionou-se dividi-los em gerações ou dimensões, para demonstrar os processos e lutas necessários para adquiri-los e incorporá-los ao rol de direitos básicos a todo ser humano.

Os direitos classificados como sociais vieram na segunda geração, que também pode representar uma dimensão, logo após os primeiros que

seriam direitos individuais, e que impunham ao estado um não fazer, como vida, liberdade, propriedade, reunião etc.

Dessarte, os direitos de segunda geração são direitos de crédito da pessoa em relação à coletividade, possuindo horizontalidade, tais direitos exigem do Estado um fazer. Extrai-se das lições de Celso Lafer:

A primeira geração de direitos viu-se igualmente complementada historicamente pelo legado do socialismo, vale dizer, pelas reivindicações dos desprivilegiados a um direito de participar do “bem-estar social”, entendido como os bens que os homens, através de um processo coletivo, vão acumulando no tempo. É por essa razão que os assim chamados direitos de segunda geração, previstos pelo welfare state, são direitos de crédito do indivíduo em relação à coletividade. Tais direitos – como o direito ao trabalho, à saúde, à educação – têm como sujeito passivo o Estado porque, na interação entre governantes e governados, foi a coletividade que assumiu a responsabilidade de atendê-los. O titular desse direito, no entanto, continua sendo, como nos direitos de primeira geração, o homem na sua individualidade. (LAFER,2020, 169-170).

Nos direitos de segunda geração o indivíduo continua sendo o titular, sendo possível vislumbrar uma relação complementar entre essas duas gerações de direitos:

Daí a complementaridade, na perspectiva ex parte populi, entre os direitos de primeira e de segunda geração, pois estes últimos buscam assegurar as condições para o pleno exercício dos primeiros, eliminando ou atenuando os impedimentos ao pleno uso das capacidades humanas. Por isso, os direitos de crédito, denominados direitos econômico-sociais e culturais, podem ser encarados como direitos que tornam reais direitos formais: procuraram garantir a todos o acesso aos meios de vida e de trabalho num sentido amplo, impedindo, desta maneira, a invasão do todo em relação ao indivíduo, que também resulta da escassez dos meios de vida e de trabalho (LAFER,2020,169-170).

Os direitos de segunda geração já estavam refletidos na Constituição Francesa de 1790, nos direitos relacionados aos cidadãos. Apareceram, todavia, apenas nos textos constitucionais do século XX, influenciados pelas Revoluções Russa, Mexicana e Constituição de Weimar.

Na experiência brasileira os direitos de segunda geração foram acrescidos formalmente na constituição de 1934, da era Vargas.

Sobre o relevante papel da educação, que não deveria ser meramente mecanicista e formalista afirmou Albert Einstein:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade. Estas reflexões essenciais, comunicadas à jovem geração graças aos contactos vivos com os professores, de forma alguma se encontram escritas nos manuais. É assim que se expressa e se forma de início toda a cultura. Quando aconselho com ardor “As Humanidades”, quero recomendar esta cultura viva, e não um saber fossilizado, sobretudo em história e filosofia. (EINSTEIN, 1981, p. 16)

## **2.2 O direito à educação na perspectiva brasileira**

Assim como os demais direitos humanos e fundamentais o direito à educação está intimamente ligado ao princípio da dignidade da pessoa humana, uma vez que o respeito à dignidade da pessoa humana é pressuposto essencial para a garantia da isonomia, na sua dupla dimensão formal e material, entre todos os seres humanos, que não podem ser submetidos a tratamento discriminatório e arbitrário, por qualquer

motivo, afastando-se as perseguições por motivos de religião, gênero, orientação sexual, segundo Ingo Wolfgang Sarlet (2015). A dignidade existe verdadeiramente quando está presente uma educação de qualidade, que fomenta conhecimento dos próprios direitos e estimula a democracia.

Remontam à década de 1960 estudos que evidenciam que o desconhecimento sobre os direitos significa enorme obstáculo ao completo exercício por seus titulares, o que associado a fatores econômicos representam uma barreira cada vez mais forte ao acesso, a diminuição dessas desigualdades sociais passaria pela consolidação do Estado-Providência e expansão dos direitos sociais (SANTOS, 2013, p. 197-198).

Por outro lado, o desenvolvimento do ensino universal de qualidade fomenta a democracia, a inclusão social e a cidadania. Referindo-se ao ensino superior afirmou Boaventura de Sousa Santos:

Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada por estoura de produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social. [...]. No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e de igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis. (SANTOS, 2013, p.402-403)

O respeito à dignidade da pessoa humana é pressuposto essencial para a garantia da isonomia, na sua dupla dimensão formal e material, entre todos os seres humanos, que não podem ser submetidos a

tratamento discriminatório e arbitrário, por qualquer motivo, afastando-se as perseguições por motivos de religião, gênero, orientação sexual, segundo Ingo Wolfgang Sarlet (2015).

O direito social à educação, de natureza fundamental, foi contemplado pela constituição federal brasileira de 1988, no artigo sexto. A carta de 1988 tem cunho programático e traçou projetos comuns para a sociedade brasileira que os aguardava ansiosamente.

Referidos planos da nação foram debatidos durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988, por diversos setores da sociedade, que nem sempre concordavam entre si, porém, compartilhavam o compromisso com a proteção dos direitos fundamentais, as discussões ocorreram na transição democrática brasileira, conforme MORAIS (2014, p. 157).

Para culminar no texto final da Constituição Federal de 1988, foram necessárias oito comissões constituintes, divididas em vinte e quatro subcomissões temáticas. Não foi escolhido um anteprojeto constitucional de partida, apesar de alguns terem sido apresentados (OLIVEIRA, 1993).

Quis o legislador originário que a educação fosse dever do Estado e da família para com todos os cidadãos, e tivesse como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, sendo essencial a colaboração da sociedade, conforme o conteúdo do artigo 205, do texto constitucional brasileiro.

Sobre esse relevante dever colhe-se a lição de Fabrício Veiga Costa:

O Estado tem a obrigatoriedade de implementar a Educação no Brasil, por meio de criação e execução de políticas públicas educacionais voltadas à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País. (COSTA, 2015, p. 86-112)



Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n. 8.069/90), determina aos pais ou responsável a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (art. 55), instituindo o dever de os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental notificarem ao Conselho Tutelar as evasões escolares e faltas injustificadas (art. 56), a obrigatoriedade é reiterada pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/1996) nos artigos 6º e 12.

De modo que os pais que não matriculem seus filhos na escola infringem lei federal. Por outro lado, a simples matrícula não materializa o recebimento da educação adequada.

No que se refere ao Estado a oferta de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade é um dever, consoante o disposto no artigo 208 da lei maior. Note-se que até o advento da Emenda Constitucional nº 53/2006 o dever era extensivo a crianças de até seis anos de idade.

A divisão de competências entre os entes federados em relação a cada espécie de educação foi prevista no artigo 211 e apresentou alguma oscilação, o que justifica uma breve digressão histórica.

Até 1996 vigorou que a União organizava e financiava o sistema federal de ensino e o sistema dos Territórios. Além disso prestava assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

Com a Emenda Constitucional nº 14/1996 permaneceu com a União a organização e o financiamento do sistema federal de ensino e o dos Territórios. Criou-se, no entanto, a função redistributiva e supletiva em matéria educacional, cuja finalidade era permitir a equalização das oportunidades educacionais e a manutenção de um padrão mínimo de

qualidade do ensino, para isso prestaria assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

O parágrafo sexto do artigo 211, incluído pela Emenda Constitucional n. 108/2020, ampliou para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios o exercício da ação redistributiva em relação a suas escolas.

Consoante o parágrafo segundo do artigo 211 os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, neste ponto a Emenda Constitucional n° 14 apenas substituiu a expressão pré-escolar por educação infantil. Já os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Foi previsto pela Emenda Constitucional n° 14/1996 que na organização dos sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório, já a Emenda Constitucional n° 59/2009 incluiu a União. Por sua vez, a Emenda Constitucional n° 108/2020, acrescentou como objetivo da colaboração entre os Estados e os Municípios a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

Para que seja financeiramente possível a realização do direito à educação o artigo 211, fixou os percentuais que os entes federados devem aplicar em educação.

Por outro lado é certo que a simples oferta do ensino infantil, sem a fixação de alguns parâmetros, poderia se tornar inefetiva, como por exemplo, oferecer vaga em escola muito distante da residência do menor ou de um de seus pais. A relevância do tema é tamanha que o Supremo Tribunal Federal já teve a oportunidade de decidi-lo no ARE 639337 AgR/SP.

Em agosto de 2011 o Supremo Tribunal Federal, tendo como relator o Ministro Celso Antônio Bandeira de Melo, decidiu o recurso extraordinário com agravo 639.337 do Estado de São Paulo.

O paradigma fundou-se no direito fundamental à educação infantil (creche e pré-escola) e o dever do poder público, em especial, do Município de implementar políticas públicas para garantir às crianças de até cinco anos de idade o acesso à pré-escola em estabelecimento próximo à residência delas, ou próximo ao local de trabalho dos pais, isso porque o desenvolvimento da economia e o completo exercício pelos pais do direito ao trabalho, só poderia ocorrer com a concretização do direito à educação dos filhos.

Tratou o julgador, também, da possibilidade do Poder Judiciário determinar a implementação das políticas públicas constitucionalmente previstas, de maneira excepcional, na hipótese de inércia do Poder Executivo ou do Poder Legislativo. Uma vez que os últimos são os responsáveis primários pela concretização das políticas públicas. Sem que essa atuação signifique interferência indevida em outro Poder.

O aresto classificou o direito à educação como um dos direitos sociais mais expressivos dentre os de segunda geração. Os direitos de segunda dimensão imporiam ao poder público uma obrigação de fazer. Tais direitos (assim como o ao trabalho, e à saúde) são direitos de crédito do indivíduo para com a coletividade, segundo a lição de Celso Lafer (2020, p. 169-171).

Tratando-se de norma programática, que determina metas a serem concretizadas por meio da adoção de políticas públicas, sua não realização configuraria para o relator do acórdão inconstitucionalidade por omissão, atribuível ao poder público. E assim sendo, essa não atuação exigiria do Supremo Tribunal Federal decisão tendente a tornar efetivos os direitos econômicos, sociais e culturais, em razão da dimensão política da jurisdição constitucional.

Importante ressaltar a ação reparadora do poder judiciário na implementação de políticas públicas, quando provocado, em decorrência

da atuação deficitária do poder executivo, fundada nos artigos 3º, 5º, XXXV e 165 da Constituição Federal, como forma de instrumentalizar a concretização dos direitos sociais, implementando os programas constitucionais e efetivando os direitos sociais (LEMONS JÚNIOR e ALANY, 2016).

O relator do ARE 639337 AgR/SP, acompanhado pelos demais Ministros, afastou a aplicação da teoria da reserva do possível, sustentada pela defesa ao argumento da insuficiência de recursos frente às inúmeras demandas. Para o ministro ao poder público caberia, garantir a implementação do mínimo existencial, quando se trate de direito previsto como fundamental pelo legislador constituinte, sob pena de não o fazendo deixar os cidadãos despidos de tão relevantes direitos que não podem ser abandonados à discricionariedade estatal. Não agir nesses casos equivaleria a abster-se de conferir real efetividade às normas programáticas. O artigo 208, IV, da Constituição representaria um limite à discricionariedade da administração pública.

Outro importante fundamento trazido no voto foi a vedação ao retrocesso em relação aos direitos sociais, classificados como de segunda geração ou dimensão, teoria que preceitua por serem os direitos fundamentais conquistados dos povos não poderiam depois de estabelecidos em uma sociedade, serem suprimidos ou perdidos no decorrer de uma crise, ou outro evento traumático.

A concretização do mínimo existencial garantiria a existência digna e acesso efetivo ao direito geral de liberdade e a plena fruição de direitos sociais básicos (como o direito à educação, o direito à proteção integral da criança e do adolescente, o direito à saúde, o direito à assistência social, o direito à moradia, o direito à alimentação e o direito à segurança).

O conceito de mínimo existencial decorre implicitamente de alguns preceitos constitucionais como os previstos no artigo 1º, III, e artigo 3º, III, da CF).

Sobre a fundamentalidade dos direitos sociais e a noção de mínimo existencial é a lição de Ingo Wolfgang Sarlet:

Por outro lado, em que pese eventual divergência a respeito da fundamentalidade dos direitos sociais de um modo geral e dos limites de sua exigibilidade em Juízo, constata-se – pelo menos entre nós e em expressiva parcela da doutrina (mas também, embora talvez ainda com menor ênfase) e da jurisprudência – um crescente consenso no que diz com a plena justiciabilidade da dimensão negativa (defensiva) dos direitos sociais em geral e da possibilidade de se exigir em Juízo pelo menos a satisfação daquelas prestações vinculadas ao mínimo existencial, de tal sorte que também nesta esfera a dignidade da pessoa humana (notadamente quando conectada com o direito à vida) assume a condição de metacritério para as soluções tomadas no caso concreto, o que, de resto, acabou sendo objeto de reconhecimento. (SARLET, 2015)

### **2.3 O direito à educação no contexto da pandemia da COVID-19**

Um evento sanitário histórico marcou o início do ano de 2020, mas já se desenhava no final do ano de 2019, em dezembro deste ano a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, causados pelo vírus SARS-CoV-2 (temporariamente nominado 2019-nCoV), uma espécie de coronavírus, que anteriormente não havia sido identificado em humanos. A notificação esclarecia também sobre a gravidade da ação do vírus sobre o organismo e a saúde humana. O alerta foi confirmado em janeiro de 2020, pelas autoridades chinesas. Por sua vez, no final do mês de janeiro do ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde reconheceu que o surto do novo coronavírus constituía uma

Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), conceituada pelo Regulamento Sanitário Internacional como aquela que pode constituir “*um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças*”. Já no mês de março de 2020 foi declarada pela OMS a situação de pandemia mundial decorrente da doença COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (OMS, OPAS, 2021).

Partindo-se dessa premissa, os organismos internacionais e o governo de cada nação, com o auxílio de experts nas áreas relacionadas, passaram a criar protocolos e anunciar uma série de medidas com o objetivo de manter baixo o nível de transmissão do SARS-CoV-2, ou ainda, atingir o patamar de nenhuma transmissão comunitária, a fim de reduzir a mortalidade associada a COVID-19.

A adoção das medidas permitiria que fosse prestado atendimento adequado à saúde das populações.

As principais medidas adotadas pelos países para preservar a saúde pública foram: medidas de proteção individual, entendidas como higienização das mãos e etiqueta respiratória; medidas ambientais; medidas de distanciamento físico aos indivíduos ou comunidades como um todo e medidas relativas a viagens (como, por exemplo, fechamento de fronteiras). Podem ser necessários procedimentos de grande escala, são exemplos deles as restrições de movimentação, o fechamento de escolas e de estabelecimentos de comércio e de serviços. Alguns países adotaram também quarentena de áreas geográficas e restrições de viagens. (OPA, 2020, p.1).

Combinadas às estratégias mencionadas acima outras medidas como fechamentos rígidos ou mais flexíveis a depender da situação epidemiológica, foram recomendadas pelos especialistas da área de saúde, nacionais e internacionais, como a Organização Mundial de Saúde.

As medidas possuem como ponto comum o objetivo de reduzir a circulação de pessoas, evitando-se lugares fechados e mal ventilados e consequentemente prevenir a propagação do vírus, que se dá pelas vias áreas primordialmente.

No que diz respeito ao Brasil, vem-se percebendo que a seleção das políticas públicas brasileiras de prevenção e combate à COVID-19, tem suscitado conflitos aparentes entre as esferas econômicas e da saúde pública individual e coletiva de uma ótica imediatista gerando certa divisão e conflito na nação, ao invés de proporcionar a união em prol de uma solução pelo bem comum.

Traçadas essas premissas, uma das primeiras medidas de contenção da propagação da COVID-19 no Brasil determinou o fechamento das escolas, tendo ocorrido em 27 de março de 2020.

O Decreto-Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020 declarou o estado de calamidade pública decorrente da crise sanitária com efeitos até 31 de dezembro de 2020.

A Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343 de 17 de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, com o regramento do ensino a distância, durante a pandemia da Covid-19, para o ensino superior do sistema federal de ensino.

Já a Portaria 376 do Ministério da Educação estendeu a autorização para os cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, estabeleceu regras para a substituição das atividades presenciais a serem organizadas de modo a serem mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação e que possibilitem aos estudantes o acesso, em seu domicílio, aos materiais de apoio e orientação que permitam a continuidade dos estudos.

Por meio da Medida Provisória do Governo Federal nº 934, editada em 1º de abril de 2020 se dispensou excepcionalmente os estabelecimentos de ensino de educação básica e da de educação superior da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual no ano letivo referente a situação de emergência de saúde pública referente a COVID-19.

As aulas à distância, em tempo real, reproduzem com grande fidelidade o espaço da sala de aula e permitem o prosseguimento das atividades em moldes muito semelhantes ao das lições presenciais. No entanto, as previsões normativas possibilitaram que as aulas a distância ocorressem por meio de simples entrega de tarefas, ou aulas gravadas. Foram dispensadas a frequência e as aulas a distância em tempo real. Questiona-se qual a efetividade desse modelo de ensino? E quais os prejuízos causados por sua adoção por longo período de tempo?

Consoante dados extraídos do observatório da UNESCO para monitoramento global do fechamento das escolas em 03/06/2021 o Brasil estava há 53 semanas com fechamento de escolas e o status naquela data era de escolas parcialmente abertas. O total de estudantes afetados no ensino infantil era de 5.101.935, no ensino fundamental abrangia 16.106.812 alunos, no ensino médio atingia 23.118.179 e no ensino superior 8.561.729 educandos, em oposição há países como Groenlândia, Austrália, Rússia, China, muitos países africanos como Algéria, República Democrática do Congo, Angola, Nigéria, além de países europeus como Itália, Espanha e França contam com o status totalmente abertas (UNESCO, 2021).

Percebe-se que os países com as escolas abertas encontram-se espalhados em variados continentes, possuem diversas infraestruturas, múltiplas condições socioeconômicas e momentos diferentes de controle da pandemia. Portanto, não há razão científica que aponte esses fatores



como sendo impeditivos ao funcionamento da escola e ao desenvolvimento da qualidade do ensino.

O fechamento das escolas pode gerar diversos prejuízos como insegurança alimentar, danos psicológicos e problemas sociais para a criança ou adolescente e a sua família.

Estudos revelam a possibilidade de aumento nas taxas de evasão escolar como consequência dos fechamentos prolongados dos estabelecimentos de ensino, tendo sido estimado pelo BID que mais de 1,2 milhão de crianças na América Latina e no Caribe possam ser excluídas do sistema de ensino como consequência da pandemia, a possibilidade de que as crianças ou adolescentes se insiram de maneira prematura no mercado de trabalho, também se estima que a perda de um ano de escolaridade pode gerar uma perda de 6,5% na renda futura (BITTENCOURT et al, 2021, p. 19-26).

É importante ressaltar que os professores brasileiros (que não são os destinatários do direito fundamental à educação) relataram algumas dificuldades durante o período, que não podem ser ignoradas. Afirmam os docentes ter ocorrido aumento de trabalho em razão da quantidade de alunos, com situações socioeconômicas diferentes, o que exige a apresentação de múltiplas estratégias de ensino, citaram exemplificativamente: elaboração de atividades e de conteúdos entregues nas escolas para a distribuição aos alunos sem acesso à internet; visualização de tutoriais para aprender a trabalhar com mídias digitais; elaboração de atividades e de conteúdos na plataforma online; gravação de aulas disponibilizadas; correção das atividades; elaboração, aplicação e correção de provas; e acompanhamento e lançamento da frequência no diário escolar (dos SANTOS, 2020). Pode-se perceber que a maior parte das atividades já fazia parte da função de professor nas aulas regulares, e

que as necessárias adaptações aos meios digitais são compatíveis com as que todos os profissionais se viram obrigados a aprender com o advento da pandemia, sob as mesmas condições (a grande maioria sem treinamento prévio), de modo que não houve sobre os professores uma carga de demandas ou situações estressantes superiores às que foram impostas aos demais profissionais.

A partir do desenvolvimento de estudos referentes à transmissibilidade da COVID-19, os efeitos do fechamento das escolas sobre o aprendizado e o aumento das iniquidades, os órgãos internacionais, por volta de setembro de 2020, passaram a incentivar o retorno escolar presencial.

OMS, UNESCO e UNICEF, publicaram orientações nas quais destacaram a importância do funcionamento das escolas para o desenvolvimento sadio das crianças e da sociedade, quando for adequado, e com o maior grau de segurança possível, levando em consideração os valores de saúde segurança e bem-estar geral das crianças, bem como dos pais ou responsáveis, professores e outros funcionários. (OMS, UNESCO e UNICEF, 2020).

Em outros países foram realizados estudos sobre os efeitos dos fechamentos das escolas sobre o aprendizado e no crescimento das desigualdades sociais. A Dinamarca realizou o fechamento das escolas em dois tempos, em um primeiro momento as aulas ocorreram apenas de forma online e em um segundo momento as escolas foram parcialmente reabertas num sistema que se convencionou chamar de ensino emergencial, suspenderam-se ou diminuiram-se as metas escolares, o tempo diário de permanência na escola também foi reduzido. Uma pesquisa lá realizada apontou como hipótese do incremento na desigualdade seria a menor possibilidade dos genitores dos estudantes das classes menos favorecidas de ajudar-lhes no aprendizado. A desigualdade

tendia a diminuir quando foi adotado o segundo modelo. O estudo concluiu que houve aumento de desigualdade entre as classes sociais de curto prazo em relação à origem econômica. A análise foi relativa ao primeiro fechamento de escolas em dezesseis de março de dois mil e vinte naquele país, com base no histórico de leitura obtido por meio de um aplicativo para essa finalidade (REIMER et al, 2021).

Dessarte, as evidências indicam que ainda que se opte pelo ensino online em tempo real à distância, se fará necessário implementar ou desenvolver alguma forma reforço, tutoria ou acompanhamento presencial, para que o efetivo direito à educação seja prestado. O reforço sendo realizado de forma complementar pode se dar com número reduzido de participantes, e preservados os cuidados de distanciamento social, como ventilação dos espaços, uso de máscaras, higienização frequentes das mãos. Tais medidas são importantes para se atingir um ensino de qualidade e instrumento para minimizar as desigualdades sociais.

Por outro lado, a transmissibilidade da COVID-19 no ambiente escolar não parece ser representativa de riscos superiores a outras atividades, por exemplo, o índice de crianças ou trabalhadores da educação infectados frequentando o sistema escolar de Nova Gales do Sul na Austrália foi pequeno, ocorreu em 25 das 7700 escolas daquele Estado, a transmissão secundária ocorreu apenas em quatro estabelecimentos de ensino, apenas um deles registrou surto sustentado de COVID-19, uma taxa de transmissão de 0,4%. Quando comparados com outros locais de frequência coletiva na Austrália (asilos, casamentos e cultos religiosos) a incidência de casos foi pequena. Tendo ocorrido múltiplos surtos de COVID-19 identificados em lugares como asilos, casamentos e cultos religiosos (MACARTNEY et al, 2020).

Segundo dados dos organismos internacionais o público infantil não é o mais atingido pela COVID-19:

Com base nos melhores dados disponíveis, a COVID-19 parece ter um efeito direto limitado sobre a saúde das crianças, sendo responsável por cerca de 8,5% dos casos relatados em todo o mundo, e muito poucas mortes (ver o quadro Pesquisa sobre a COVID-19 em crianças e nas escolas, na página 8). Em contraste, o fechamento de escolas tem impactos negativos claros na saúde, na educação e no desenvolvimento infantil, assim como na renda familiar e na economia em geral. Os governos nacionais e locais devem considerar a priorização da continuidade da educação, investindo em medidas abrangentes e multifacetadas (ver Tabela 2) para prevenir o início e a propagação do SARS-CoV-2 em ambientes educacionais, ao mesmo tempo em que limitam a transmissão na comunidade em termos mais amplos.” (OMS, UNESCO e UNICEF, 2020, p. 2)

Para a prestação do reforço seguro ou de aulas presenciais seguras, enquanto perdurar a pandemia, foram elaborados no estado de Minas Gerais protocolos sanitários específicos em relação a volta às aulas presenciais, em setembro de 2020, com atualizações em fevereiro e março de 2021, os quais fazem referência e obedecem ao plano Minas Consciente e detalham com muita especificidade os cuidados necessários para as aulas presenciais, quando a região estiver na onda amarela do plano Minas Consciente, podendo permanecer em atividade na onda vermelha. O protocolo para o retorno seguro às aulas presenciais prevê diretrizes para organização do ambiente escolar, como a metragem de distância entre as pessoas, o índice de ocupação do local, entradas separadas para professores e alunos, o incentivo a lavagem frequente de mãos e utilização de máscaras, a entrega individualizada de refeições evitando-se a ida aos refeitórios, a limpeza e desinfecção do ambiente escolar. Dispõe ainda sobre a imediata identificação de pessoas contaminadas pela COVID-19,

rastreamento de contatos próximos de pessoas contaminadas com COVID-19, isolamento de casos positivos e contatos próximos. Prevê, também, as hipóteses de suspensão imediata de aulas, seja pela situação epidemiológica local, seja pela ocorrência de casos positivos na escola, que poderá se dar por turma, por turno ou em toda a escola (MINAS GERAIS, 2021). Obedecendo todas essas diretrizes asseguram-se ao mesmo tempo e com a mesma qualidade a saúde e a educação.

Percebe-se que a relevância do retorno às aulas presenciais não é interesse meramente privado ou econômico, ou forma de resguardar atividades empresariais, e preservar empregos. A necessidade do fortalecimento do ensino se impõe na rede pública, como meio de formar em todos os estratos sociais cidadãos alfabetizados, conscientes de seus direitos, pois as perdas dos educandos em termos sociais, e até econômicos apresentam-se de grande monta.

Por outro lado, essencial, também, se mostra a utilização efetiva de protocolos de distanciamento social, para salvaguarda da saúde coletiva. Com isso preserva-se, também, e a idoneidade do sistema público de saúde.

Essa fórmula é capaz de resguardar o fundamental direito social à educação como meio de desenvolvimento integral do indivíduo e conseqüentemente do povo como ente coletivo.

## **Conclusão**

O desenvolvimento do método educacional, em especial, quando concentrado em simples entrega e correção de tarefas, representa uma proteção deficitária ao direito da educação, não se coadunando inteiramente com os artigos 6º, 205 e 207, da Constituição Federal, merecendo aprimoramento para que haja efetiva concretização desse direito fundamental. Pois as evidências até então existentes, revelam a

dificuldade de aprendizado de grande parte da população. Bem como retardo no desenvolvimento pessoal e comunitário pela adoção do referido sistema. Quando se associam as perdas cognitivas às relacionadas a sociabilidade tais conclusões se tornam ainda mais evidentes.

A deficiência cognitiva é capaz, ainda, de se reforçar por perdas financeiras que esses adultos em formação terão ao longo da vida, decorrentes da perda ou atraso em sua formação a cada ano ou semestre.

Essas perdas individuais também se refletirão na sociedade menos desenvolvida, menos coesa e menos crítica.

Mostrando-se necessária e urgente a adoção de modelos educacionais, ainda que emergenciais, que possibilitem o efetivo aprendizado, com ao menos parte de suas atividades em tempo real ou presencial. Para esse último modelo se mostram necessárias as condições epidemiológicas adequadas e seguras, bem como a obediência aos protocolos de distanciamento físico, metragem de ocupação de espaço, utilização de ambientes arejados, utilização de equipamentos de proteção individual, como máscaras eficazes, bem como lavagem frequente de mãos.

## **Referências**

BITTENCOURT, Marcio Sommer et al. BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Divisão de Educação. Textos para Debate nº IDB-DP-00842. **COVID-19 e a reabertura das escolas: uma revisão sistemática dos riscos de saúde e uma análise dos custos educacionais e econômicos**. Fev. 2021. Disponível em <<https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/COVID-19-e-a-reabertura-das-escolas-uma-revisao-sistemica-dos-riscos-de-saude-e-uma-analise-dos-custos-educacionais-e-economicos.pdf>> acesso em 10 jun 2021.

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. Publicação original 1957. Disponível em:

<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf)> . Acesso em: 21 mar 2021.

BARRAL, W. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Florianópolis: Boitex, 2003.

BRASIL E CUBA. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/54555/29221>>. Acesso em 03 jun 2021.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 24 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 30 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 30 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 4.024 de 1961**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 5 maio 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.692 de 1971**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 5 maio 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069 de 1990**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 5 maio 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 1996**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 5 maio 2021.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. 01/04/2020, Edição: 63-A, Seção: 1 – Extra, pg. 1. 2020. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>> acesso em: 03 jun 2021.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. 2020a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marcode-2020-248564376>>. Acesso em 03 jun 2021.

BRASIL. **PORTARIA Nº 376, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. 2020a. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=66&data=06/04/2020>>. Acesso em 03 jun 2021.

COSTA, Fabrício Veiga. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. v. 1 n. 2 Minas Gerais. Jul/Dez. 2015. p. 86 - 112 |.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica : do Império à República** – Rio de Janeiro : Edição do Autor, 2017. 530 p.

DOS SANTOS, Eva Teixeira et al. Hygeia **Edição Especial: Covid-19**, Jun./2020 p.450 - 460, pág. 450 . COVID 19 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES SOBRE EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo** tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

LAFER , Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia de Letras, 1988. LEMOS JÚNIOR, Eloy Pereira e ALANY, Naiara Cardoso Gomide da Costa. **Direitos e garantias fundamentais I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UNICURITIBA** s. I. Congresso Nacional do CONPEDI (25. : 2016 : Curitiba, PR). <Disponível em <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/02q8agmu/z23nop3l/h1FAKh9g1N5FGTd5.pdf>>. Acesso em 23 mar 2021.

MACARTNEY, Kristine et al. **Transmission of SARS-CoV-2 in Australian educational settings: a prospective cohort study**. Disponível em: <[www.thelancet.com/child-adolescent](http://www.thelancet.com/child-adolescent) Vol 4 November 2020> acesso em 01 abr. 2021.

MEZZAROBA, Orides. MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MICHAELIS. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=o&f=o&t=o&palavra=leigo>> acesso em: 26 maio 2021.

MINAS GERAIS. PROTOCOLO SANITÁRIO DE RETORNO ÀS ATIVIDADES ESCOLARES PRESENCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19. **Revisado** pelo Grupo



de Trabalho criado pela Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 N° 121, de 27 de janeiro de 2021. 2ª Edição Fevereiro/2021. Disponível em <[https://coronavirus.saude.mg.gov.br/images/noticias/09-03-Protocolos\\_v7\\_-\\_onda\\_roxa.pdf](https://coronavirus.saude.mg.gov.br/images/noticias/09-03-Protocolos_v7_-_onda_roxa.pdf)> acesso em 11 jun 2021.

MORAIS, Márcio Eduardo Pedrosa. **A liberdade religiosa como direito fundamental no estado democrático de direito em face do ensino religioso**. Orientador: Mário Lúcio Quintão Soares, Belo Horizonte, 2014. 251f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2014. Disponível em <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito\\_MoraisMEP\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_MoraisMEP_1.pdf)> Acesso em 08 mar 2021.

OLIVEIRA, Mauro Márcio. **Fontes de informações sobre a Assembléia Nacional Constituinte de 1987: quais são, onde buscá-las e como usá-las**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993. 104 f. Disponível em <<https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/fontes.pdf>> Acesso em 08 mar 2021.

OMS, OPAS. **Histórico da Pandemia de COVID-19. Emergência de Saúde Pública de Importância internacional**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>> acesso em 03 maio 2021.

OMS, UNESCO, UNICEF. **Considerações para medidas de saúde pública relacionadas às escolas no contexto da COVID-19: 14 set. 2020**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/consideracoes-para-medidas-de-saude-publica-relacionadas-a-escola-no-contexto-da-covid-19>> acesso em 01 abr 2021.

OPA. **Considerações para o ajuste de medidas sociais e de saúde pública no contexto da COVID-19**: 16 abr 2020. disponível em <[https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52179/PASWBACOV1920065\\_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52179/PASWBACOV1920065_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> acesso em 26 abr 2021.

REIMER, David et al. **What happens when schools shut down? Investigating inequality in students' reading behavior during Covid-19 in Denmark**. Research in Social

Stratification and Mobility, 71 (2021). Disponível em: <[www.elsevier.com/locate/rssm](http://www.elsevier.com/locate/rssm) <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100568>> acesso em 02 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice - O Social e o Político na Pós-Modernidade**. 9.ed. Revista e Aumentada. Edição do Kindle. Coimbra: Almedina, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais: Na Constituição Federal de 1988**. Edição do Kindle. 10. ed. rev. atual. e ampl. – Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos e de SOUSA Francisco Cavalcante. **DIREITO À EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA E(M) TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS NO BRASIL**. RJLB, Ano 6 (2020), nº 4 . p. 961-979.

STF. **ARE 639337 AgR**, Relator(a): CELSO DE MELLO, Segunda Turma, julgado em 23/08/2011, DJe-177 DIVULG 14-09-2011 PUBLIC 15-09-2011 EMENT VOL-02587-01 PP-00125.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Education: From disruption to recovery . COVID-19 Impact on Education. 2020**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> Acesso em 03 jun. 2021.

## **Liberdade religiosa, laicidade do estado e a (in)existência de violência simbólica no ensino da disciplina de ensino religioso**

*Pablo Augusto Gomes Mello* <sup>1</sup>

### **1. Introdução.**

A presença da disciplina de ensino religioso nos currículos educacionais levanta uma série de discussões sobre liberdade religiosa, laicidade do Estado e garantia de direitos independente de crenças. Assim, deve-se constituir espaço de discussão para o entendimento e harmonização da situação vigente com o que está presente no texto constitucional.

Nessa conjuntura, buscar-se-á apresentar as facetas atinentes ao tema, interpretando-se os conceitos estudados sob uma perspectiva filosófica de modo a melhor compreender o caminho a ser tomado para que o ensino religioso nas escolas brasileiras seja ministrado de maneira respeitosa para todas as crenças. Ademais, os conceitos tratados dizem respeito a um ensino justo com todos, para se prevenir qualquer constrangimento no ambiente escolar.

Ressalta-se ainda que a liberdade religiosa é direito fundamental garantido constitucionalmente, tendo essa se tornado uma liberdade oponível em face do Estado para que se garanta autonomia do cidadão nesta seara. Deste modo, não pode o Poder Público forçar o ensino de

---

<sup>1</sup> Aluno de disciplina isolada no Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna, pós-graduando em Direito Processual Constitucional pela Faculdade de Pará de Minas. Graduado em Direito pela Universidade de Itaúna. Contato eletrônico pabloagmello@gmail.com

disciplina que vai de encontro à uma liberdade individual, existindo limites à interferência estatal na vida dos cidadãos.

Busca-se, assim, o aprimoramento do ordenamento jurídico brasileiro, assegurando que a liberdade religiosa seja respeitada, garantindo a todos que a educação ofertada pelo Estado não seja parcial à algum preceito religioso, de maneira que se possa viabilizar bem estar dos indivíduos e resplandeça o viés constitucional democrático.

Deste modo, a problemática do tema da presente pesquisa consiste no ensino da disciplina de Ensino Religioso como maneira de se educar os alunos buscando maior tolerância religiosa. Além disso, deve-se compreender o caminho percorrido na educação religiosa para que essa chegasse ao patamar atual e quais os fatores devem ser modificados para que o ensino seja laico.

## **2. Considerações históricas sobre liberdade religiosa**

Preliminarmente, faz-se necessária a conceituação de religião. Na visão de Émile Durkheim (1912), religião é um “sistema de crenças e de práticas”. Com isso, a religião sempre esteve presente no desenvolvimento da sociedade, tendo seus costumes e tradições influenciado diretamente na evolução do Estado.

No entanto, Platão e Aristóteles não utilizam a existência de Deus ou de deuses como um argumento para justificar suas alegações sobre a existência de normas objetivas do florescimento humano e princípios da razoabilidade humana. (FINNIS, 2011).

Deste modo, a religião tem como base as crenças religiosas próprias que são compartilhadas por um grupo definido que as professa e que pratica os ritos correspondentes. (DURKHEIM, 1912) Deste modo, se forma uma identidade cultural seguida pelos que seguem essas crenças. A união de pessoas entorno de uma ideia em comum modifica a vivência em

sociedade e instala costumes e modos que são replicados ao longo dos anos.

Deve-se considerar ainda que no início das civilizações, a prática religiosa era logada mais intimamente ao estilo de vida que a população levava, tendo em vista que as nações acreditavam que suas divindades tinham poder para protegê-los. Em troca dessa proteção, o povo deveria venerar seu(s) deus(es) por meio de sacrifícios, preces ou rituais. (ADRAGÃO, 2002) Com a ideia de que a prática dos ditos rituais era obrigatória, sob pena de punição divina, esses se tornaram intrínsecos à vida humana, existindo de diferentes formas em todas as culturas.

Além disso, em muitas nações a figura do governante e de um representante divino se fundiam em uma só pessoa, culminando em um estado teocrático. Um exemplo disso são os faraós egípcios, que além de comandarem os aspectos político e administrativo de seu povo, eram considerados a encarnação do deus Hórus.

Entretanto, a pluralidade de cultos e crenças se tornou muito grande e por consequência os conflitos também aumentaram. Com a situação hostil instalada, no ano 313, o imperador Constantino promulgou o Édito de Milão, ordenando tanto o fim das perseguições aos cristãos, que já vinha ocorrendo em diversas regiões do império romano, quanto conferindo aos fiéis da nova religião o direito de culto e de não honrar o imperador como uma divindade. Essa política de tolerância religiosa não se restringia aos cristãos, já que desde a apologética de Tertuliano: a religião é o único domínio, no coração do homem, onde a liberdade estabeleceu seu domicílio. O Édito se aplicou a todos os cultos, sendo o Imperador Constantino considerado mais tolerante com os outros cultos do que os próprios cristãos de seu tempo. (MIRANDA, 2013).

Assim, o Édito supracitado foi um marco de tolerância e fortaleceu as teses de Tertuliano. O Imperador Constantino limitou o poder exercido pelo Estado, tendo o dualismo cristão se tornado a tendência, substituindo o monismo romano. Por isso, com a queda do Império Romano, a Igreja Católica aumenta o seu poder político e os papas se tornam as figuras mais poderosas de Roma, possuindo grande influência na política e decisões tomadas por todo o mundo.

Diante disso, ideia de governante e sacerdote unidos em uma única figura apresentou mudanças no momento em que os Imperadores romanos deixaram de professar o paganismo, renunciando ao papel de sacerdote e converteram seu estado ao cristianismo. (MIRANDA, 2016) Ao desassociar o governante do líder religioso, o Império Romano modificou estruturalmente os costumes da época. Assim, os assuntos religiosos estavam à cargo de uma instituição – no caso narrado, a Igreja Católica – e as demandas administrativas e políticas eram de responsabilidade do Imperador.

Com a ascensão da Igreja Católica, a liberdade eclesiástica – institucional e exclusivista – não abria espaço para qualquer liberdade religiosa, no sentido jurídico do termo. Não havia liberdade religiosa individual e a única beneficiada era a Igreja Católica. A construção teológica da liberdade e consciência resultava na impossibilidade do reconhecimento de um direito subjetivo de liberdade de consciência individual. (CHEHOUD, 2012).

Esse pensamento medieval só foi modificado com o advento do movimento protestante, o qual rivalizava com a igreja Católica da época, interpretando as escrituras, promovendo liberdade individual e rejeitando o que a instituição pregava. A Reforma Protestante denotou a evolução das ideias estabelecidas pela Igreja Católica em relação à liberdade de culto e o papel do Estado nessa relação (ADRAGÃO, 2002).

A Reforma Protestante simboliza o rompimento com as ideias defendidas pela Igreja Católica, atingindo a hegemonia da Igreja ao conquistar parte do público que essa ora detinha. O movimento ainda teve como consequência mudanças nas estruturas dos cultos e inseriu na população questionamentos sobre o que era pregado.

Outro ponto digno de nota é a ocorrência da Revolução Francesa e da Americana, que marcaram a evolução do reconhecimento da liberdade religiosa. A corrente filosófica do liberalismo também contribuiu diretamente para que se firmasse a ideia de tolerância religiosa, defendendo John Locke a tolerância civil para todos exceto os que negavam a existência de Deus e Thomas Jefferson defendendo a liberdade religiosa como direito natural.

Com os choques religiosos – e culturais – gerados pelo contato entre diferentes povos, vieram os enfrentamentos pautados nessa questão. Deste modo, segundo Jorge Miranda o regime de estado secular surgiu “nos Estados Unidos – país criado por fiéis de diversos cultos, fugidos da Europa para os poderem livremente celebrar – que este regime surgiu” (MIRANDA, 2016, p. 5). Até que se atingisse o ponto em que estavam separados Estado e religião, muitos foram perseguidos, exilados e mortos por professarem sua fé.

Sobre o direito à liberdade religiosa John Finnis afirmou que:

Existe um direito natural ou humano à liberdade religiosa que é inerentemente universal, ou seja, deve ser reconhecida por qualquer sociedade, mesmo aquelas sociedades cujo desenvolvimento cultural ainda não capacita seus membros a reconhecer uma categoria de relações humanas como um direito humano natural. Este direito deve ser reconhecido mesmo por aquelas sociedades cuja cultura nega a verdade de tais categorias ou a inclusão da liberdade religiosa dentro do categoria de direitos humanos. (FINNIS, 2011, p. 22, tradução livre)

À vista disso, a liberdade religiosa está no patamar de direito humano. Isso se dá uma vez que a religião e suas práticas estão enraizadas profundamente na vivência humana, tendo a supressão dessa liberdade consequências funestas.

Assim, considerando o histórico de conflitos religiosos e que o Brasil abriga uma população que tem inúmeras crenças, a liberdade religiosa foi considerada direito fundamental pela Constituição Federal de 1988, que dita em seu artigo 5º, inciso VI que: “VI - É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, CF/88).

Ressalta-se ainda que a liberdade religiosa é um direito que transcende as garantias constitucionais, estando ligada à história do povo brasileiro, haja vista que o território nacional abriga pessoas de diferentes crenças, as quais foram vitais para a formação da cultura singular que se tem no Brasil. A mistura de costumes é uma das características que faz o país tão rico culturalmente.

Além do mais, a proteção à liberdade religiosa tem patamar internacional, tendo a Organização das Nações Unidas elaborado a Declaração Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções. Por isso, para melhor exibir a liberdade de manifestação das convicções em matéria religiosa, o art. 6º afirma que:

Conforme o "artigo 1º" da presente Declaração e sem prejuízo do disposto no "§3 do artigo 1º", o direito à liberdade de pensamento, de consciência, de religião ou de convicções compreenderá especialmente as seguintes liberdades:



- a) A de praticar o culto e o de celebrar reuniões sobre a religião ou as convicções, e de fundar e manter lugares para esses fins. (...)
- d) A de escrever, publicar e difundir publicações pertinentes a essas esferas. A de ensinar a religião ou as convicções em lugares aptos para esses fins. (...)
- h) A de observar dias de descanso e de comemorar festividades e cerimônias de acordo com os preceitos de uma religião ou convicção.
- i) A de estabelecer e manter comunicações com indivíduos e comunidades sobre questões de religião ou convicções no âmbito nacional ou internacional (ONU, 1981).

É importante ressaltar ainda que há um sistema global de proteção dos direitos humanos, composto por tratados internacionais abertos à adesão de todos os Estados, indistintamente de sua localização geográfica, e de órgãos voltados a promover a dignidade humana em todo o mundo (PORTELA, 2014).

Deste modo, é possível observar que o direito à liberdade religiosa está presente tanto no direito interno quanto nas disposições internacionais. Assim, a liberdade de crença – de ter, não ter e deixar de ter religião – e a liberdade de livre escolha da crença, de mudar e de abandonar a própria crença religiosa tem proteção do ordenamento jurídico.

### **3. Análise acerca da laicidade e da liberdade religiosa no Brasil**

A liberdade religiosa e os direitos envolvendo sua garantia têm cunho transdisciplinar, envolvendo áreas como História, Teologia, Antropologia, Ciências da Religião, Sociologia e Filosofia. Mesmo após anos de evolução e convivência em sociedade, nos quais foram garantidos constitucionalmente diversos direitos, a intolerância religiosa ainda se apresenta como desafio no convívio social, haja vista que esta origina

diversos conflitos oriundos de divergências nas práticas, ideias e dogmas defendidos.

A religião e os cultos sempre estiveram presentes na vida do ser humano, influenciando tanto na regulação das relações individuais quanto na relação com o divino. Antes mesmo de conceitos como moral, ética e direito surgirem na sociedade o sistema de crenças em algo superior já se encontrava presente. Assim dita Paulo Pulido Adragão:

Desde os alvares da história da humanidade se pode constatar o caráter naturalmente social da religião. O fenômeno religioso, em consequência, constitui-se em fator social e, portanto, não pode deixar de ser tido em conta pelos ordenamentos jurídicos civis. (ADRAGÃO, 2002)

No entanto, o direito à liberdade religiosa ainda está em fase de consolidação. Ao longo da história da civilização se registraram violações à liberdade religiosa, já que se um indivíduo não seguisse o modo de viver e pensar esperado havia uma quebra do *status quo* existente. Essa ruptura ocasionou muito atrito e violência, chegando à extremos como a declaração de guerras religiosas. Isso se deu tendo em vista que desde os primórdios qualquer conduta que desviasse da religião oficial era fortemente combatida pelo Estado, este temendo que um culto a uma divindade diferente pudesse enfraquecer seu poder.

Com isso, a luta pelo direito à liberdade religiosa culminou para que esse fosse integrado aos direitos essenciais ao homem, o que é amplamente demonstrado em diversos diplomas constitucionais. Com isto, o Brasil acompanhando a tendência internacional consagrou esse direito na Constituição Republicana de 1891, dizendo o artigo 72, §3º que: “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto (...)”. A positivação desse direito foi emblemática na luta contra a intolerância no país. Até esse momento, o Brasil tinha previsto na

Constituição (1824) a religião oficial, sendo esta a Católica Apostólica Romana.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 o direito fundamental ora estudado continuou sendo garantido, uma vez que o Brasil é um país laico – no qual há obrigatoriamente uma separação entre Igreja e Estado, sendo garantido o livre culto à qualquer religião.

Além disto, é assegurado pelo artigo 5º da CRFB/1988 que ninguém será privado de direitos por motivos de crença religiosa, o que também é reconhecido amplamente pela doutrina e jurisprudência. Todavia, há situações em que esse direito é violado, ensejando assim a ação do Poder Judiciário para atuar na garantia do cumprimento da ordem constitucional.

Deste modo, não é admissível que as convicções religiosas sejam o motivo pelo qual são tomadas decisões no que diz respeito ao coletivo, haja vista o Estado ser laico. O doutrinador Carlos Pereda acompanha o entendimento supracitado, dizendo este que:

[...] na vida pública, não se deve admitir o tráfico de convicções religiosas nem de sinais religiosos; muito menos se podem levar em conta, para resolver os problemas de convivência, as normas, os pesos, os costumes próprios de uma religião. A vida pública deve ser regida apenas pelas leis do Estado e, nos Estados democráticos, pelas leis que organizam os direitos humanos e suas exigências (PEREDA, 2006, p. 10, tradução livre).

Isso posto, mesmo o texto constitucional sendo expresso quanto ao direito a liberdade religiosa, surgem questões polêmicas quanto ao assunto que devem ser debatidas na sociedade e no âmbito jurídico, haja vista que embora a liberdade de crença seja um direito absoluto, há limitações que podem esbarrar em outros direitos.

É importante ressaltar ainda que várias práticas comuns na sociedade advêm de cultos religioso, como o descanso semanal como um

dia sagrado ou dia de guarda, praticado aos sábados pelos judeus e adventistas do sétimo dia, tendo em vista que a observância desse preceito bíblico tem gerado conflitos com determinadas obrigações legais e proporcionado a privação de alguns direitos.

Dessarte, o dia de guarda é um momento da semana destinado ao culto das divindades e às atividades religiosas – em algumas religiões é proibido trabalhar, dedicar-se a atividades lucrativas e até realizar trabalhos domésticos. Assim, o artigo 7º, inciso XV da Constituição Federal de 1988 aduz que o descanso semanal remunerado, deve ser preferencialmente aos domingos. A preferência por este dia tem origem católica, uma vez que se substituiu a observância do sábado pelos judeus pelo dia em que biblicamente Jusus Cristo ressucitou. Ao adotar um rito cristão, não se está observando o distanciamento das decisões estatais e religiosas.

Deste modo, o ponto controvertido dessa questão está nas agremiações religiosas que tem outro dia de guarda, o que gera transtornos para os praticantes da religião diversa da católica. À estas pessoas, o acesso ao mercado de trabalho é reduzido assim como o acesso a cargos públicos e à educação pública, já que várias atividades acadêmicas, concursos públicos e atividades em geral são realizados nos dias de guarda.

Outro ponto digno de nota questão que causa polêmica religiosa, sendo esta a recusa de coleta de material biológico e de realização de terapia transfusional dos praticantes da religião intitulada “Testemunhas de Jeová”. Essa situação causa choque no que tange aos profissionais da saúde têm o dever de zelar pela vida e a liberdade religiosa que alguém tem de refutar determinada medida por sua religião. Assim, a situação jurídica instalada é de conflito entre o direito à liberdade religiosa e o direito à vida.

Deve-se notar também que no Brasil existem diversos feriados de cunho católico, como dia de santos padroeiros da cidade e país. No entanto, datas comemorativas de outras religiões não são marcos no calendário. A laicidade do Estado não é respeitada quando se beneficia alguns cultos religiosos em detrimento de outros.

Todas as demandas supramencionadas demonstram que a liberdade religiosa ainda não é um direito bem consolidado no Brasil, uma vez que ainda surgem várias contendas sobre os limites dessa liberdade. Assim, se faz pertinente a discussão quanto à altercação referente ao ensino religioso e a liberdade religiosa.

#### **4. Análise acerca da instituição do ensino religioso na Constituição de 1988**

Preliminarmente, faz-se necessária a diferenciação entre educação e ensino. A educação é aquilo que o indivíduo recebe em sua casa, entre familiares e amigos, sendo o preparo do intelecto e moral para os atos da vida. Já o ensino é a maneira pela qual o conhecimento é transmitido, sendo o ensino ofertado pelo Estado e normatizado e fiscalizado pelo Poder Público. (MORAIS, 2015) A educação deve ser ofertada de maneira em que os preceitos religiosos sejam passados de maneira informativa, priorizando o respeito entre todas as crenças de modo a se garantir a harmonia.

O Estado é o detentor da legitimidade jurídica de instruir crianças nas suas instituições escolares. Com este poder, deve-se respeitar os diferentes contextos da vivência de seus alunos para que esses tenham acesso a um ensino que respeite efetivamente suas práticas religiosas. Todavia a laicidade do Estado será posta a prova se houver transmissão de valores religiosos, leitura de livros sagrados, dentre outros.

#### 4.1 Distinções Teóricas entre Catequese e Ensino Religioso

O Ensino Religioso é uma disciplina da área do conhecimento e que tem como objeto o fenômeno religioso. Essa pode ser ministrada em dois modelos: confessional e não-confessional. No modelo confessional, uma ou mais confissões são objeto de promoção. Dentro desta categoria ainda existe o ensino interconfessional, que consiste em lecionar valores e práticas religiosas com base em elementos comuns entre credos dominantes na sociedade. Já no modelo não-confessional, as aulas de ensino religioso consistem em expor de maneira neutra e objetiva a prática, história e dimensão social das diferentes religiões, incluindo posições não religiosas (OLLERO, 2013).

Já a catequese se preocupa com a evangelização do aluno. Deste modo, a educação não se encontra ligada aos interesses e à realidade de todos os alunos, se priorizando o ensino de pautas pertinentes à cultos de determinada religião. Ou seja, essa se confunde com o modelo de ensino confessional.

O ensino confessional vai de encontro a todos os princípios constitucionais, não sendo respeitadas nem a liberdade religiosa dos indivíduos nem laicidade do Estado. As religiões seguidas pelos grupos minoritários, desse modo sofrem com a uniformização do ensino para se adequar à religião da maioria. Nesse sentido, Sidnei Barreto Nogueira sustenta que:

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem” [...] (NOGUEIRA, 2020, p. 19).

Com isso, o ensino de uma religião em detrimento da outra não deveria ter espaço na educação brasileira, haja vista que deve-se implementar medidas que garantam a dignidade entre credos e culturas, defendendo a pluralidade de culturas presentes. As religiões que mais sofrem com isso no Brasil são as de matriz africana, cujas práticas são estigmatizadas e incompreendidas por grande parte da sociedade.

Outro ponto digno de nota é que o Ensino Religioso tem como objetivo propor aos alunos reflexões e passar informações sobre práticas presentes na sociedade. Com isso, a função estatal presente nesse ponto se encontra no trabalho da diversidade cultural, buscando atingir um estado de bem-estar social entre as diferentes crenças.

Nessa perspectiva Paulo Freire disse que: “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (1987, p. 46). Ao se fechar o espaço dialógico se apresentando apenas a perspectiva religiosa de um grupo se está desconsiderando a visão de mundo de uma parcela da população e tolhendo o direito dessa de participar efetivamente na construção de uma educação laica que tem foco na tolerância.

É inquestionável que a liberdade religiosa qualifica-se como pressuposto essencial e necessário à prática do regime democrático. Todavia, resta prejudicada a livre expressão de ideias, pensamentos e convicções se as aulas forem ministradas de maneira confessional, tendo em vista que o ensino estaria enviesado com determinada convicção religiosa.

#### **4.2 A instituição do Ensino Religioso na Constituição Federal de 1988 e a violência simbólica presente no ensino confessional**

A oferta da disciplina de Ensino Religioso está disciplinada no artigo 210, §1º da Constituição Federal de 1988, dizendo que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. [...]” (BRASIL, CF/88).

Isso posto, é necessário que se compreenda que o ensino religioso tem mais nuances que as elaboradas no texto constitucional. Ressalta-se ainda que com a pluralidade de crenças presentes no território nacional, o ensino dessa disciplina de forma não-confessional é vital para haja tolerância religiosa.

No entanto, o Supremo Tribunal Federal julgou no ano de 2017 a Ação Direta de Inconstitucionalidade de nº 4439, na qual afirmou-se a constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, STF, 2017) A visão defendida pelo tribunal julgador não condiz com a realidade existente no país, tendo em vista que mesmo que opcional a finalidade educação religiosa na escola deve ser promover informações a respeito das religiões.

Além disso, a decisão não se harmoniza com o texto constitucional uma vez que a educação não deve tratar de assuntos essencialmente religiosos. A função da escola no Ensino Religioso deve ser promover o diálogo sobre as situações cotidianas visando o respeito mútuo e o diálogo.

Outrossim, a previsão supracitada matéria ofende o direito fundamental à liberdade religiosa, uma vez que a matrícula na disciplina, embora facultativa, dificulta a promoção da liberdade religiosa, pois força a separação dos estudantes de acordo com a religião que cada um professa. Além do mais, o Supremo Tribunal Federal não considerou que possa



haver qualquer constrangimento aos alunos que não professarem a religião predominante, já que esses terão um vazio em seu horário de aulas.

Por conseguinte, a tolerância recíproca não acontecerá de maneira espontânea. Assim, deve-se ensinar estas pautas identitárias para que os indivíduos tenham complacência entre si. Para isso, deve-se definir conteúdos mínimos e condições para que os alunos – tendo sua identidade respeitada e sendo direcionado ao antagonismo – contribuam para o entendimento coletivo. (FREIRE, 2017) Ao se estabelecer caminhos para que a educação seja inclusiva com todas as crenças se constrói um caminho para que haja respeito com as crenças de todos, além de se construir uma educação que respeita a laicidade e liberdade religiosa, harmonizando-se com o texto constitucional.

Além disso, Márcio Eduardo Pedrosa Moraes aduz que:

religião é transcendência, aspecto interior do ser humano, o qual não pode ser incutido, mas sim cultivado. Ademais, a religião como mecanismo de dominação deve ter sua prática afastada do foro público, mantendo-se em nível privado, não podendo estabelecimentos educacionais estatais instituí-la, mesmo utilizando-se argumentos de recuperação (MORAIS, 2015, p. 229).

À vista disso, o ensino dessas pautas não deve se confundir com proselitismo religioso, não podendo a disciplina de Ensino Religioso ser usada de qualquer maneira para doutrinar religiosamente um indivíduo. O currículo da disciplina deve ser pautado no lado histórico e cultural das religiões e como essas influenciam o cotidiano de todos.

Entretanto, ainda há um posicionamento de se respaldar a construção de valores na educação pelo ensino religioso. Esse posicionamento preconceituoso discrimina os que não são adeptos de religião e podem ser educados na moral por meio de outras matérias.

(MORAIS, 2015) O ensino religioso confessional ignora completamente a miscigenação pela qual o Brasil se formou, sendo o país uma mistura de culturas e religiões. Se implementado o ensino de forma não-confessional os alunos teriam uma visão geral sobre a formação cultural do país, garantindo um ensino laico e compatível com a Constituição Federal de 1988.

De acordo com a autora Maria de Fátima Pimentel Pereira Galvêas:

A educação tem como finalidade a preparação do educando para o exercício da cidadania, e a escola tem a função de levar o aluno a adquirir conhecimentos sistematizados, mas considerando o contexto social que envolve cultura e religião (GALVÊAS, 2017, p. 06).

Com isso, é vital que não haja confusão entre os conceitos citados, uma vez que apenas o Ensino Religioso não-confessional garante um ensino laico. Ademais, o ensino de catequese nas escolas pode ser considerado uma violência simbólica, funcionando como um instrumento de dominação sob os que não fazem parte da religião majoritária.

As classes e frações da sociedade estão em uma luta simbólica para definirem o mundo social conforme seus interesses e assim reproduzirem posições sociais. (BOURDIEU, 1989) Por conseguinte, se é reproduzido em sala conteúdo religioso com intuito de perpetuar determinada religião sem observar a totalidade dos elementos que contribuíram para a formação de um indivíduo, se está perpetuando violência simbólica.

Ressalta-se ainda que o ensino da religião nas escolas atualmente tem papel compulsório, o que provoca em alguns indivíduos – principalmente os de religião minoritária – sentimento de exclusão em relação aos demais. (MORAIS, 2015) Tudo isso acentua ainda mais a violência simbólica contra os indivíduos que não fazem parte da maioria, tendo esses que se sujeitar ou à dificuldade burocrática e logística para requerer a não participação

nas aulas ou à escolarização com um conteúdo que vai de encontro com suas convicções religiosas.

Nesse sentido Pierre Bourdieu (1989, p. 13) sustenta que: “as ideologias devem a sua estrutura e as funções mais específicas às condições sociais da sua produção e sua circulação (...)” Nesse passo, o ensino religioso no Brasil é um ambiente de doutrinação religiosa no qual se perpetuam as estruturas dominantes e não de diálogo e aprendizado.

### **Conclusão**

O modelo de educação religiosa adotado pelo Brasil não condiz com os princípios contidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ao passo que não estão restando respeitadas a liberdade religiosa e o estado laico. A educação deve garantir à população a devida atenção à todas as crenças, não apenas àquelas seguidas pela maioria.

Ao se instituir um modelo de ensino confessional se está desconsiderando a previsão constitucional de que todos são iguais perante a lei, haja vista que se está tratando pessoas de religião minoritária e de religião majoritária da mesma forma. Entretanto, o tratamento deveria ser isonômico, tratando os desiguais, na medida de suas desigualdades.

Destarte, o ensino religioso não está sendo ministrado de modo a garantir um modelo educacional laico e que possa proporcionar um ambiente de discussão e tolerância para esses assuntos. É digno de nota ainda que o ensino não-confessional se encaixaria de maneira adequada no currículo escolar, ensinando históricos e valores culturais de maneira isonômica para todos.

Em conclusão, a perpetuação das estruturas religiosas dominantes sem qualquer espaço para o diálogo representa violência simbólica contra o grupo minoritário. Denota-se na situação que a falta de equivalência entre as instituições causa um desequilíbrio no que tange ao conteúdo

religioso ensinado. Ao se descartar o ensinamento de religiões menos populares o poder simbólico faz ignorar a repressão tácita ocorrida no caso.

## Referências

ADRAGÃO, Paulo Pulido. **A liberdade religiosa e o Estado**. Coimbra: Almedina, 2002.  
BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição (1824) Constituição política do império do Brasil**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm).  
Acesso em 10 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro, 1891.  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em 10 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Diário Oficial da União, 05 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções**. Disponível em:  
<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecElimFormIntDisc.html>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas**. Brasília, Portal do Supremo Tribunal Federal, 27 de setembro de 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>. Acesso em 11 de jun. de 2021.

CHEHOUD, Heloísa Sanches Querino. **A liberdade religiosa nos estados modernos**. 2. ed. São Paulo: Almedina, 2017.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt. **O Ensino Religioso e a Interpretação da Lei**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/6pYRmbkQwvDwVtwjwHXLKNx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 maio 2021.

DURKHEIM, Émile. **The elementary forms of religious life**. New York: The Free Press, 1995.

FINNIS, John M. **Natural Law and Natural Rights**. 2. ed. Oxford University Press [1980], 2011.

FINNIS, John et al. The Universality of Religious Freedom and its Compatibility with Non-Western Cultures. In: REPORT OF THE GEORGETOWN SYMPOSIUM ON WHAT'S SO SPECIAL ABOUT RELIGIOUS FREEDOM? **Washington, Nov. 17**, 2011, p. 22-29. Disponível em: <https://berkeleycenter.georgetown.edu/publications/what-s-so-special-about-religious-freedom>. Acesso em 17 maio 2021.

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

FREIRE, Phablo. **Laicidade Ficta, Democracia Urgente**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

GALVÊAS, Maria de Fátima Pimentel Ferreira. **História da Religião no Brasil: O Ensino Religioso e a Catequese na Sociedade Brasileira**. Disponível em: <http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas/article/viewFile/606/519>, 2017. Acesso em 18 maio 2021.

MIRANDA, Evaristo Eduardo. **1700 anos do Édito de Milão**. Disponível em: <https://migalhas.uol.com.br/depeso/174473/1700-anos-do-edito-de-milao>, 2013. Acesso em 13 maio 2021.

MIRANDA, Jorge. **Estudo, liberdade religiosa e laicidade**. Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro n. 60, 2016. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1272607/Jorge\\_Miranda.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1272607/Jorge_Miranda.pdf). Acesso em 5 maio 2021.

MORAIS, Márcio Eduardo Pedrosa. **Liberdade religiosa: O Ensino Religioso na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988**. Curitiba: Juruá Editora, 2015.

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

OLLERO, Andrés. **Religi3n, racionalidad y pol3tica**. Granada: Editorial Comares, 2013.

ORGANIZAÇ3O DAS NAÇ3ES UNIDAS (ONU). **Declaraç3o para eliminaç3o de todas as formas de intoler3ncia e discriminaç3o com base em religi3o ou convicç3o**. Assembleia Geral das Naç3es Unidas, Resoluç3o 36/55, 25 nov. 1981. Dispon3vel em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Preven%C3%A7%C3%A3o-contr-a-Discrimina%C3%A7%C3%A3o-e-Prote%C3%A7%C3%A3o-das-Minorias/declaracao-sobre-a-eliminacao-de-todas-as-formas-de-intolerancia-e-discriminacao-fundadas-na-religiao-ou-nas-conviccoes.html>. Acesso em: 25 maio 2021.

PEREDA, Carlos. **El laicismo tambi3n como actitud**. Isonomia. M3xico: Alicante, abr. 2006.

PORTELA, Paulo Henrique Gonç3lves. **Direito Internacional P3blico e Privado**. 6. ed. Salvador: Juspodivm, 2014.

## **O controle jurisdicional do cumprimento da meta 01 do plano nacional de educação e o ativismo judicial**

*Nangel Gomes Cardoso 1*

### **1. Introdução**

Vigente desde a publicação da Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional Educação (PNE) estabeleceu 20 metas tendentes a erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, superar desigualdades educacionais, melhorar a qualidade da educação, dentre outras diretrizes expressas no texto legal.

As metas abarcam desde a educação infantil até os programas de pós graduação *stricto sensu* e prevê a ampliação do número de vagas nos diversos seguimentos educacionais, bem como o controle da evasão escolar.

O plano foi aprovado com previsão de vigência para 10 anos e tem como fundamento precípua o artigo 214 da Constituição Federal. A Meta n.º 01 do Plano Nacional de Educação instituiu a previsão de ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos de idade até o final da sua vigência.

Não obstante o prazo estipulado pela Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação, várias são as decisões judiciais que visam compelir os Municípios a fornecerem vagas em creches para alunos de até três anos de idade.

---

<sup>1</sup> Bacharel e mestrando em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Itaúna. Pós-graduado em Direito Penal e Processual Penal pela Universidade Cândido Mendes. Advogado, Consultor Jurídico, Procurador Municipal e sócio-fundador do escritório Otoni, Oliveira e Cardoso Advogados Associados. nangelgomescardoso@hotmail.com

Diante dos fundamentos suscitados pelos Municípios em razão do controle jurisdicional para implementação do Plano, surgiram questionamentos acerca da legitimidade da atuação dos órgãos judicantes, sobretudo em razão da possível inobservância ao princípio da separação dos poderes.

O presente trabalho se pautará em uma pesquisa bibliográfica e documental que terá como objetivo identificar a pertinência do controle jurisdicional do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. Na oportunidade, serão levados em consideração livros, textos de lei, artigos científicos e a decisão proferida pelo Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais no Agravo de Instrumento n.º 1.0313.17.005354-7/001.

## **2. Os planos nacionais de educação**

Ao contrário do que se imagina, o atual Plano Nacional de Educação não é, necessariamente, o primeiro instrumento normativo a tratar sobre metas para o sistema educacional. A Lei Federal n.º 10.172 de 09 de janeiro 2001 aprovou, há mais de 20 (vinte) anos, o primeiro Plano Nacional de Educação desde a Constituição de 1988.

O projeto do PNE de 2001 foi enviado ao Congresso Nacional em 11 de fevereiro de 1998 e iniciou a sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei n.º 4.173.

A estrutura do plano não se restringia ao estabelecimento das metas para a educação no país, mas contemplava significativa contextualização histórica, diagnóstico do sistema educacional em cada um dos seus níveis e diretrizes fixadas de acordo com a Constituição Federal de 1988, com a Lei das Diretrizes Básicas da Educação, de 1996, e com a Emenda Constitucional n.º 14 de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério<sup>2</sup>.

O PNE de 2001 tinha como objetivos e prioridades:



- a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;
- d) e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Havia, ainda, a previsão de duração de 10 anos para o PNE e a obrigação de que Estados, Distrito Federal e Municípios elaborassem os respectivos planos decenais.

O PNE atualmente vigente, ao contrário do antecessor, estabelece diretrizes gerais como a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação de desigualdades educacionais, melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho e para a cidadania, promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, dentre outras.

As 20 metas do PNE de 2014 estão arroladas apenas no anexo do texto legislativo e seguem acompanhadas de uma série de estratégias que definem possíveis mecanismos de consecução dos objetivos. As metas e estratégias contemplam desde a alfabetização até a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*.

Há no atual PNE de 2014 a previsão de que Estados, Distrito Federal e Municípios aprovem leis específicas para os respectivos sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos e, assim como no antecessor, a previsão de vigência para o plano será de dez anos.

Ao final, a Lei n.º 13.005 de 2014 prevê a obrigatoriedade de instituição, em lei específica, do Sistema Nacional de Educação, que será responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

## **2.1 Contexto histórico dos Planos Nacionais de Educação**

Desde a instalação da República no Brasil é possível constatar o surgimento das primeiras ideias relativas a um plano que versasse especificamente sobre a educação e que englobasse todo o território nacional, sobretudo em razão do reconhecimento da imposição da educação como condição fundamental para o desenvolvimento do País.

Denominado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação, um grupo de 25 educadores, homens e mulheres, lançaram ao povo e ao governo em 1932 uma proposta de reconstrução educacional. O manifesto propunha um plano único, fundado em bases científicas e que contemplasse diversos aspectos relativos aos inúmeros desafios da educação.

A repercussão do Manifesto atingiu tamanha proporção que a Constituição Brasileira de 1934 declarou, no art. 150, a competência da União para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo no ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. A Constituição de 1934 estabeleceu ainda a competência precípua do Conselho Nacional de Educação para elaborar o plano a ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser

aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

A partir de então, com exceção da Constituição de 1937, todas as demais Cartas Constitucionais consagraram, ainda que implicitamente, a noção de um Plano Nacional de Educação.

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, tendo sido elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4.024 de 1961. O PNE de 1962 não foi proposto como um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa que foi aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Tratava-se especificamente de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em um prazo de oito anos. O plano foi revisado em 1965 e em 1966, oportunidades em que foram introduzidas normas de descentralização e estimuladoras de planos estaduais, além da alteração na distribuição dos recursos federais.

Apenas 50 anos após a primeira tentativa oficial, com a Constituição Federal de 1988, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação.

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:

- 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

A Lei n.º 9.394 de 1996 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – estabeleceu que a elaboração do Plano Nacional de Educação cabe à União, em colaboração com Estados, Distrito Federal e os Municípios. Prevê ainda que a União deve encaminhar o PNE ao Congresso Nacional um ano após a publicação da LDB.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em fevereiro de 1998, então, o Poder Executivo Federal encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de Lei que instituiu o Plano Nacional de Educação e que foi aprovado e publicado como a Lei n.º 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

No final dos anos 2000, o Ministério da Educação, então, apresentou a avaliação do Plano Nacional de Educação, a qual consiste em uma avaliação da política pública implantada (RIBEIRO, 2019). Dentre as

constatações apuradas com a avaliação percebeu-se a deficiência no processo de universalização da pré-escola e as importantes implicações do déficit educacional para a organização das famílias e nas oportunidades de aprendizagem escolar das crianças entre zero e três anos.

Diante dos problemas apontados em relação à implantação do PNE de 2001, houve a aprovação de um novo PNE em 2014 – Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014 – que se encontra vigente até a presente data.

Assim como o seu antecessor, o atual Plano Nacional de Educação não está livre críticas. No aspecto educacional, segundo a lição de Pedro Demo (2016, p. 68) a primeira reclamação sobre o plano é que “universalizar” tornou-se um verbo fútil e que com o desempenho da rede de ensino escolar no Brasil, universalizar tende a sinalizar avanços completamente pífios, senão ridículos.

Do ponto de vista jurídico, o cumprimento da Meta 01 do PNE também deixa a desejar, já que a implantação se encontra consideravelmente atrasada, de acordo com o relatório expedido pelo Tribunal de Contas da União no processo n.º 034.984/2017-8.

## **2.2. A Meta n.º 01 do atual Plano Nacional de Educação**

Antes de apreciar a decisão judicial proferida pelo Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais no Agravo de Instrumento n.º 1.0313.17.005354-7/001 e as suas possíveis controvérsias, convém analisar os exatos termos da Meta n.º 01 do atual Plano Nacional de Educação (PNE). O anexo da Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014 prevê a Meta n.º 01 da seguinte forma: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE”.

Além da meta propriamente dita, o texto legal arrola 17 estratégias tendentes a viabilizar a implantação.

Por se tratar a educação infantil do estágio mais decisivo para o futuro de uma criança (DEMO, 2016, p. 68), o PNE de 2001 também fixava metas para a educação infantil, especialmente com a previsão de ampliação da oferta, em cinco anos, a 30% da população de até três anos de idade e 60% da população de quatro a seis anos, além de alcançar, até fim da década, a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro a cinco anos.

### **2.3. O relatório de acompanhamento do Plano Nacional de Educação 2014-2024**

O Tribunal de Contas da União expediu em 10 de outubro de 2018, no bojo do processo n.º 034.984/2017-8, o primeiro relatório de acompanhamento do Plano Nacional de Educação 2014-2024. O referido relatório teceu considerações acerca da implantação do PNE, traçou um panorama de implementação das metas, destacou circunstâncias alarmantes sobre a situação da educação no país. Ao final, o Tribunal determinou a diversos órgãos do poder executivo a adoção de medidas tendentes a possibilitar o cumprimento do plano, quais sejam:

- 9.1. determinar ao Ministério da Educação que:
  - 9.1.1. no prazo de noventa dias, contados da ciência, encaminhe ao TCU relatório contendo avaliação acerca da possibilidade de cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, indicando as correções necessárias para o seu alcance e a execução física e financeira das ações orçamentárias e dos programas e políticas relacionados;
  - 9.1.2. no prazo de trinta dias, contados da ciência, informe ao TCU as datas das próximas reuniões da instância permanente de negociação e cooperação federativa de que trata o artigo 7º, §5º, da Lei nº 13.005/2014, a serem realizadas em 2018, bem como as pautas definidas para essas reuniões;

- 9.1.3. encaminhe ao TCU as atas das reuniões da instância permanente de negociação e cooperação federativa de que trata o artigo 7º, §5º, da Lei nº 3.005/2014, que vierem a ser realizadas, tanto em 2018 como em anos vindouros, até trinta dias após a realização de cada reunião;
- 9.4. determinar à Secretaria Geral de Controle Externo (Segecex) que, considerando a preocupante situação projetada de não atendimento de diversas metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, priorize, na alocação dos recursos escassos da Secretaria, a realização de ações de controle relacionadas às metas e estratégias do referido plano, se for o caso, com a criação de forças-tarefa e núcleos de auditores encarregados exclusivamente dessas ações, avaliando as reais possibilidades da Secretaria para cumprimento desses misteres, tomando as providências necessárias e reordenando as prioridades do Plano de Auditoria;
- 9.5. determinar à Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto que analise, nos próximos relatórios de acompanhamento do Plano Nacional de Educação, ou em outro processo que se mostrar mais adequado, as informações prestadas pelas unidades jurisdicionadas em razão dos encaminhamentos desta deliberação;
- 9.6. dar ciência ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e à Casa Civil da Presidência da República que a ausência de compatibilização entre as leis de diretrizes orçamentárias e o Plano Nacional de Educação, demonstrada em vetos de dispositivos que buscam priorizar a efetivação do referido Plano, afronta o artigo 10 da Lei nº 13.005/2014, e gera risco ao cumprimento das diretrizes, metas e estratégias do PNE.

Em relação à Meta n.º 01 o Tribunal de Contas da União destacou a contrariedade à estratégia n.º 1.2 no que respeita à desigualdade de acesso à creche entre as crianças mais pobres e as mais ricas, que vem se acentuando nos últimos anos. Além disso, a Meta n.º 01 foi incluída pelo Tribunal entre aquela com probabilidade de serem cumpridas parcialmente ou intempestivamente.

As constatações do Tribunal de Contas da União induziram à premissa de que a Meta n.º 01 dificilmente seria cumprida no prazo

previsto o que reforçou os diversos argumentos no sentido de que apesar do prazo decenal o direito fundamental à educação das crianças entre zero e cinco anos já estaria violado.

Em todo o país diversas demandas ajuizadas pelo Ministério Público com o escopo de satisfazer a pretensão de ampliação das vagas do sistema educacional para crianças entre zero e cinco anos de idade começaram a aportar junto ao Poder Judiciário, ocasionando decisões liminares e definitivas. Destaca-se, nesse sentido, a decisão proferida pelo egrégio Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais no Agravo de Instrumento n.º 1.0313.17.005354-7/001.

### **3. A decisão proferida pelo egrégio tribunal de justiça do estado de minas gerais no agravo de instrumento n.º 1.0313.17.005354-7/001.**

Versa o agravo de instrumento n.º 1.0313.17.005354-7/001 sobre decisão proferida pelo Juízo da Vara Criminal e da Infância e Juventude da Comarca de Ipatinga nos autos da Ação Cominatória de Fazer c/c Tutela de Urgência proposta Luiza Gomes de Souza, representada por sua genitora, na qual se determinou o ente Municipal a disponibilização de vaga em escola infantil próxima de sua casa, ou, por eventualidade, que disponibilize transporte gratuito, no prazo de 30 dias, sob pena de multa diária de R\$ 100,00 (cem reais) limitada a R\$ 10.000,00 (dez mil reais).

Nas razões recursais o Município de Ipatinga argumentou que vem atendendo às demandas de vagas em creches para crianças de zero a três anos de idade de modo que os interessados deverão inscrevê-las em lista de espera e o seu atendimento dar-se-á de acordo com os critérios de vulnerabilidade social. Aduz ainda que não existe obrigatoriedade de disponibilização de creche, nos termos do art. 208 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação, restrita àqueles que se encontram na faixa etária de quatro a 17 anos.



O pedido de concessão do efeito suspensivo à decisão foi negado liminarmente e a Procuradoria-Geral de Justiça do Estado de Minas Gerais opinou pelo não provimento do recurso.

Apreciando o feito, a Desembargadora Relatora, Dra. Alice Birchal, expôs o seu entendimento no sentido de que é possível impor à Administração Pública as regras insculpidas na Constituição Federal que estabelecem como dever do Estado garantir o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas, o que é reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como atribuição dos Municípios.

A fim de subsidiar seu argumento, a Excelentíssima Relatora ressaltou a decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal no ARE n.º 677008 SC, na qual o egrégio Tribunal teria reafirmado entendimento consolidado da Corte no sentido de que o direito à educação se revela como um dos direitos sociais mais expressivos e a sua concretização implica dever de prestação positiva, que proporcione acesso pleno ao sistema educacional, neste compreendido o atendimento em creche e pré-escola.

Pontuou ainda que o Município registrou o atendimento de 28,6% das crianças de zero a três anos de idade, em 2014 e que tais percentuais deveriam apresentar aumentos paulatinamente de modo a demonstrar o comprometimento do Município com o cumprimento do PNE, o que não foi possível constatar.

Diante de tais argumentos, julgou-se improcedente o agravo de instrumento para manter a decisão do Juiz primevo que impôs ao Município de Ipatinga a obrigação de disponibilizar vaga em creche para criança autora com, 02 anos e 02 meses de idade à época.

#### **4. A perspectiva de atuação do poder judiciário na execução de políticas públicas**

O extenso rol de direitos fundamentais consagrados na Constituição Federal, a estrutura do Poder Judiciário e a distorção da hermenêutica constitucional, proporcionaram, desde 1988, considerável ampliação do espectro de atuação dos órgãos judicantes. É evidente que a referida ampliação reaquece antigos debates acerca do ativismo judicial e da judicialização da política.

Nos Estados Unidos da América, desde a discussão acerca da posse do juiz de paz Willian Marbury, nos moldes da designação promovida pelo então presidente John Adams às vésperas de deixar o cargo, a Suprema Corte americana já reconhecia os limites da sua atuação, declarando inconstitucional a seção 13 do Judiciary Act - que atribuía competência originária ao Pretório Excelsior - sob o argumento de que a disposição legislativa ampliava a sua atuação para além do que havia sido previsto constitucionalmente (TASSINARI, 2013, p. 283).

No Brasil, o modelo jurisdicional implantado principalmente após a promulgação da emenda constitucional n.º 16/65 - que prevê a possibilidade de revisão judicial dos atos dos demais Poderes - e a expressa previsão do princípio da inafastabilidade da reserva jurisdicional projetaram o Supremo Tribunal Federal ao patamar de guardião da Constituição Federal, ensejando os primeiros debates sobre ativismo judicial (TASSINARI, 2013, p. 298).

A conceituação de diversos institutos jurídicos se apresenta, por vezes, como verdadeiro desafio ao jurista, inclusive para aqueles que se debruçam durante anos sobre um tema específico. A análise fidedigna do tema-problema ora proposto impõe que se estabeleça ao menos uma noção singela de ativismo judicial.

Dentre as incontáveis possíveis definições, pode-se identificar o ativismo judicial como “um modo específico e proativo de interpretar a Constituição, expandindo o seu alcance” (TASSINARI, 2013, p.422).

O Ministro do Supremo Tribunal Federal Luiz Roberto Barroso (2011, p. 279), por sua vez, aponta três espécies de condutas que caracterizam o ativismo judicial, quais sejam: a aplicação direta da Constituição (mesmo diante da inexistência de disposição legislativa), declaração de inconstitucionalidade (com base em critérios menos rígidos) e imposição de condutas ao Poder Público.

Levando-se em consideração os apontamentos do Ministro Barroso percebe-se a expressa menção à imposição de condutas ao Poder Público como forma de caracterização do ativismo judicial, o que autoriza a discussão acerca da ocorrência ou não de ativismo judicial nas decisões que impõem ao poder executivo a oferta das vagas previstas na Meta n.º 01 do PNE mesmo antes do adimplemento do prazo decenal.

### **5. Ativismo judicial e o cumprimento da meta n.º 01 do Plano Nacional de Educação**

Além da Constituição Federal, as decisões que impõem ao poder Executivo a oferta de vagas nos moldes da Meta n.º 01 do Plano Nacional de Educação, em sua maioria, indicam outros instrumentos normativos que conferem amparo legal ao direito à vaga em creche e/ou pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

O Supremo Tribunal Federal, no julgamento do ARE n.º 677008 SC, reconheceu a obrigatoriedade da Meta n.º 01 com base na interpretação conjunta dos artigos 4º e 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Art. 208, IV da CF, com redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53/06, além dos dispositivos previstos na Lei Orgânica do Município de Blumenau/SC.

O suporte jurídico para o reconhecimento do referido direito se apresenta de forma robusta, sobretudo em razão da relevância e pertinência dos diversos instrumentos normativos que garantem o acesso à educação. Entretanto, a detida análise dos fundamentos das decisões demonstra que os órgãos judicantes se preocuparam primordialmente com a quantidade de menções ao direito de acesso à educação infantil do que propriamente com a previsão contida norma.

O Art. 208, IV da Constituição Federal estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade. A despeito de estarem previstos expressamente no texto constitucional, não há dúvida de que assim como nos demais capítulos da Ordem Social, a maior parte das normas referentes à educação tem natureza principiológica (mandamentos de otimização), cabendo aos poderes públicos o dever de efetivá-los (NOVELINO, 2017, p. 853). Desse modo, são indispensáveis a edição e a observância dos atos normativos primários e secundários que regulamentem as políticas públicas relativas ao direito ao acesso à educação infantil.

O Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) amplia para além do Estado o rol de provedores dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, observada a absoluta prioridade, sem, contudo, fixar qualquer prazo para tanto. O Art. 53 do ECA, de modo mais específico, instituiu a obrigação de acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. No entanto, sem qualquer indicação de prazo para a implementação da política pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 4º, organiza os diversos níveis da educação e menciona o dever do Estado consistente em garantir o direito à educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade. O Art. 5º da mesma Lei, estabelece a obrigatoriedade do acesso à educação básica, por se tratar de direito público subjetivo, bem como o rol de legitimados a acionar o Poder Público para exigir o referido direito. Em que pese a objetividade dos dispositivos da LDB, mais uma vez, não houve a fixação de prazo para implementação da oferta do ensino infantil.

Com exceção da legislação local, todos os instrumentos normativos citados na decisão do Supremo Tribunal Federal - ARE n.º 677008 SC - foram objeto de apreciação e não se constatou em quaisquer deles o mínimo de contrariedade ao prazo estipulado na Meta n.º 01 do atual Plano Nacional de Educação.

Vale lembrar que o atual PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional como lei ordinária, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não havendo, portanto, qualquer hierarquia entre as referidas normas. Ademais, observando tais dispositivos pelo critério da especialidade, por mais que ECA e LDB versem expressamente sobre o direito à educação, o PNE é o único instrumento normativo que estabelece expressamente prazo para a implantação da política pública em educação infantil.

Ademais, considerando o caráter programático da norma prevista no Art. 208, IV da Constituição Federal, a regulamentação dada pelo PNE assume um caráter complementar, viabilizando a efetivação do texto constitucional.

A forma como os Tribunais vêm decidindo acerca da oferta de vagas para crianças de zero a três anos, no entanto, evidencia total desapego pelo

prazo estabelecido no Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, pela competência constitucional do Congresso Nacional.

Por mais que Juízes e Tribunais insistam em fundamentar a obrigatoriedade do fornecimento de vagas para crianças de zero a três anos de idade com base na Constituição Federal, é evidente que o PNE é o único instrumento normativo que estipulou prazo para tanto.

Noutro vértice, argumenta-se que a norma constitucional detém condição hierarquicamente superior em relação às Leis Ordinárias, forma legislativa na qual se enquadra a Lei n.º 13.005/2014 que aprovou o PNE. Ocorre, no entanto, que a competência do Congresso Nacional também tem previsão no texto constitucional.

Nem a Constituição Federal e nem mesmo o legislador originário impôs ao Poder Público a oferta imediata das vagas para crianças entre zero e três anos, entretanto, o Poder Judiciário continua decidindo pela obrigatoriedade imediata do acesso.

A postura do Poder Judiciário em relação à Meta n.º 01 do Plano Nacional de Educação, por mais que tenha o intuito de suprir eventual omissão ou deficiência na oferta de vagas na rede pública de ensino, caracteriza a conduta enumerada pelo Ministro Luiz Roberto Barroso como ativismo judicial, pois impõe ao Poder Público determinado modo de agir.

No caso específico da Meta n.º 01 do PNE o Poder Judiciário chega a avaliar o estágio de implantação das vagas na educação infantil, exercendo uma verdadeira análise do mérito administrativo em substituição às funções do Poder Executivo.

Observe que a parte Agravante juntou seu Plano Decenal de Educação, que registra o atendimento de 28,6% das crianças de 0 a 3 anos de idade, em 2014 (f. 38/41-TJ). Logo, em tese, esse percentual deveria apresentar aumentos, paulatinamente, de modo a demonstrar o comprometimento do Município

com o cumprimento do PNE. Todavia, o Recorrente não trouxe aos autos os dados referentes aos anos de 2015- 2017, o que torna impossível verificar se, de fato, o Município vem cumprindo seu múnus, estabelecido em 2014 - o que configuraria elemento probatório apto a afastar sua responsabilidade de atender ao pedido formulado pela Agravada, eis que a implementação da política pública respectiva, obsta sua reformulação pelo Poder Judiciário, em termos diversos daqueles definidos em lei (MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. Agravo de instrumento n.º 1.0313.17.005354-7/001.).

Além da análise do mérito administrativo em substituição Poder Executivo, ao garantir o acesso imediato das crianças de zero a três anos à rede de ensino, o Poder Judiciário assume a posição de gestor do orçamento público, invadindo, assim, a esfera de atuação também do Poder Legislativo.

Em argumento lançado nas razões do ARE n.º 677008, que tramitou perante do Supremo Tribunal Federal, a Procuradoria do Município de Blumenau/SC asseverou que a abertura de vagas em creches para atender toda a demanda reprimida obriga o adiantamento de despesas sem a devida previsão orçamentária, ferindo os princípios constitucionais que norteiam a Administração Pública, especificamente os princípios da legalidade e da moralidade pública, além de ocasionar uma possível rejeição das contas do Poder Executivo.

Diante de tais implicações, resta evidente que a solução para a deficiência de vagas no ensino infantil transcende o âmbito judicial e exige do Poder Público uma ação coordenada que observe os estritos limites da separação e harmonia entre os poderes.

## **Conclusão**

Por todo o exposto, extraem-se as seguintes conclusões:

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil finalmente aprovou seus Planos Nacionais de Educação, possibilitando assim a execução de uma política educacional uniforme.

A Meta n.º 01 do Plano Nacional de Educação prevê a universalização, até 2016, à educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos e a ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE.

O Tribunal de Contas da União expediu relatório de acompanhamento do Plano Nacional de Educação 2014-2014 e no documento teceu considerações acerca da implantação do PNE, traçou um panorama de implementação das metas e destacou circunstâncias alarmantes sobre a situação da educação no país, determinando, ao final, medidas tendentes a possibilitar o cumprimento do plano.

No julgamento do agravo de instrumento n.º 1.0313.17.005354-7/001 o Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais manteve decisão de primeira instância que determinava ao Município de Ipatinga a oferta de vaga na rede pública de ensino infantil para criança de idade inferior a dois anos de idade mesmo antes do adimplemento do prazo de decenal previsto no Plano Nacional de Educação.

Segundo o Ministro do Supremo Tribunal Federal Luiz Roberto Barroso três espécies de condutas caracterizam o ativismo judicial, a saber: a) a aplicação direta da Constituição (mesmo diante da inexistência de disposição legislativa); b) a declaração de inconstitucionalidade (com base em critérios menos rígidos); c) a imposição de condutas ao Poder Público.

Apesar do teor da decisão judicial proferida no agravo de instrumento n.º 1.0313.17.005354-7/001 os fundamentos da referida decisão não mencionam contrariedade ao prazo estabelecido no PNE e nem a obrigatoriedade imediata de criação das vagas na rede de ensino.



A solução proposta pelo Poder Judiciário, embora atenda à criança, pode gerar uma série de implicações desfavoráveis ao Poder Executivo e invadir inclusive a competência legislativa do Poder Legislativo, o que representa nítida ofensa à Separação dos Poderes.

## Referências

BARROSO, Luís Roberto. **Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática.**

In: COUTINHO, Jacinto N. de Miranda; FRAGALE FILHO, Roberto; LOBÃO, Ronaldo (Orgs.). Constituição & Ativismo judicial: limites e possibilidades da norma constitucional e da decisão judicial. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008.

Vol. 01. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>. Acesso em 07 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 30 maio 2021.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. 1º Relatório de acompanhamento do plano nacional

de educação 2014-2024. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/1-relatorio-de-acompanhamento-do-plano-nacional-de-educacao-2014-2024.htm>. Acesso em: 07 jun. 2021.

DEMO, Pedro. **Plano Nacional de Educação – Uma visão crítica**. São Paulo: Papirus Editora, 2016.

MINAS GERAIS. **Tribunal de Justiça**. Agravo de instrumento n.º 1.0313.17.005354-7/001. Relatora: Des.(a) Alice Birchal. Belo Horizonte, Acórdão de 24 abr. 2018. Disponível em: [https://www4.tjmg.jus.br/juridico/sf/relatorioAcordao?numeroVerificador=10313170053547\\_0012018432377](https://www4.tjmg.jus.br/juridico/sf/relatorioAcordao?numeroVerificador=10313170053547_0012018432377). Acesso em: 08 jun. 2021.

NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional**. 12. ed. Salvador: JusPodivm, 2017.

RIBEIRO, Michelle Bruno. Estudo sobre o cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação e o ciclo de políticas públicas garantidoras do direito fundamental à educação. **Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro**. Abr. - Jun. 2019.

TASSINARI, Clarissa. **Jurisdição e ativismo judicial: limites da atuação do judiciário**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

## **Educação no contexto da pandemia da COVID-19 e a viabilidade da regulamentação do *homeschooling***

*Mariana Campos Matoso*<sup>1</sup>

### **1. Introdução**

O debate sobre a aplicação do ensino domiciliar no Brasil é crescente e ganhou força nos últimos anos após os julgamentos do Supremo Tribunal Federal, além do recente apoio do atual governo federal ao *homeschooling*. Além disso a realidade pandêmica em razão do COVID-19, acabou por traçar novas questões para a educação no Brasil e no mundo, e em razão a essa realidade pode-se experimentar o preparo dos lares brasileiros não só para o *homeschooling*, mas também para o ensino a distância, que já conta com regulamentação.

Esta pesquisa se inicia com a definição de educação, como elemento essencial na vida do homem, relacionando-se diretamente à própria segurança jurídica na medida em que sua efetivação atinge não somente o indivíduo, mas também toda coletividade, pois constitui verdadeiro direito social de cidadania. A abordagem preocupa-se, ainda, em delinear a importância e necessidade da educação para todos os cidadãos, além da organização do sistema educacional brasileiro com as fases e modalidades de ensino.

A educação abordada nesta pesquisa, como objeto de reflexões, é extremamente importante, pois envolve discussões que têm se mostrado

---

<sup>1</sup> Mestranda do PPGD – Mestrado e Doutorado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna-MG. Graduada em Direito pelas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros-MG. Pós-graduada em Direito Civil pela PUC Minas.

cada vez mais atuais. Desde os primórdios da sociedade moderna o tema é repleto de conceitos e relevâncias. Os métodos de educação são uma mistura de teorias metodológicas que foram desenvolvidas ao longo do tempo, para se construir modelos que condizem à atualidade.

A pesquisa, também, se ocupa em conceituar de *homeschooling*, sendo utilizado como categorias conceituais e sinônimas os termos “educação domiciliar” e/ou “*homeschooling*”, dando uma definição, e um brevemente relato deste movimento ao redor do mundo, para compreensão da discussão a inclusão como modalidade de ensino. Abordar-se a defesa do *homeschooling* no Brasil, a crítica deste modelo de ensino, e o entendimento do Supremo Tribunal Federal. Por fim, foi apresenta-se a importância da educação escolar e os seus principais desafios atuais, bem como os riscos que a defesa da educação domiciliar traz para grupos notadamente vulneráveis, principalmente em tempos de pandemia da COVID-19.

A pretensão desta pesquisa é desenvolver uma reflexão sobre os riscos que a educação domiciliar pode trazer para o sistema educacional com a educação sob controle unicamente familiar, sem a interferência do Estado. Também é objetivo desta pesquisa, discutir os impactos da pandemia da COVID-19 no campo educacional e a realidade brasileira o sentido de se operacionalizar o currículo escolar nos domicílios. Além de se analisar os riscos da educação domiciliar para a formação da cidadania.

A caracterização metodológica desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e em um método indutivo. O procedimento técnico utilizado para a pesquisa foi o levantamento de dados de revisão bibliográfica de livros, para responder a pergunta-problema: a partir da experiência imposta pela pandemia da COVID-19, é viável a regulamentação do *homeschooling* no Brasil?

A base teórica da pesquisa foi o levantamento de dados de revisão bibliográfica de livros, artigos de periódicos, notícias, legislação, doutrina e jurisprudência aplicáveis ao tema.

## **2. Educação**

Quem acreditava na educação como figura essencial a vida humana era Aristóteles (ARISTÓTELES, 1992). Ele expressa em um de seus livros cujo nome é “Ética a Nicômaco” que: “[...] A educação é importante porque prepara as pessoas para a vida e torna o indivíduo um homem bom, já que talvez não signifique a mesma coisa ser homem bom e um bom cidadão em todas as cidades”.

John Locke, filósofo inglês, acreditava que a educação para o homem, era uma educação para a razão, ou seja, ela deve antes ter por ponto de partida o ambiente ou o grupo social a que o indivíduo pertence. A educação de um indivíduo separado dos seus vínculos com a sociedade, não pode acontecer. Cria que o ler, o escrever e a cultura eram necessários, mas não que fossem essenciais. Acreditava que a educação deve capacitar o indivíduo para que assim tenha a virtude de julgar e criticar as opiniões, as superstições, os costumes, da sociedade a que pertence. Neste caso, a responsabilidade fundamental da educação é a de preparar o indivíduo a fazer predominar, nos seus comportamentos, as exigências da razão (ABBAGNANO, 1994).

Jean-Jacques Rousseau, em sua obra “Emílio ou da educação”, traz uma nova visão de educação, embasada nas necessidades e interesses diretos da criança: "Nascemos fracos, precisamos de forças nascemos desprovidos de tudo, temos necessidades de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação" (ROUSSEAU, 1995).

Portanto, deve-se observar que a educação desde longos tempos já possuía uma grande importância para a sociedade e que os filósofos pregavam, acreditavam, que a educação era essencial para o ser humano viver bem em uma sociedade. Os grandes e importantes filósofos de distintos séculos apoiam fortemente que a educação como pilar da formação do indivíduo é questão séria e indispensável para o perfeito desenvolvimento das pessoas conscientes de seu papel cidadão dentro de uma sociedade. Também, a Educação é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de um país, pois, através da educação, que se atingem melhores níveis de emprego, renda e qualidade de vida da população.

De acordo com a Constituição Federal, em seu artigo 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.”

Seguindo a disposição constitucional, a Lei de diretrizes básicas da educação, nº 9.394, de 1996, em seu artigo 2º disciplina:

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

Ser cidadão é compor uma sociedade, mas não somente isso, é também ter consciência de que é sujeito de direitos inerentes a sua condição de ser humano e integrante de uma sociedade, bem como sujeito de deveres para possibilitar a convivência nesse organismo que é a coletividade. Dispõe o artigo 6º, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>1</sup>: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade”.

A responsabilidade dos pais em possibilitar aos filhos a educação básica é uma obrigação que pode ter implicações inclusive penais, uma vez que é crime tipificado pelo artigo 246 do Código Penal Brasileiro, o abandono intelectual “Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa”. Em razão dessa obrigatoriedade o Poder Público pode compelir os pais a matricular os menores em instituição de ensino.

### **3. Etapas e modalidades de ensino**

Inicialmente, é importante entender que a Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 21, divide a educação escolar em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica apresenta três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil compreende a creche e a pré-escola, já o Ensino Fundamental, os anos iniciais e Ensino Médio os anos finais. O Ensino Superior se dividiu em cursos e programas: cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão.

Quanto as modalidade de ensino regulamentas pela Lei brasileira estão: a Presencial, que é a modalidade tradicional de ensino em que o estudante frequenta as aulas na unidade de ensino por toda a Educação Básica; a Educação de Jovens e Adultos, que recebe jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada; a Educação Especial, no caso de alunos portadores de alguma necessidade especial, apesar de ser aplicada hoje a regra da inclusão onde se dá preferência por incluir esses alunos na rede regular de ensino; a Educação Profissional e Tecnológica, focada na qualificação para inserção no mercado de trabalho; e, por fim, a Educação a Distância, onde há uma flexibilidade de aprendizagem através de aulas a distância, mesclada com

encontros presenciais, com apoio em ferramentas tecnológicas de informação e comunicação.

### **3.1 Educação básica**

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, a Educação Básica passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

A primeira etapa da Educação básica é a Educação infantil, pode ser integral ou parcial, as diretrizes curriculares, em âmbito nacional, para Educação Infantil foram fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Na referida Resolução fica estabelecido que a Educação Infantil é oferecida por creches e pré-escolas, sendo que a obrigatoriedade da matrícula é a partir dos 4 ou 5 anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula, mas não é pré-requisito para o ingresso na etapa do Ensino fundamental.

O Ensino fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, e a matrícula é obrigatória a partir dos 6 anos, tendo duração de 9 anos. De acordo com a Lei 9.394/ 96, tem como objetivo a formação básica do cidadão, com o desenvolvimento de pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; além da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; com habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A etapa final da Educação Básica é o Ensino Médio, e deve ter uma base unitária a fim de possibilitar uma preparação para o trabalho ou para ampliação da formação, a duração é de três anos e deve consolidar o ensino básico possibilitando o prosseguimento de estudos, dando preparação



básica para o trabalho e exercício da cidadania, desenvolvendo autonomia intelectual.

### **3.2 Educação de jovens e adultos**

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Esta modalidade de ensino, chamada de EJA, prevê oportunidades adequadas as características do seu público-alvo, como a conciliação como o trabalho, possibilitando a formação integral, com foco na inclusão social. Dessa forma, requer tanto um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação e uma política de formação permanente de seus professores. A modalidade EJA, é assegurada no artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases, e tem instituída as diretrizes operacionais na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.

### **3.3 Educação especial**

A Educação Especial existe para atender a demanda de alunos portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa modalidade demanda técnicas, materiais, tecnologia e pedagogia específicos.

Segundo o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, nº 9.394 /96; “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

Os objetivos da Educação Especial são os mesmos da educação geral básica, o que as diferencia é o atendimento que é dado de acordo com as particularidades do aluno especial. Essa modalidade de ensino se

desenvolve em torno da igualdade de oportunidades, se atentado para as diferenças de cada criança/jovem com intento de promover a inclusão, dando ao educando acesso a uma educação capaz de responder às suas necessidades.

### **3.4 Educação profissional e tecnológica**

A Constituição Federal em seu artigo 227 determina a inclusão do direito a educação e a profissionalização, como dois dos direitos que devem ser garantidos “com absoluta prioridade”. Seguindo a determinação da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional prevê a Educação Profissional e Tecnológica como modalidade educacional com a finalidade de preparar para o exercício de profissões, preparando para atuação no âmbito do trabalho.

Essa modalidade de ensino tem enfoque na qualificação da mão de obra e o desenvolvimento em determinada profissão. É oferecido por escolas técnicas, desenvolvendo no educando a capacidade de competir no mercado de trabalho e viver em grupo.

### **3.5 Educação à distância**

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em seu artigo 80, prevê que “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”. Para regulamentação dessa previsão legal da Educação à distância foi editado decreto nº 9.057/17.

Essa modalidade de ensino tem crescido na atualidade, com advindo das novas tecnologias, possibilitando que alunos tenham acesso a diversos cursos mesmo estando distantes da instituição de ensino, além de flexibilizar horários, se tornando acessível a pessoas que precisam conciliar os estudos com outras atividades.

No ano de 2020 foi vivenciado o novo normal que “obrigou” instituições ainda relutantes quanto a essa modalidade de ensino a se adaptarem para ampliar a oferta de um ensino a distância, frente a realidade de distanciamento social que foi imposta a todos, apesar da dificuldade de alguns educandos, e até mesmo alguns professores, de obterem acesso à tecnologia necessária para aplicação dessa modalidade.

#### **4. Homeschooling: breve definição e aspectos históricos**

O *homeschooling*, é a educação praticada em casa, nesse modelo de educação as crianças e jovens são ensinados em domicílio com o apoio de um ou mais adultos que assumem a responsabilidade pela aprendizagem. Na prática do ensino domiciliar os pais ou responsáveis deixam de delegar a escolarização para instituições, assumindo toda a responsabilidade por fazê-la, seja ministrando os conteúdos ou contratando professores particulares para ministra-los (STF, 2009).

Em aproximadamente 63 países no mundo o ensino acontece em casa, e é ministrado, principalmente, pelos pais. Os Estados Unidos da América são um dos principais expoentes no assunto, com o maior número de crianças e jovens sob esse regime de ensino com a maior população de adeptos que se tem informação (VIEIRA,2012).

A partir da década de 60, eclodiu nos Estados Unidos a opção de se educar os filhos em casa. Influenciados por educadores considerados progressistas, pais optaram por não utilizarem o sistema público de ensino, e, com isso, não se submetendo ao sistema e filosofia educacional vigente (COSTA; FREITAS, 2018).

Nos Países Baixos, Alemanha e Espanha, é vedada a prática do ensino domiciliar. Na Croácia e Suécia é permitido, mas com elevadas restrições. A exemplo, na Croácia só se permite a crianças com graves deficiências (BLOK; KARSTEN, 2011).

Em Portugal, os pais precisam demonstrar para a escola local que são competentes para exercer a educação domiciliar e, caso consigam a permissão, passam a ter acesso a programas e documentos para o ensino, sendo anualmente avaliados. Enquanto a Suécia permite o *homeschooling* apenas em circunstâncias extraordinárias, com permissão anual e avaliações frequentes (ANDRADE, 2017).

No Brasil, essa prática não é regulamentada, mas existe. Em pesquisa realizada em 2016 pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned)<sup>6</sup>, estimava-se que cerca de cinco mil famílias praticavam o *homeschooling*. A prática dessa modalidade de ensino no Brasil surge em 1990 e desde então reúne adeptos.

A educação domiciliar não é uma novidade no cenário educacional e constata-se que, no Brasil, foi uma prática, por vezes, majoritária, até a afirmação e a consolidação dos sistemas público e privado de escolarização, o que somente ocorre no século XX (VASCONCELOS; MORGADO, 2014). A educação domiciliar tem raízes na própria formação colonial brasileira:

Entre as elites brasileiras do século XIX, a educação doméstica era ainda uma prática amplamente aceita e reconhecida por uma significativa parcela dessas elites como a mais adequada para o ensinamento de seus filhos, principalmente das meninas e dos meninos até certa idade, e era considerada até como um distintivo de posição social. (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2005)

A educação na maioria das vezes era ministrada por um terceiro a quem a família confiava o ensino dos filhos "Os ricos aprendiam a ler, escrever e contar em casa, sob a direção da mãe (quando esta não era analfabeta), de algum caixeiro mais instruído, de um mestre-escola ou de um padre. Ultrapassado esse nível ingressavam nos colégios religiosos

(...)”(COSTA, 983). Cury (2019) afirma que: “A bem da verdade, é preciso registrar que, desde o Império, as elites ministravam a instrução primária e outros ensinamentos no lar, seja por meio de um ‘tio padre’, seja por meio de governantas”.

As famílias da época do Brasil Império ou do início do século XX escolarizavam seus filhos em casa porque o poder público não dispunha de uma vigorosa rede de ensino e suas estruturas formais; contratavam professores particulares ou preceptores exatamente pela falta do ensino público formal, por não haver outra opção. Portanto, a educação domiciliar não é uma novidade no Brasil, por um tempo sua prática foi majoritariamente, até a consolidação dos sistemas formais de escolarização (VASCONCELOS, 2009). Atualmente no Brasil não qualquer regulamentação, previsão legal, para o ensino domiciliar.

#### **4.1 Homeschooling no Brasil contemporâneo**

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, no Artigo 55, reitera a obrigatoriedade prevista na Constituição Federal, artigo 205, e determina que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino, além disso, a Constituição também prevê a importância do zelo à frequência escolar, em seu artigo 208, §3º: “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. O entendimento é ratificado, mais uma vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em 1996, com atualização em 2013, dispondo que, dos 4 aos 17 anos, as crianças e jovens devem frequentar a escola. Em razão dessa obrigatoriedade o Poder Público pode compelir os pais a matricular os menores em instituição de ensino.

Pertinente ressaltar a obrigação solidária entre família e Estado na função de educar, estabelecendo também o melhor interesse da criança, conforme disposto nos artigos 205 e 227 da Constituição Federal.

Na contramão da determinação legal, as famílias que optam pelo *homeschooling*, podem ter implicações inclusive penais, com fundamento no artigo 246 do Código Penal Brasileiro, que tipifica o abandono intelectual como crime.

A temática do ensino domiciliar ganhou mais enfoque nos últimos anos em razão de o atual presidente da república, gestão de 2019-2022, ter colocado como prioridade nos 100 primeiros dias de seu mandato a regulamentação do *homeschooling*. Em abril de 2019, o Governo Federal encaminhou ao Congresso o Projeto de Lei (PL) de número 2401/2019, cuja matéria dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar no Brasil e, em 28 de julho de 2020, em meio a pandemia por COVID-19, foi registrado pedido de urgência na tramitação desse projeto de Lei. Em a justificativa, o PL 2401/2019 diz:

A educação dirigida pelos próprios pais ou responsáveis é uma realidade já consolidada em muitos países, presente também no Brasil, embora, até o presente momento, de maneira informal. Pretende-se, com a proposição elaborada em conjunto pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e pelo Ministério da Educação, dispor sobre normas gerais sobre a matéria, estabelecendo-se condições para que as famílias possam regularmente exercer sua liberdade de opção por esse tipo de ensino. (BRASIL, 2019, p. 5).

Nacional, alguns no Senado outros na Câmara, que visam a regulamentação da educação domiciliar, além de vasta jurisprudência, uma vez que pais adeptos do *homeschooling* recorrem ao judiciário para obter autorização para deixar de matricular seus filhos em instituição de ensino, e também o julgamento pelo STF do RE nº 888815, Tema 822 de

Repercussão Geral, “Possibilidade de o ensino domiciliar, *homeschooling*, ministrado pela família, ser considerado meio lícito de cumprimento do dever de educação previsto no artigo 205 da Constituição Federal”, que decidiu:

Decisão: O Tribunal, por maioria, apreciando o tema 822 da repercussão geral, negou provimento ao recurso extraordinário, vencido o Ministro Roberto Barroso (Relator) e, em parte, o Ministro Edson Fachin. Redator para o acórdão o Ministro Alexandre de Moraes. Ausente, justificadamente, o Ministro Celso de Mello. Presidiu o julgamento a Ministra Cármen Lúcia. Plenário, 12.9.2018.

Sendo assim, a tese formada pelo STF foi de que “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira.”

De acordo com o Supremo Tribunal Federal, no voto do Ministro Alexandre de Moraes, existem algumas espécies de ensino domiciliar, que negam a possibilidade de participação estatal solidária:

1ª espécie é o *Unschooling* radical (desescolarização radical):

No *unschooling* radical (desescolarização radical), parte-se da premissa de que a institucionalização da educação é prejudicial e somente aos pais é consagrado o direito de educar os filhos, sendo vedada ao Estado a instituição de escolas e currículos. Essa modalidade é contrária, inclusive, à existência de uma lei de diretrizes e bases educacionais ou de qualquer fiscalização do Poder Público. (BRASIL, STF, 2018)

2ª espécie *Unschooling* Moderado (desescolarização moderada):

[...] a institucionalização deve ser evitada, porém não se proíbe ao Poder Público o oferecimento de educação escolar. Entretanto, exclusivamente, aos pais compete escolher pela educação institucionalizada ou pelo ensino

domiciliar com plena liberdade de conteúdo e método, sem qualquer interferência estatal, vedando-se, inclusive, a supervisão estatal. (BRASIL, STF, 2018)

### 3ª espécie e o *Homeschooling* (ensino domiciliar puro):

apesar de aceitar um patamar mínimo e objetivo quanto à formação das crianças e jovens, entende que a educação é tarefa primordial da família e só subsidiariamente do Estado, cujas escolas serão utilizadas de maneira alternativa somente pelos pais que se considerarem incapazes de educar seus filhos. (BRASIL, STF, 2018)

Ainda segundo o Supremo Tribunal Federal, existe uma quarta espécie de *homeschooling*, denominado “utilitarista” ou “ensino domiciliar por conveniência circunstancial”:

não estará vedada a opção dos pais pelo ensino domiciliar, desde que siga os mesmos conteúdos básicos do ensino escolar público e privado, que permita a supervisão, fiscalização e avaliações periódicas, ou seja, que acompanhe e concretize o dever solidário da Família e Estado em educar as crianças, adolescentes e jovens, nos termos constitucionais. (BRASIL, STF, 2018)

A principal argumentação dos defensores do *homeschooling*, está na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), artigo 26, “Os pais têm prioridade de direito na escolha no gênero de educação que será ministrada aos seus filhos”.

Há uma variedade de motivações apresentadas pelas famílias ao optar pelo ensino domiciliar, uma das motivações, que se manteve ao longo dos anos e cresce cada vez mais, é o discurso em favor de um ensino mais individualizado e com possibilidade para atender melhor às necessidades das crianças e jovens (BARBOSA, 2013). Além disso, alegam



também, que o ensino básico no Brasil é deficiente, e não atendem as necessidades dos alunos, contra esse argumento:

[...] penso que deve ser rigorosa a avaliação jurisdicional da legitimidade da exceção ao ensino escolar formal obrigatório no Brasil. O mesmo Estado que presta com deficiência o serviço escolar tende a controlar com ineficiência a qualidade do ensino doméstico. Na prática, o ensino exclusivamente no recesso do lar sujeita crianças e adolescentes a riscos agravados que não devem ser negligenciados. (MODESTO, 2019)

Outra afirmação recorrente é de que o ensino domiciliar, como substituto do ensino escolar, não é expressamente proibido por nenhuma norma do ordenamento jurídico brasileiro, apesar de não haver regulamentação (AGUIAR, 2011). O que também é facilmente contestado, pois a omissão legislativa não é suficiente para reconhecer como válida a educação domiciliar (COSTA, 2016). A defesa do *homeschooling* também se apoia no argumento sobre os perigos presentes nos espaços escolares. Questiona-se, também, a qualidade da formação dos professores.

A Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), defende que o ensino domiciliar favorece o desenvolvimento de habilidades como o amadurecimento, disciplina nos estudos, gosto pelo aprendizado, estratégia nos estudos, autoestima e empreendedorismo. A ANED também defende que o *homeschooling* resguarda o jovem e a criança de pressões sociais, privação do convívio familiar, atraso no processo de aprendizagem, desinteresse e a passividade atenta em excesso ao conteúdo, sendo isso um ponto negativo.

Como já mencionado, a atual gestão federal apoia o *homeschooling*, e nesse sentido, em entrevista, Damares Alves (2019), Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, afirma que o ensino domiciliar deve ser

regulamentado, contando com legislação própria, pois há uma demanda crescente, por parte das famílias interessadas:

Este Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos surge para atender as demandas de famílias no Brasil. Nós temos um número muito grande de famílias no Brasil que já fazem o ensino domiciliar, só que estas famílias não estão ainda abrigadas pela legislação [...]

A discussão sobre os benefícios do *homeschooling* se estende há alguns anos e sempre contou com defensores do método. Domingos Franciulli Netto (2005) defende a possibilidade de adoção do ensino domiciliar:

Ora, se os pais se mostram capazes de garantir educação de qualidade aos seus filhos, não há motivo ontológico e teleológico suficiente para a interferência do Estado em detrimento do direito natural da família. Ao Estado cabe um poder coordenador; não determinador ou impositor. Além disso, no Estado brasileiro, como é sabido, a deficiência do sistema educacional é crônica, - ao contrário de Pasárgada - e, muitas vezes, as famílias têm mais condições intelectuais, financeiras, afetivas etc. para realizar tudo aquilo que a Constituição Federal preceitua. O fundamental é aceitar-se o princípio do primado da família em tema dessa natureza, mormente em Estado Democrático de Direito, que deve, por excelência, adotar o pluralismo em função da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Levada a obrigatoriedade de imposição da vontade do Estado sobre a dos cidadãos e da família, menos não fora do que copiar modelos fascistas, nazistas ou totalitários.

Segundo previsão constitucional, a educação das crianças e jovens deve acontecer com a colaboração da sociedade, com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e a forma de se garantir essa previsão constitucional é possibilitando o acesso as instituições onde os educandos

obterão acesso ao pluralismo. De acordo com Fabricio Veiga Costa e Sergio Henrique Zandona Freitas:

Não matricular o filho na escola é uma forma de negar ou limitar a regular prestação do serviço público educacional; é uma maneira de deslegitimar o direito de o Estado controlar e fiscalizar o processo ensino-aprendizagem; é absolutizar a autonomia privada dos pais em detrimento do direito fundamental à liberdade dos filhos; é um meio de interpretar restritiva e assistemicamente o direito fundamental à educação; é tornar as crianças vulneráveis e reféns das crenças e valores unilateralmente impostos pelos seus genitores; é um meio sutil de comprometer a construção democrática da cidadania dos indivíduos, negando-lhe a possibilidade de conviver em um ambiente plural e marcado pela diversidade. (COSTA; FREITAS. 2018)

A imensa maioria dos educadores e estudiosos da educação defendem que a educação em instituição de ensino é necessária para a formação do cidadão. Sendo que a escola básica não deve ser apenas preparação para estudos longos, mas sim uma preparação para a vida. O conhecimento precisa ser construído e usado como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele. Assim, o papel mais importante da escola é desenvolver competências (PERRENOUD, 2001).

Didaticamente Fabrício Veiga Costa enumera fundamentos que justificam a imposição contida na legislação de regência de matricular crianças e jovens. Segundo o professor, o ensino domiciliar consiste em “modelo educacional adestrador, impositivo, antidemocrático e contrário à própria gênese e fundamentos da Constituição brasileira de 1988”, no que impede “o exercício do direito à convivência escolar”, retirando dos infantes “a oportunidade de conhecer outras concepções de mundo distintas daquelas preconizadas pelos próprios genitores” mediante a “supressão do direito de participar da construção do conhecimento, haja

vista que os genitores controlam e definem o conteúdo que será apreendido por seus filhos” (COSTA, 2016).

A Educação tem a função de assegurar a formação para o exercício pleno da cidadania. O artigo 22, da Lei 9.394/96, assegura que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. O Estatuto da criança e do adolescente, Lei 8.069, de 1990, em seu artigo 53, dispõe que as crianças e adolescentes têm direito a educação para o pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania.

Segundo o professor Evandro Fabiane Capano, “educar para a cidadania consiste no processo formativo que tornará apto o educando a participar da tomada de decisão política, seja reivindicando direitos, seja tomando parte diretamente na condução da sociedade, fortalecendo assim o nível da democracia no Estado” (CAPANO, 2013).

Outro posicionamento contrário a implementação do *homeschooling* é quanto seria oneroso aos cofres públicos custear um sistema de fiscalização para manutenção do ensino em casa, além disso, as famílias não possuem o conhecimento técnico para aplicação do ensino:

a família, por mais boa vontade que tenha, não possui o conhecimento das concepções necessárias para o fazer pedagógico (...). Assim, a educação domiciliar ultrapassa os limites constitucionais previstos em nosso ordenamento jurídico e fere o princípio da socialização quando inviabiliza a frequência à escola. É importante reconhecer a escola como espaço privilegiado de convívio e desenvolvimento humano, tão importante que é assegurado na Constituição Federal (...). Analisa-se o quanto seria oneroso implantar um sistema de educação domiciliar, com a estrutura adequada de acompanhamento e monitoramento, num país tão extenso como o Brasil. Esse aparato seria custeado com os recursos da Educação, que hoje já não são suficientes para o atendimento integral de todas as crianças e adolescentes,

logo os princípios da isonomia e igualdade seriam desrespeitados. (MAGANHINI; GEMELLI, 2019)

Ainda, a cidadania é fortalecida pela socialização, quando os pais optam pela individualização do ensino atendendo as necessidades particulares dos seus filhos em detrimento ao investimento no coletivo, no social, bem público, isso afeta diretamente a manutenção da democracia (LUBIENSKI, 2000).

A privação a frequência escolar, viola o direito das crianças de serem cidadãs, de conviver com realidades diferentes das vivenciadas com sua família ou círculo de amizades. “É uma forma de os pais coisificarem seus filhos, retirando-lhes ou restringindo a condição de cidadãos, na acepção constitucionalizada da expressão” (COSTA; FREITAS, 2018).

Após análise da realidade estadunidense, Vieira conclui que as famílias *homeschoolers* nos Estados Unidos são, na sua maioria, brancas, de classe média, protestantes, compostas por pais casados, sendo as mães disponíveis em tempo integral e os pais provedores, e, em geral, mais escolarizados que a média da população, bem como com mais filhos que a média (VIEIRA, 2012).

Na realidade brasileira onde para muitos a escola é o refúgio onde se frequenta não só para estudar, mas também como um lugar certo onde os pais podem deixar seus filhos enquanto trabalham, e onde se consome a principal refeição do dia, como ser preocupação institucionalizar o direito de os pais não mandarem os filhos para escola? Resta claro que essa medida favorece apenas aqueles que não dependem da instituição e podem pagar por *homeschoolers* (STECK, 2018). O *homeschooling* na realidade econômica, social e educacional brasileira é uma tendência completamente elitista, que traz privilégios para poucos e traz riscos aos mais vulneráveis. “A escola pública é uma aposta histórica a favor da igualdade, por que

possibilita o acesso à educação aqueles que não tem recursos próprios” (GIMENO SACRISTAN, 2001). Somente com a educação obrigatória e pública que se respeita a diversidade e a pluralidade.

### **5. A pandemia da COVID-19 e os impactos na educação**

Atualmente, a educação de modo geral tomou rumos inesperados diante da crise mundial causada pela pandemia da COVID-19, alterando de forma brusca o controle dos pais sobre a vida educacional dos filhos, uma vez que o acesso presencial as instituições de ensino foi impossibilitado, devido a recomendação de distanciamento social como medida para evitar a disseminação do vírus levando a necessidade de os pais lecionarem em casa mesmo que seja apenas para direcionar seus filhos no caso do ensino à distância, que foi a modalidade adotada. O impacto da pandemia na educação brasileira foi grande, a suspensão das aulas presenciais deixou ainda mais clara a desigualdade, revelando que grande porcentagem dos estudantes da rede pública de ensino não possui se quer acesso adequado a equipamentos que possibilitem a educação a distância, contribuindo para uma crescente evasão escolar pós pandemia, uma vez que, por não conseguir acompanhar o ensino não presencial, jovens consideram não voltar para escola após a suspensão (TOKARNIA, 2021).

Das consequências da COVID-19 na educação, a principal foi o sofrimento pela ausência de estrutura tecnológica para o acesso as atividades complementares, acesso a ferramentas básicas como internet banda larga, *smartphone*, computador ou tablet, tendo em vista que o Ministério da Educação, juntamente com os Conselhos Nacional e Estaduais, propuseram que o atendimento educacional fosse feito de forma remota com uso de plataformas de comunicação por vídeo ou até mesmo redes sociais que possibilitassem essa reunião a distância (MONTEIRO, 2020).

Em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação (MEC), publicou a Portaria nº 343, que foi omissa com relação a educação básica, portanto o Conselho Nacional de Educação, em 18 de março de 2020, emitiu nota de esclarecimento para informar que frente a suspensão das aulas presenciais fez-se necessária a realização de atividades a distância sendo competência das autoridades dos sistemas de ensino organizar essas atividades.

O estudo de forma remota não pode ser confundido como o *homeschooling*, uma vez que o educando continua matriculado em uma instituição de ensino que dita o conteúdo a ser estudado com vídeo aulas ministradas por professores dessa instituição. A possibilidade de continuar o cronograma do ano letivo remotamente durante a pandemia deixou clara a realidade de muitas famílias brasileiras:

Há obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem (DIAS; PINTO, 2020).

O EAD (ensino a distância) já era uma realidade na educação brasileira, direcionado quase que na sua totalidade para o Ensino Superior, sendo outra parte para os cursos técnicos profissionalizantes, mas a Educação Básica utilizava apenas como forma de educação complementar. O parágrafo 4º, do art. 32, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, define que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Os efeitos da pandemia da COVID-19 sobre a educação são críticos, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto na projeção do

aumento da evasão escolar, demandando ações estratégicas para a eventual combate a evasão, bem como o esforço de um planejamento de resolução de problemas para a normalização dos ciclos escolares no médio prazo.

Diante da realidade pandêmica foi possível constatar que esse ensino fora das instituições de ensino no Brasil amplia a desigualdade social, pois nem todos os alunos possuem acesso à tecnologia e os aparatos necessários para um aprendizado satisfatório.

Em 27 de maio de 2021, o Ministério da Educação lançou uma cartilha do tema Educação Domiciliar, visto que o atual Ministro da educação, Milton Ribeiro, defende o *homeschooling* como modalidade de ensino. A cartilha traz a informação de que cerca de 35 milhões de crianças e jovens no Brasil já estudavam no regime domiciliar, apesar de não haver regulamentação para essa prática, e que a pandemia da Covid-19 acabou por ressaltar a necessidade de regulamentação como modalidade de ensino.

Na cartilha é listado o que a regulamentação da educação domiciliar no Brasil visa:

- Oferecer mais uma opção de educação para jovens e crianças;
- Respeitar o direito das famílias à liberdade educacional;
- Favorecer a distinção entre o exercício do direito à liberdade educacional e o crime de abandono intelectual;
- Trazer clareza em relação às estatísticas sobre evasão escolar distinguindo entre os que deixaram a escola para estudar em casa e aqueles que abandonaram os estudos;
- Proteger as famílias educadoras contra o preconceito e a discriminação;
- Estimular o exercício da cidadania e do trabalho voluntário entre as famílias que desenvolvem atividades em conjunto.



Sobre a divulgação da cartilha pelo MEC, Mario Sergio Cortella (2021) destaca que a colocação do tema para debate neste momento, em que as mortes em decorrência da pandemia superam meio milhão de pessoas, é extemporâneo. Em sua avaliação, não é conveniente trazer essa conversa agora porque 'o país está na UTI' e estamos desviando a atenção de assuntos mais urgentes:

Eu não sou favorável ao ensino domiciliar, ao *homeschooling*, mas isso não significa que eu não admita, refletir, debater, também eu sou educador sobre esse tema, o fato de eu não adotar essa perspectiva não significa que alguém não possa tê-la em mente, seria estranho supor isso, um dos argumentos mais fortes que levam a minha recusa, e que é só você olhar nesse tempo que estamos sem aulas presenciais, em que um parte imensa das crianças e jovens estão em casa, e portanto deixando de conviver e de serem acolhidas, e agora o mais perigoso, e não podendo inclusive mostrar se são objeto de violência doméstica de brutalidade, de ataque sexual etc, porque a escola sim é o local onde isso vem à tona, então, não que quem defenda essa perspectiva do ensino domiciliar tenha a intenção de fazê-la mas as crianças ficam muito mais desprotegidas e mesmo que ela encontre, como dizem alguns e como você levanta na cartilha, encontrem outras crianças e jovens o encontro é muito diferente de estar no dia a dia e um adulto especializado, um professor, uma diretora, identificar que a criança está com algum problema, é muito perigoso que se faça uma introdução de uma modalidade dessa sem toda uma serie de salvaguardas que cuide de proteger as crianças [...]

A escola é fundamental na identificação de abusos e violências contra as crianças e jovens, além de promover e possibilitar o aprendizado das diferenças, para além de um discurso homogêneo:

A escola é um espaço de aprendizado, de coexistência com o outro, de hétero e autorreconhecimento e, sobretudo, de equalização de diferenças. O ensino domiciliar promove o enclausuramento do educando e o torna vulnerável a discursos homogêneos, estritamente vinculados à ideologia dos pais ou de

grupos em que estes estejam inseridos (igreja, partido, sindicato), sem participação plural ou o contraditório de outra instância crítica. Há perda da vivência comum ou coletiva, risco acrescido de negligência e violência doméstica, enfraquecimento do sentido de horizonte comum e de cidadania. Corre-se o risco até de criação de sistemas informais de ensino dominado por igrejas sectárias, sindicatos e partidos. Temores exagerados? *Talvez.* (MODESTO, 2019)

A alternativa do *homeschooling* é elitista, disponível para poucos. Essa modalidade não substitui as funções da escola, e só poderá ser acessado por aquelas famílias que dispõem de muito dinheiro e formação suficiente para levar adiante o projeto pedagógico de formação dos próprios filhos. E justamente esses pais que possuem condição financeira de proporcionar aos filhos uma educação domiciliar são aqueles que não sofrem com a baixa qualidade da educação escolar ou a falta de vagas na escola.

## **Conclusão**

A Educação é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de um país, pois, é através dela que se atingem melhores desempenhos. A responsabilidade fundamental da educação é a de preparar o indivíduo, nos seus comportamentos, para o perfeito desenvolvimento consciente de seu papel cidadão dentro de uma sociedade.

Existem modalidades de ensino regulamentadas pela lei brasileira. O *Homeschooling*, ensino domiciliar, onde os pais assumem educação dos filhos deixando de enviar os educandos para escola, apesar de ser permitido em alguns países, não é regulamentado no Brasil, mas tem adeptos que utilizam variadas justificativas para a prática.

As principais críticas ao ensino domiciliar perpassam pela percepção individualista e conservadora do mundo que esse modelo de educação pode proporcionar, a dificuldade da formação de um cidadão completo

com ideais além dos de sua família. Somente a socialização resolve determinados elementos egocêntricos e o acesso a pluralidade cultural, para o respeito a diversidade e a tolerância, é determinante na construção da identidade, o que pode não ser possível ser alcançado no *homeschooling*. Além disso, resta claro que o ensino demanda técnicas pedagógicas, conhecimento específico que muitas vezes não são dominados pelas famílias.

A educação domiciliar pode consolidar as “bolhas sociais” familiares, que interfere diretamente no direito à informação e formação da opinião, sendo o educando exposto apenas as opiniões e ideias similares as suas, maculando sua visão de mundo. A escola formal é importante para que não se privatize a vida social, o ensino, fazendo com que a formação digna seja elitizada. Afinal a escola para todos é uma conquista que colabora na garantia de igualdade e dignidade, sendo assim, a educação domiciliar pode representar um retrocesso que contribuirá para o agravamento da desigualdade social e econômica, já entranhada na cultura brasileira.

A atual gestão federal tem uma preocupação exacerbada com a regulamentação do *homeschooling*, o que vai na contramão da resolução dos problemas educacionais e sociais do Brasil, que carece de investimentos em uma educação pública de qualidade e acessível para todos, não o investimento em um modelo educacional que beneficiará a poucos. Ainda, resta claro que o Poder Público sequer tem se mostrado apto a fiscalizar de forma satisfatória o ensino que ocorre dentro das escolas, nos muros por ele construídos, portanto não há garantia que, caso seja regulamentado o exercício do direito ao *homeschooling*, o supervisionamento estatal seria eficaz evitando sua utilização de forma abusiva, controlando as evasões escolares.

Conforme pode ser complementado com esta pesquisa, diante da realidade da pandemia da Covid-19, foi possível constatar que a educação fora das instituições de ensino no Brasil amplia a desigualdade social, pois nem todos os alunos possuem acesso aos aparatos necessários para um aprendizado satisfatório, ou seja, o ensino domiciliar, como substituto do ensino escolar, não deve ser utilizado por ser uma alternativa excludente, trazendo prejuízos aos educandos, afinal toda criança e jovem tem o direito público subjetivo de ter acesso e permanecer na escola, negar ao filho o direito de frequentar a escola é confiná-lo no ambiente familiar; é domesticá-lo a partir dos valores morais, ideológicos e religiosos dos pais; é privá-lo do direito de conhecer a diversidade da sociedade contemporânea.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. v.6. Lisboa: Presença, 1994. V.6.
- AGUIAR, Alexandre Magno Fernandes Moreira. **A situação jurídica do ensino domiciliar no Brasil**. Publicado em julho de 2011. Jus navigandi. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/19514/a-situacao-juridica-do-ensino-domiciliar-no-brasil>>. Acesso em 15 maio 2021.
- ALVES, Damares. **Educação domiciliar permite a pais ensinar 'mais conteúdo que a escola'**. Entrevista concedida a **Andréia Sadi**. 25 de janeiro de 2019. Entrevista para o G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2019/01/25/damares-educacao-domiciliar-permite-a-pais-ensinar-mais-contenido-e-gerenciar-aprendizado.ghtml>>. Acesso em 06 jun. 2019.
- ANDRADE, Edison Prado de. **Educação Domiciliar: encontrando o Direito. Proposições**. v. 28, n.2, p.172-192, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0172.pdf>>. Acesso em: 9 de maio 2021.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2.ed. Brasília: Editora UNB, 1992. V 1130b.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Homeschooling no Brasil: Ampliação do Direito à Educação ou via de Privatização**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n.º. 134, p.153-168, jan.-mar., 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/6gQVyGg8KYBBNfjWBhfVx6B/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 maio 2021.

BLOK, Henk; KARSTEN, Sjoerd. **Inspection of Home Education in European Countries**. European Journal of Education, Vol. 46, No. 1, 2011, Part II. Disponível em:< [https://www.researchgate.net/publication/230092738\\_Inspection\\_of\\_Home\\_Education\\_in\\_European\\_Countries](https://www.researchgate.net/publication/230092738_Inspection_of_Home_Education_in_European_Countries)>. Acesso em 15 maio 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 2401** de 17 de abril de 2019. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>>. Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 3.179 de 2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>>. Acesso em 01 jun. 2021.

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

BRASIL. Decreto 591 de 1992. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Brasília, DF: 1992. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm)>. Acesso em 20 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília,

DF. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3)>. Acesso em 02 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações** da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1)>. Acesso em 02 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em 15 jun.2021.

BRASIL. Lei n. 9.057 de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm)>. Acesso em 02 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha sobre Educação Domiciliar**. Publicada em 28 de maio de 2021. Disponível em:< [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso\\_informacao/pdf/CartilhaEducaoDomiciliar\\_V1.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/CartilhaEducaoDomiciliar_V1.pdf)>. Acesso em 30 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. **Institui Diretrizes para Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rcebo03-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rcebo03-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 23 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rcebo05\\_09.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rcebo05_09.pdf)>. Acesso em 23 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento.** 18 de março de 2020. Disponível em: <<http://consed.org.br/media/download/5e78b3190cae.pdf>>. Acesso em 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE, CEB 34,** 2000. Despacho do Ministro em 15/12/2000, publicado no Diário Oficial da União de 18/12/2000, Seção 1, p. 30. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=142011-cebo034-2000&category\\_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=142011-cebo034-2000&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT).** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>>. Acesso em 11 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343,** de 17 de março de 2020. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 18/03/2020, Edição: 53, Seção: 1, Página: 39. **Disponível em:** <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em 27 maio 2021.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **MS 7.407/DF,** rel. Min. Francisco Peçanha Martins, 1.<sup>a</sup> Seção. Decisão 24/04/2002. Publicado no DJ de 21/03/2005. Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/121865/mandado-de-seguranca-ms-7407-df-2001-0022843-7>>. Acesso em 01 jun. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário n. 888815/RS,** rel. Min. Luís Roberto Barroso. Redator do acórdão Min. Alexandre de Moraes. Julgamento 12/09/2018. Decisão publicada no DJe n. 55, de 21/03/2019. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.a>>

sp?incidente =4774632&numeroProcesso=888815&classeProcesso=RE&numeroTema=822# >. Acesso em 23 maio 2021.

CAPANO, Evandro Fabiani. **Direito à educação de qualidade – Proposta “De Lege Ferenda”**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2013, São Paulo. Disponível em: < [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-06092016-153653/publico/tese\\_integral\\_Evandro\\_Fabiani\\_Capano.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-06092016-153653/publico/tese_integral_Evandro_Fabiani_Capano.pdf)>. Acesso em 05 jun. 2021.

CLARKE, Robert. **Alemanha removeu à força crianças de seus pais por causa de homeschooling**. Gazeta do Povo, 16 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.gazeta.dopovo.com.br/educacao/alemanha-removeu-a-forca-criancas-de-seus-pais-por-causa-de-homeschooling-8wpgnszyga3cha9q813qjagu2/>>. Acesso em: 8 maio 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. Para o podcast da CBN. Escola da Vida. Publicado em 01 de junho de 2021. Disponível em: <<https://player.fm/series/escola-da-vida-mario-sergio-cortella/a-polemica-do-homeschooling>>. Acesso em: 8 maio 2021.

COSTA, Fabricio Veiga. **Homeschooling no Brasil: uma análise da constitucionalidade da legalidade do projeto de lei 3179/12**. Belo Horizonte: D’Plácido, 2016.

COSTA, Fabricio Veiga. **Homeschooling e planejamento familiar**. 19 de fevereiro de 2014. Migalhas. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/depeso/195692/homeschooling-e-planejamento-familiar>>. Acesso em 17 maio 2021.

COSTA, Fabricio Veiga; FREITAS, Sergio Henrique Zandona Freitas. **Homeschooling no Brasil e a Proteção dos Direitos da Criança**. Revista Jurídica Cesumar, janeiro/abril 2018, v. 18, n. 1, p. 209-234. Disponível em: <<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/6239/3189>>. Acesso em 10 maio 2021.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, 2006.



Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/FCyfmtMmxjCXRvBZGwyfFxb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 maio 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Homeschooling ou educação no lar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-8, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbcBct/?lang=pt>>. Acesso em: 11 de maio de 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 05 jun. 2021.

FRANCIULLI NETTO, Domingos. **Aspectos constitucionais e infraconstitucionais do ensino fundamental em casa pela família**. 22 de fevereiro de 2005. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15436-15437-1-PB.pdf>>. Acesso em 10 maio 2021.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. 2001. Porto Alegre: Artmed.

MAGANHINI, Thaís Bernardes; GEMELLI, Débora de Souza. **Educação Domiciliar (Homeschooling): uma análise Constitucional da matéria**. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>>. Acesso em 10 maio 2021.

MAGANHINI, Thaís Bernardes; GEMELLI, Débora Mendes de Souza. **Educação domiciliar (homeschooling): uma análise constitucional da matéria**. DUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n° 16, p. 283-298, out/dez., 2019. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/339990211\\_Educacao\\_domiciliar\\_homeschooling\\_uma\\_analise\\_constitucional\\_da\\_materia](https://www.researchgate.net/publication/339990211_Educacao_domiciliar_homeschooling_uma_analise_constitucional_da_materia)>. Acesso em 25 maio 2021.

MENDONÇA, Ana Waleska Campos Mendonça; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A gênese do conceito de educação pública**. In: RAMOS, L. (Org.). *Igreja, Estado e educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Virtual, 2005.

MODESTO, Paulo. **Homeschooling é um prejuízo aos direitos da criança e do adolescente.** Revista Consultor Jurídico de 25 de julho de 2019. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-jul-25/interesse-publico-homeschooling-prejuizo-aos-direitos-crianca-adolescente>>. Acesso em 20 maio 2020.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Emílio ou Da Educação.** R. T. Bertrand Brasil, 1995.

SIMÃO, Antoniette; SIMÃO, Flavia. **Inclusão: Educação Especial – educação essencial.** São Paulo: Livro pronto, 2004.

STRECK, Lenio Luiz. **Homeschooling e as três perguntas fundamentais na teoria da decisão.** Consultor Jurídico, 27 out. 2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-out-27/observatorio-constitucional-homeschooling-tres-perguntas-fundamentais-teoria-decisao>>. Acesso em: 8 maio 2021.

TOKARNIA, Mariana. **Estudo reúne pesquisas sobre educação na pandemia.** Publicado em 09 de fevereiro de 2021. Agência Brasil. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-02/estudo-reune-pesquisas-sobre-educacao-na-pandemia>>. Acesso em: 20 maio 2021.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos.** Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A educação na casa: uma prática das elites portuguesas e brasileiras no século XIX.** In: SOUZA, D.; MARTINEZ, S. A. (Orgs.). p. 130-150. Educação comparada Brasil Portugal: rotas do além mar. São Paulo: Xamã, 2009.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?** Pro-posições, Campinas, v. 28, n.2, p. 122-140, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pp/a/f5JrWJZqS8jTT3YV5RSKLzL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 04 junho 2021.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; BOTO, Carlota. **A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas.** Práxis Educativa, Ponta

Grossa, v. 15, e2014654, p. 1-21, 2020. Disponível em: < <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14654/209209212686>>. Acesso em 02 jun. 2021.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; MORGADO, José Carlos Bernardino Carvalho. **Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação [online], v. 30, n. 1, p. 203-230, jan./abr. 2014. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50021>>. Acesso em 07 maio 2021.

VIEIRA, André Holanda Padilha. **“Escola? Não, obrigado”: um retrato da homeschooling no Brasil**. 2012. 76 f. Monografia (Trabalho de Graduação). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.

## **Constituição nas escolas: análise crítica da tramitação do Projeto de Lei do Senado 70/2015**

*Adimara Félix de Souza* **1**  
*Fabício Veiga Costa* **2**

### **1. Introdução**

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar a tramitação do Projeto de Lei do Senado n.º 70/2015, para, a partir do parecer regimental da Comissão de Educação, Cultura e Esporte e da Emenda Substitutiva analisar se e como as estruturas sociais e de poder reproduzem a ideologia homogeneizadora capitalista dominante. Especificamente vai-se enfatizar a relevância da inserção da disciplina Constitucional no currículo da educação básica, tendo por base o estudo do direito fundamental à educação e dos direitos políticos, para o fortalecimento da cidadania e do Estado Democrático de Direito.

A escolha do tema justifica-se por sua atualidade e relevância, teórica e prática, pois que o ensino escolar, tal qual se configura, reproduz a tradição ideológica e cultural brasileira, que se pauta na ideologia capitalista neoliberal que polarizou o mundo, criando um

---

**1** Mestranda do PPGD – Mestrado e Doutorado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna-MG. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário UNIFEMM. Pós-graduada em Direito Constitucional pela Universidade Candido Mendes. E-mail: adimaraf@yahoo.com.br

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

abismo social entre a elite detentora do poder econômico e da influência política e os subconsumidores marginalizados. Esse formato educativo auxilia a sustentação do sistema, pois mantém os indivíduos tendencialmente acríticos.

A manutenção de uma visão restrita e equivocada da cidadania e uma atuação popular discreta limita a democracia a mero instrumento legitimador, razão pela qual o estudo da disciplina Constitucional, pelos alunos do ensino fundamental e médio, pode representar instrumento de mudanças sociais relevantes e de fortalecimentos das instituições democráticas.

Nesse sentido, o artigo desenvolveu-se a partir da seguinte pergunta problema: há interesse socioeconômico na inclusão da disciplina Constitucional nas escolas da rede pública e privada de ensino?

O método utilizado para a realização do trabalho foi o hipotético-indutivo, pois partindo da proposta de alteração legislativa da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, com a abordagem de categorias consideradas fundamentais para o desenvolvimento do tema tendo se analisado informações já existentes, ressaltou-se a importância do ensino da Constituição Federal nas escolas.

O tipo de pesquisa foi a teórico-bibliográfica, que forneceu as bases teóricas e doutrinárias a partir de livros e textos de autores de referência, tanto nacionais como estrangeiros. Também se realizou uma pesquisa documental, a partir de dados extraídos do sítio eletrônico do Senado Federal e de legislações. Enquanto o

enquadramento bibliográfico utiliza-se da fundamentação dos autores sobre um assunto, o documental articula materiais que não receberam ainda um devido tratamento analítico.

Por meio dos procedimentos técnicos: qualitativo, crítico, interpretativo, teórico e temático desenvolveu-se uma análise mais aprofundada do tema em questão, buscando interpretar os dados expostos, mormente quanto à influência da racionalidade econômica e científica na estruturação e efetividade do direito fundamental a educação.

O artigo está organizado em quatro partes, sendo a primeira a introdução; a segunda parte vai trabalhar a ideia de democracia e sua correlação com o direito fundamental à educação e os direitos políticos; no terceiro item é feita uma análise da proposta legislativa de alteração da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/1996), por meio do PLS 70/2015, para, dentre outras mudanças, incluir no currículo base comum nacional a disciplina Constitucional; o quarto tópico vai-se trabalhar a influência que a tradição capitalista liberal exerce sobre as estruturas sociais, limitando, inclusive, as mudanças no processo educativo, por fim tem-se uma breve conclusão e as referências.

## **2. Democracia e direitos fundamentais**

Quando o texto da Constituição Federal institui o Estado brasileiro como um Estado Democrático de Direito irradia para o ordenamento jurídico “os valores da democracia sobre todos os seus elementos constitutivos(...)”. (SILVA,1988, p.21).

As normas, portanto, só são legítimas na medida em que sejam construídas por um processo democrático. Ocorre que, para a estruturação de um Estado que seja efetivamente democrático devem ser garantidas iguais possibilidades de participação (e, esta não pode ser reduzida ao direito de voto).

A escolha dos representantes para ocuparem cargos eletivos nos Poderes Legislativo e Executivo, sem dúvida, é um ato de cidadania, expressão da democracia e, precisa ser realizada com consciência, já que os parlamentares e chefes do poder executivo vão tomar decisões que são capazes de influenciar a vida comum cotidiana.

Ocorre que, “a escolha de representantes a tomarem seus assentos na esfera do Poder Público jamais pode significar o esgotamento da força democrática da Sociedade, muito menos implicar um papel secundário dessa mesma Sociedade.” (CHAMON JUNIOR, 2007, p. 228). A força democrática clama por uma ação consciente e proativa dos cidadãos, que se compreendam como coautores e destinatários do Direito. Mas é possível agir sem conhecer?

Nesse sentido, para que o povo possa participar e se envolver nas questões do Estado e da sociedade, primeiro é necessário que seja informado, pois o princípio da informação é consectário lógico da democracia, já que para participar das decisões políticas e para exercer o controle cidadão dos atos do Poder Público, o povo precisa saber. E, depois necessita ser educado para a autonomia.

A democracia pressupõe o fortalecimento dos indivíduos enquanto cidadãos, pois se integrar ao Estado, pressupõe mais do que ser uma pessoa vivente dentro do território nacional, demanda a atuação efetiva nas questões político-sociais. E, a gênese desse processo de participação está nas instituições sociais que primeiro inserem o indivíduo no corpo de uma comunidade, como é o caso da escola.

Segundo Canotilho (1993, p. 428) a democracia importa a transferência do princípio democrático para os diversos subsistemas sociais; por isso, que o processo de democratização-participação perpassa pelos sistemas primários de socialização, pelos sistemas de educação e cultura, pelos meios de comunicação social, pela administração pública, pelas instituições de previdência, pelos setores econômicos até as próprias organizações internacionais.

Desse modo, no contexto da modernidade, não há como se falar em democracia sem se falar de Constituição, de direitos fundamentais e de Estado de Direito. Retirar qualquer desses elementos é enfraquecer a soberania do povo e, conseqüentemente, as estruturas sociais.

Em se falando de Constituição e direitos fundamentais, o artigo 6º da CRFB/1988<sup>3</sup> insculpiu o direito à educação, que se configura como direito fundamental e social de segunda dimensão.

Conforme Sarlet (2012, p. 73) há uma intrínseca relação entre direitos fundamentais e princípios fundamentais e, nesse sentido, o

---

<sup>3</sup> 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, 1988)



direito à educação radica no princípio da dignidade da pessoa humana (fundamento da República Federativa do Brasil e valor-fonte do ordenamento jurídico brasileiro).

[...]no momento em que a dignidade é guindada à condição de princípio constitucional estruturante e fundamento do Estado Democrático de Direito, é o Estado que passa a servir como instrumento para a garantia e promoção da dignidade das pessoas individual e coletivamente consideradas (SARLET, 2012, p. 75)

A educação é instrumento de promoção dos seres, enquanto indivíduos e enquanto membros de uma sociedade, desde que seja valorizada e livre de amarras.

Ademais, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz, em seu Título VIII –Da Ordem Social, Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I - Da educação, artigo 205, o direito à educação para todos, enquanto instrumento para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Educação integra o mínimo legal que o Estado pode e deve oferecer aos seus cidadãos. É uma das condições de que a pessoa humana necessita para viver de forma satisfatória a realidade a qual se encontra inserida, construindo formas de intervenção no mundo a partir de uma visão crítico-racional (COSTA, 2015, p. 107).

A garantia deste direito público subjetivo vai além da formação profissional-técnica do indivíduo, engloba toda uma capacitação étnica-cidadã.

Destarte, segundo Aristóteles (2006, p. 1-6) o homem é um animal político e um ser social. Nesse sentido, tem-se que a família é o primeiro núcleo social no qual o indivíduo está inserido e a escola o segundo núcleo social, no qual ele convive com a comunidade envolvente e que auxilia a formação de sua personalidade e do conhecimento, não só em termos profissionais, como também em termos humanos e éticos.

Por esta razão, o texto constitucional ressalta a necessidade de envolvimento da família e do Estado na formação do indivíduo e no processo educativo.

Inclusive, consoante Costa (2018b) por tratar-se de direito público subjetivo e fundamental, a educação deve ser interpretada extensivo-sistematicamente, para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Ademais, “*Igualdade de oportunidades, participação, individualização e emancipação*, são componentes do direito à educação e à cultura, e dimensões concretas implícitas no princípio da *democracia cultural*.” (CANOTILHO, 1993, p. 479).

Assim, tendo em vista a relevância da educação para o processo democrático e para a promoção da dignidade da pessoa humana, vê-se, claramente, que aquela não pode ser tratada como instrumento de poder usurpado para a manutenção ideológica em favor das elites políticas e econômicas, mas como meio de fomento da autonomia pública e privada, esferas que necessitam ser simultaneamente reconhecidas.

Nesse sentido, “O *princípio da soberania popular* expressa-se nos direitos à comunicação e participação que asseguram a autonomia pública dos cidadãos do Estado; e o *domínio das leis*, nos direitos fundamentais clássicos que garantem a autonomia privada dos membros da sociedade civil.” (HABERMAS, 2002, p. 290)

Noutro giro, em se falando de direitos de cidadania em sentido amplo, tem-se que estes englobam os direitos de nacionalidade, os direitos políticos e as normas sobre partidos políticos (SARLET, 2012).

Os direitos políticos, em especial à manifestação por meio do sufrágio, da capacidade eleitoral ativa e passiva, decorrem do princípio democrático e da soberania popular e consistem em direito de participação dos cidadãos na formação da vontade do Estado, possuindo natureza mista por envolver tanto direitos de defesa como direitos prestacionais (SARLET, 2012).

Como o direito fundamental à educação, os direitos políticos se interligam a ideia de dignidade da pessoa humana, isso porque, no contexto de um Estado Democrático de Direito (sob pena de violação deste), não é possível afastar os direitos fundamentais à nacionalidade e os assim denominados direitos políticos ativos e passivos, pois que compõem a essencialidade do conceito de dignidade humana, uma vez que a autonomia privada do indivíduo reclama a possibilidade concreta de participação nas arenas de decisões políticas e na formação da vontade coletiva (SARLET, 2011).

Tendo em vista que a educação é fonte de conhecimento e determinante na formação do ser e, considerando a importância de

ensinar, desde a educação básica, às crianças e aos adolescentes a seu papel na construção coletiva do Estado, por meio do exercício consciente e crítico da cidadania, um Senador da República propôs Projeto de Lei do Senado, que será minudenciado no próximo item.

### **3. Direito constitucional nas escolas**

Consoante informações extraídas do sítio eletrônico do Senado Federal, no dia 3 de março de 2015, foi protocolado na Casa Legislativa o Projeto de Lei 70/2015, de autoria do Senador Romário de Souza Faria (do PSB do Rio de Janeiro).

O Projeto de Lei propunha a alteração da redação dos “arts. 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos dos ensinos fundamental e médio.”(BRASIL, Senado Federal, 2015a). Dentre as disciplinas a serem inseridas constava o ensino da disciplina Constitucional.

A proposição foi justificada nos seguintes termos:

[...] O objetivo deste projeto de lei é expandir a noção cívica dos nossos estudantes, ensinando-lhes sobre seus direitos constitucionais, como cidadão e futuro eleitor, e, em contrapartida, aprenderem sobre seus deveres. Ao completar 16 (dezesesseis) anos o jovem brasileiro tem a faculdade de tirar seu título de eleitor e exercer seu direito de cidadão, que é escolher seu representante político através do voto, iniciando sua participação ativa nos assuntos da sociedade.

Esses jovens estudantes já têm uma base educacional sólida ao cursar o ensino médio para compreender a importância de ser um cidadão consciente e as consequências geradas à gestão pública ao escolher um candidato despreparado ou ficha suja. [...] (BRASIL, Senado Federal, 2015a)

Como se depreende da justificativa, o projeto visava à formação social do indivíduo, para que esse se reconhecesse como cidadão e passasse a atuar na sociedade de forma consciente.

A proposta não visava instituir o estudo jurídico do direito constitucional, mas fornecer à criança e ao adolescente as concepções básicas de Constituição, englobando direitos fundamentais, princípios fundamentais, democracia, cidadania, Estado de Direito, ou seja, o mínimo que a pessoa merece saber para compreender a realidade política, econômica, tecnológica, social e munir-se de argumentos para refletir, questionar, demandar. (ANTONELLO; NOREMBERG, 2016)

Como dito alhures, a concretização da democracia, que é instrumento legitimador do Direito, pressupõe mais do que simplesmente garantir ao cidadão o direito de votar e ser votado, mas também a garantia de iguais possibilidades de participação e capacidade de influenciar nas decisões políticas do Estado, razão pela qual o incremento da disciplina Constitucional ao currículo escolar ganha relevância.

Ademais, Müller (2003) questiona se a escolha dos representantes eleitos pelo “povo” (que consignam a “vontade” da maioria – que pode representar uma “vontade” condicionada ideologicamente) legitima as minorias; e, ressalta que há uma distância entre a promessa de legitimidade e a realidade.

Assim, a construção de um processo democrático que tenha o condão de legitimar o Direito e as instituições do Estado clama a participação popular no termo mais amplo (não simplesmente no

ato mecanicista de ir às urnas), sendo necessário *a priori* a efetivação do direito à informação e à educação. Por isso, tem-se o PLS 70/2015 enquanto gérmen de uma democracia plural.

Segundo Canotilho (1993, p. 103), partindo do estudo da Constituição portuguesa, mas plenamente aplicável ao Brasil, o conceito jurídico-constitucional de povo refere-se ao conjunto de indivíduos existentes e operantes no território nacional e/ou vinculados à república pelo *status* de cidadania; liga-se a ideia de povo presente, de modo real, nos atos de afirmação do poder político.

Aqui, retomando a ideia do item anterior, faz-se mister compreender melhor o que é cidadania, que não pode ser entendida simplesmente como direito de nacionalidade, mas também como o exercício dos direitos políticos, envolvimento com as questões sociais, defesa dos direitos fundamentais e humanos. Veja: “(...) a cidadania exige mais do que o simples ato de votar ou de pertencer a uma sociedade política. Cabe, portanto, à sociedade civil, caráter representativo substitua as pressões ou mesmo a atuação legítima dos cidadãos. Nisso consiste a essência da cidadania atual” (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001, p. 6).

Noutro giro, ocorre que, analisando a tramitação da proposição, com bases nos dados do Senado Federal, o PLS 70/2015 foi distribuído a Comissão de Educação, Cultura e Esporte para Parecer de relatoria do Senador Roberto Rocha (do PSB do Maranhão), que consignou sua aprovação nos termos da Emenda acoplada.

Na Emenda substitutiva, o Senador Roberto Rocha retira a proposta da inclusão da disciplina Constitucional da grade curricular do ensino fundamental e médio e incluí a proposta de introdução ao estudo da Constituição Federal como uma diretriz de conteúdo curricular, mediante a alteração do artigo 27, inciso I, da Lei 9.394/1996 (Lei de diretrizes e bases da educação). (BRASIL, Senado Federal, 2015b)

Reduzir à alteração da inclusão da disciplina constitucional a mera inserção nas diretrizes a serem observadas nos conteúdos curriculares da educação básica limita a efetividade da proposta legislativa e torna inócua a mudança, pois sendo a Constituição Federal de 1988 norma fundamental do Estado brasileiro já irradia seus valores, princípios e regras a todo ordenamento.

Em decisão terminativa, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte aprovou o Substitutivo ao PLS 70/2015, consoante regramento do Regimento Interno do Senado Federal.

No Relatório do PLS 70/2015, o Senador Roberto Rocha esclarece que a Lei de diretrizes e bases da educação nacional estabelece uma base curricular comum a ser aplicada em todo território brasileiro, para, dentre outros fins, fortalecer a identidade nacional, além disso, o relator afirma a relevância da matéria e seu caráter universal com a finalidade de desenvolver a consciência cidadã. Todavia, nota-se que apesar do parlamentar ressaltar a importância da proposição, ele alega que a proposta suscitaria críticas ao Congresso Nacional por, em tese, gerar risco de sobrecarga nas atividades escolares, afastar os educadores do

processo de construção pedagógica, dentre outros argumentos (BRASIL, Senado Federal, 2015b).

Ocorre que, diferente do que defende o Senador em seu relatório, o PLS 70/2015 não pretendia inserir uma disciplina para sobrecarregar os estudantes, nem tem o condão de sobrecarregá-los, pois se afigura útil e essencial, na medida em que possibilita aos estudantes entender o contexto social em que vivem, as nuances do Estado Democrático de Direito e auxilia sua formação social enquanto cidadãos, conhecedores de seus direitos e deveres.

Faz-se mister ressaltar que a introdução da disciplina Constitucional no currículo básico dos alunos dos ensinos fundamental e médio não subtrai dos educadores a competência para definir as estratégias pedagógicas e não reduz a autonomia pedagógica das instituições de ensino, ao contrário, amplia os horizontes em termos críticos.

Consigna-se que a autonomia didático-científica do educador é imprescindível, configurando-se como direito fundamental de liberdade de expressão de pensamento científico por parte do docente (liberdade de cátedra) (COSTA, 2018a).

Ao pretender abrir, dentro das escolas, um espaço voltado ao estudo curricular da disciplina constitucional, o texto original do PLS buscava fomentar a autonomia do docente e do discente, pois que lhes abriria, na gênese de sua formação, a construção do conhecimento fundamentada no texto da Constituição Federal (que, eles conhecendo ou não, lhes rege a vida e, cuja violação lhes causa



danos de várias ordens, que muitas vezes eles nem sabem poder evitar).

Ao analisar o projeto, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte, acolhendo o parecer do relator e aprovando-o nos termos da Emenda substitutiva, adota uma compreensão do “direito fundamental à educação na perspectiva individual, ignorando-se o caráter público e coletivo do respectivo direito na formação política da cidadania das pessoas” (COSTA, 2018a, p. 375).

Como se visto criticamente adiante é perigoso conceder às massas a autonomia do pensamento crítico, sob pena de a manipulação midiática, ideológica e dominadora enfraquecerem, serem questionadas e até mesmo revolucionadas.

#### **4. A (re)produção do pensamento moldado pelas ideologias capitalistas neoliberais**

Neste ponto, compreender a tradição ideológica e cultural brasileira, delinea as razões que culminaram na subversão da proposta do PLS 70/2015. Veja:

O Brasil é uma sociedade com uma longa tradição de política autoritária. A predominância de um modelo de dominação oligárquico, patrimonialista e burocrático resultou em uma formação de Estado, um sistema político e uma cultura caracterizados pelos seguintes aspectos: a marginalização, política e social, das classes populares, ou a sua integração através do populismo e do clientelismo; a restrição da esfera pública e a sua privatização pelas elites patrimonialistas; a “artificialidade” do jogo democrático e da ideologia liberal, originando uma imensa discrepância entre o “país legal” e o “país real”. (SANTOS, 2002, p. 458).

Além disso, para a realização, no plano fático, dos princípios e preceitos de um Estado Democrático de Direito, com a garantia de qualidade de vida da população, leva-se em conta, dentre outros indicadores, o nível de alfabetização e a qualidade do ensino.

Sucedem-se que manter crianças e adolescentes nas escolas gera custos, contratar novos profissionais para ministrar uma nova disciplina onera os cofres, mas mais do que custos financeiros, a inserção de uma disciplina promotora da cidadania gera custos sociais, com alta probabilidade de perda de poder dominador.

Isso porque, formar cidadãos que tenham capacidade crítica e que atuem proativamente na sociedade, seja por meio da democracia direta ou na escolha pensada e consciente de seus representantes é, sem dúvidas, de pouco interesse para a elite econômica e política de nosso país.

[...] Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Investir em educação provoca o perigo de colapso do sistema alienador capitalista. Nesse sentido, conceder aos estudantes oportunidade de acesso a Constituição Federal boicota a manutenção do sistema, que não convive bem com focos de resistência social qualitativa.

Isso porque, a realidade contemporânea induz que é mais válido o ser consumidor, do que o ser cidadão e, assim, mantêm as margens da sociedade os indivíduos que não tem poder econômico para adquirir e adquirir bens e serviços.

É a reprodução do pensamento moldado pelas ideologias capitalistas neoliberais. A manutenção “das massas” na ignorância de seus direitos é uma forma de sustentar o sistema incólume a críticas e a mudanças.

Cidadãos que se entendam como coautores da construção do Direito ameaçam a hegemonia homogeneizadora da ordem capitalista dominante, que sustenta um processo político corrupto.

Um povo marginalizado – econômica e socialmente excluído – não valoriza o seu voto, trocando-o por promessas, ou pior que isso por uma cesta básica ou materiais de construção (na tentativa de suprir uma necessidade individual e/ou familiar imediata, o que é escusável, por, na maioria dos casos, não terem a dimensão do todo e das graves consequências deste ato). Há, ainda, quem vote na personificação midiática do candidato, escolha pautada em fatores como “simpatia”, “beleza” e/ou “presença”, construída por meio de investimentos financeiros altos e desproporcionais e vinculações obscuras que impactam o governo.

Isso decorre, principalmente, do fato de que significativa parcela da população exerce a obrigação de votar e não o direito de voto, pautado na incompreensão que a sua escolha tem sobre as estruturas sociais e sobre a manutenção de um regime que retroalimenta a exclusão, num ciclo vicioso.

Outrossim, o processo educacional brasileiro está inserido na ideologia capitalista-estruturante, que determina as bases de um ensino tendencialmente acrítico, apesar da garantia da liberdade de cátedra, pois que as estruturas curriculares são extensas e, há pressão por parte de parcela da população (em regra, detentora do poder econômico e político) pela neutralidade (verdadeira neutralização) do professor e pela permanência do sistema tradicionalmente encaixotado.

Em que pese à manutenção, ao menos em tese, de um ensino público para todos, enquanto dever do Estado, o processo educacional tende a ser exclusivo, pois visa apenas à permanência dos alunos dentro das escolas, sem que isso represente de forma concreta a construção do conhecimento para cada uma das individualidades.

Segundo Freire (2013), as escolas adotam um modelo de educação bancária, que é alienada e alienante, funcionando como instrumento da opressão. Nas palavras do autor:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo,

com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2013, p. 34).

Nesse sentido, tem-se que a racionalidade da modernidade, reproduzida no processo educacional, visa à padronização. Todavia, os ambientes sociais, e a escola de forma mais intensa, são marcados pela diversidade, pela pluralidade de pessoas, de pensamentos, de crenças, de oportunidades, que tendem a ser reprimidas para enquadrar no padrão homogeneizante antidemocrático.

De acordo com Costa (2018b) o modelo educacional proposto e imposto pela escola na modernidade reproduz dogmas, que excluem e marginalizam pessoas, na medida em que resistem ao entendimento da diversidade, criando uma barreira à modificação da matriz curricular, que pretenda promover o pluralismo e o multiculturalismo.

Vê-se que ocorre a alienação dos seres em um “analfabetismo estrutural”, que mantêm os indivíduos presos ao sistema, pois que não visa à construção do pensamento crítico, muito menos da liberdade, da autonomia e do respeito à diversidade.

Desse modo, o estudo do direito Constitucional desde o ensino fundamental, como forma de fortalecimento da cidadania, poderia munir de argumentos e possibilidades os atores sociais, até então tratados como coadjuvantes, na construção de uma contra ideologia de questionamento a organização político-econômica do poder dominante.

Frisa-se que não existe possibilidade de se afastar da política ou mesmo de afastar a política da vida, pois essa perpassa as relações sociais e o ser humano é um ser social. Nesse sentido:

[...] O homem é um ser político, quer queira, quer não queira. Não pode ser neutro. Pode no máximo ser “neutralizado”, seja no sentido de sua emasculação política, para servir sem reclamar, seja no sentido de uma estratégia de distanciamento, como forma de controle da ideologia (DEMO, 1995, p. 25)

A própria confusão conceitual entre política e politicagem favorece o afastamento ou o desejo de afastamento das pessoas das arenas de debate público e dos centros de decisões do Estado e, com isso, favorecem a racionalidade econômica, científica e tecnológica exclusivista, discriminatória e antidemocrática.

Fomentar o desenvolvimento do potencial científico nas mentes daqueles que, por muitas vezes, representam as minorias desiguais, poderia afastar a neutralidade útil, intrínseca ao aspecto formal das ciências sociais e, que serve ao poder dominante. (DEMO, 1995)

A capacidade de pensar criticamente é o modo de reconhecimento, individual e social, como seres ideológicos, primeiro passo para afastar o controle da ideologia dominante.

“Não se pode mudar sem consciência crítica e autocrítica dos problemas que se quer mudar” (DEMO, 1995, p. 36).

Assim, quando o aluno é introduzido no estudo da disciplina Constitucional fortalece-se o processo de reconhecimento desse indivíduo enquanto membro de uma sociedade vivente em um Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, ao conhecer a norma

fundamental do ordenamento jurídico e se perceber como sujeito de direitos fundamentais e dotado de responsabilidade ética pode se tornar agente de fomento de mudanças sociais.

Contudo, tem-se que entender que dar subsídios ao indivíduo para que ele promova uma mudança não significa a concretização desta.

### **Conclusão**

O ensino da disciplina Constitucional nas escolas é instrumento de fortalecimento democrático, pois aproxima a criança e o adolescente das concepções políticas do Estado, ensinando-lhes noções básicas de Constituição, direitos fundamentais, princípios fundamentais, democracia, cidadania, Estado de Direito.

Tem-se que a relevância social da concretização da proposta de inclusão da disciplina Constitucional nas escolas da rede pública e privada de ensino é indiscutível, pois concede ao estudante, desde os primeiros anos de sua formação, a oportunidade de se tornar sujeito atuante nas questões do Estado, se formando cidadão em termos não meramente formais (com o cumprimento do dever cívico de votar – por meio de uma escolha mecânica ou pautada em barganha barata oferecida por candidatos corruptos - e às vezes de ser votado), mas também em termos materiais, ou seja, apto e desejoso de influenciar nas decisões políticas do Estado.

Contudo, retomando a pergunta problema, vê-se que não há interesse econômico na proposta, que apesar de ter um viés positivo em relação à parcela majoritária da população subpolitizada e/ou marginalizada, não coaduna com os ideais da elite política e econômica do país, que por meio de uma ideologia homogeneizadora capitalista

neoliberal exerce sua dominação, que persiste sobre o desconhecimento e o baixo envolvimento dos oprimidos sociais nas questões do Estado.

Conceder conhecimento aos indivíduos sobre a norma fundamental do Estado enriquece a cidadania e é uma forma de valorizar a democracia, a autonomia e a diversidade, valores que se contrapõe à lógica da padronização e da massificação.

Ressalta-se que o ensino da disciplina Constitucional nas escolas não tem por si só o condão de romper com o paradigma hegemônico da globalização capitalista neoliberal, que polarizou o mundo em centro e periferia, mas pode representar um primeiro passo para a construção de novas ideologias contra-hegemônicas<sup>4</sup> que se pautem nos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, buscando a sua máxima efetivação.

## Referências

ANTONELLO, Isabelle Pinto. NOREMBERG, Alessandra. DIREITO E EDUCAÇÃO: a promoção da cidadania nas escolas brasileiras utilizando-se da disciplina de direito constitucional. Anais do **XII SEMINÁRIO NACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**. UNISC, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14729>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ARISTÓTELES. **A Política**. Roberto Leal Ferreira tradutor. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 dez. 2020.

---

<sup>4</sup> Expressão cunhada por Boaventura de Sousa Santos.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n.º 70, de 2015**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4542639&ts=1594028862086&disposition=inline>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado n.º 70, de 2015. **Relatório Legislativo da Comissão de Educação, Cultura e Esporte**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4542648&ts=1594028862154&disposition=inline>. Acesso em: 12 out. 2020.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 6 ed.rev. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

CHAMON JUNIOR, Lúcio Antônio. **Filosofia do Direito na Alta Modernidade : Incurções Teóricas em Kelsen, Luhmann e Habermas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

COSTA, Fabrício Veiga. HOMESCHOOLING NO BRASIL: constitucionalidade e legalidade do Projeto de Lei 3179/12. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. v. 1, n. 1.e - ISSN:2525-9636. (2015). Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/5>. Acesso em: 18 dez. 2020.

COSTA, Fabrício Veiga. LIBERDADE DE CÁTEDRA DO DOCENTE NOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido. **Revista Jurídica**. vol. 01, n.º. 50, ISSN: 2316-753X. Curitiba: 2018. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2555>. Acesso em: 12 dez. 2020.

COSTA, Fabrício Veiga. A DISCIPLINA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta teórica de inclusão e visibilidade dos alunos transgêneros no brasil. **Cultura Jurídica e Educação Constitucional** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UASB. Coordenadores: Antonio Salamanca Serrano; Fernando Antônio de Vasconcelos. - Florianópolis: CONPEDI,

2018. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/5d6x83my/rozi8skx/iAPFWr2vB4Gt29bO.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÜLLER, Friedrich. **Quem é o povo?** A Questão Fundamental da Democracia. 3.ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 2003.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA. **Revista de Ciências Humanas**, 2001. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/33277219/aevolucao-N2-2001.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. In **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Organizador Boaventura de Sousa Santos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal** de 1988. 9. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SILVA, José Afonso de. O Estado Democrático de Direito. **Revista de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/45920/44126>. Acesso em: 15 set. 2020.

# **A importância da educação gerontológica como disciplina nos cursos superiores para a concretização de políticas públicas de inclusão social dos idosos**

*Alexandre Júnio de Oliveira Machado 1*  
*Deilton Ribeiro Brasil 2*

## **1. Introdução**

O envelhecimento populacional ocasiona a necessidade de preparar a sociedade para melhor receber os idosos. O objetivo geral do estudo é analisar a importância da disciplina educação gerontológica ser acrescentada nas matrizes curriculares dos cursos superiores, com a finalidade de estudar o envelhecimento para possibilitar a efetivação de políticas públicas que objetivam a inclusão social dos idosos.

Devido à necessidade de conscientizar os futuros profissionais torna-se preponderante que a educação gerontológica seja disciplina obrigatória nos diversos cursos superiores do país, uma vez que os idosos precisam ser analisados na particularidade da faixa etária, para que possam ser reconhecidos e estimulados no convívio social. A escolha do tema pauta-se

---

<sup>1</sup> Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

<sup>2</sup> Pesquisador visitante na University of Ljubljana e Università di Pisa (Eslovênia-Itália, 2017) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria Angela Zumpano. Pós-doutorado Direito na Università degli Studi di Messina (Itália, 2015-2016) com a supervisão do Prof. Dr. Mario Trimarchi. Pós-doutorado em Direito Ambiental no CENoR da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2014-2015) com a supervisão da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Alexandra Sousa Aragão. Pós-doutorado em Direito Constitucional junto ao Ius Gentium Conimbricæ/Centro de Direitos Humanos (IGC-CDH) da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2013-2014) com a supervisão do Prof. Dr. Jónatas Eduardo Mendes Machado. Doutorado em Direito pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro-RJ (área de concentração em Estado e Direito: internacionalização e regulação) (2006-2010) com a orientação do Prof. Dr. Guilherme Calmon Nogueira da Gama. Mestrado em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos de Belo Horizonte-MG (área de concentração em Direito Empresarial) (1998-2001) com a orientação do Prof. Dr. Alberto Deodato Maia Barreto Filho. Especialização lato sensu pela Universidade Presidente Antônio Carlos em Direito Público (2002) e em Direito Civil (2003). Possui graduação em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (1984). Atualmente é Professor da Graduação e do PPGD - Mestrado em Direito Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - UIT (08/2016).

no aumento da longevidade aliado ao despreparo da sociedade em lidar com os idosos, principalmente os profissionais que atendem esse público, os quais precisam ter um conhecimento do processo de envelhecimento e suas limitações para que seja possível a inserção dos idosos nas atividades sociais.

O envelhecimento populacional será analisado com o aumento da longevidade comparado às dificuldades enfrentadas pelos idosos na sociedade, os quais são vistos como improdutivos e a experiência de vida não é reconhecida da forma que deveria. O despreparo da sociedade trouxe a necessidade de legislações que possibilitassem a garantia dos direitos fundamentais dos maiores de 60 anos, bem como punições em casos de infringência das normas de proteção.

O ensino superior, ao formar profissionais para atuar junto à sociedade, necessita da transmissão de conhecimentos adequados para um melhor atendimento da população idosa, a qual apresenta crescimento no número de seus integrantes. A educação gerontológica será analisada como alternativa de melhorar o convívio social, mas também de analisar o processo de envelhecimento com a finalidade de valorizar a pessoa idosa.

A efetivação dos direitos sociais dos idosos é concretizada por meio de políticas públicas, entretanto, sabe-se que a inclusão social é fator primordial na efetivação de direitos, uma vez que os idosos inseridos na comunidade, em que vivem, possuem melhores condições de acesso a saúde, educação, lazer e demais direitos indispensáveis. A educação gerontológica tende a preparar a sociedade na execução de tais políticas públicas, por meio de projetos sociais que permitam a participação efetiva dos idosos como forma de garantir o empoderamento.

Diante do objeto da pesquisa, trabalhado pelo método dedutivo, foi possível recortar o tema-problema, o qual se deu pela pergunta seguinte:

como a inserção da disciplina educação gerontológica, nos cursos superiores, pode efetivar políticas públicas de inclusão social dos idosos?

Do ponto de vista metodológico, a presente estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, através das obras pertinentes ao tema abordado, bem como através da pesquisa documental em que dados estatísticos foram analisados, além de legislações acerca do assunto.

## **2. Envelhecimento populacional e as mazelas sociais que dificultam a qualidade de vida dos idosos**

O aumento da expectativa de vida da população trouxe preocupações acerca da qualidade de vida dos idosos, uma vez que a sociedade não se encontra preparada para recepcionar esse público, de forma que possibilite a adaptação necessária para garantir e preservar os direitos. A ideia de que os idosos são improdutivos e não possuem mais condições de contribuir com o desenvolvimento social é uma falácia, tendo em vista que a ideia de produtividade precisa ser revista, porque não pode ser considerada como sinônimo de força de trabalho, através de atividades que exijam condições fisiológicas que as pessoas maiores de 60 anos tendem a não possuir, devido ao processo natural de envelhecimento, mas pelos conhecimentos que adquiriram ao longo da vida que podem contribuir de sobremaneira para uma sociedade mais justa e igualitária.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – demonstram o aumento da expectativa de vida dos brasileiros, com isso a população idosa apresenta considerável elevação ao longo dos anos e tende a intensificar nos vindouros. Conforme matéria publicada pelo IBGE, no site do Órgão:

A longevidade dos brasileiros vem aumentando ao longo do tempo. Em 2019, as expectativas de vida ao atingir 80 anos foram de 10,5 para mulheres e de 8,7 anos para os homens, enquanto que, em 1940, estes valores eram de 4,5

anos para as mulheres e 4,0 anos para os homens. Além disso, em 1940, a população de 65 anos ou mais representava 2,4% do total. Em 2019, o percentual passou para 9,5% - um aumento da ordem de 7,1 pontos percentuais (IBGE, 2020).

Importante observar que o aumento da longevidade leva a conclusão de uma melhor qualidade de vida que a população dispõe em comparação a décadas anteriores, seja por meio de melhores condições de acesso a tratamentos de saúde, como também a favoráveis meios de saneamento básico e de assistência social que permitam a elevação da faixa etária de vida pela redução da taxa de mortalidade por fatores já superados. Entretanto, inúmeras mazelas sociais dificultam uma melhor qualidade de vida, principalmente para a população idosa, a saúde pública no Brasil é deficitária, conquanto se tenha o Sistema Único de Saúde como referência, observa-se que os idosos não recebem o tratamento devido às condições que a idade exige.

Os idosos enfrentam muitas dificuldades de acesso aos serviços públicos no país, devido ao desinteresse político em inserir essa população em programas sociais favoráveis. Infelizmente, tem-se a concepção de que o idoso é um ser humano que já prestou as contribuições laborativas e não dispõe de meios para produzir da forma que a sociedade necessita. É visto como um gasto para o sistema de previdência social, porém com o envelhecimento populacional observado urge a necessidade da mudança de paradigmas acerca dos idosos, os quais estão ativos na sociedade e necessitam de condições adequadas para serem inseridos e respeitados nas diversas atividades a serem desenvolvidas.

A Constituição Federal de 1988 destinou um capítulo em que os idosos são mencionados, além dos direitos fundamentais, presentes no texto constitucional, que lhes são afetos como normas de aplicação

imediate (BRASIL, 1988). Um fato que recebe algumas críticas é de que a Constituição dividiu a responsabilidade pelos idosos entre a família, a sociedade e o Estado. Todavia, percebe-se que existe uma maior penalização contra a família e não se observa o mesmo rigor na omissão do Estado. O qual é um dos maiores violadores dos direitos dos idosos, pela omissão na implementação dos programas necessários para concretude da Política Nacional do Idoso e das normas correlatas.

Marília Viana Berzins tece considerações nesse sentido:

A responsabilização excessiva que foi dada à família, cujo processo chamamos de “familismo” nas políticas públicas, é perversa. Seria uma analogia a um Estado benemérito, que dá com uma mão e retira com a outra ao entregar à família a responsabilidade exclusiva de cuidar dos idosos. Mais grave ainda, penaliza as famílias. Nos movimentos sociais que defendem as pessoas idosas, a reivindicação prevalente é que o Estado também participe do cumprimento dos marcos legais já estabelecidos para a defesa dos direitos dos mais velhos (2020, p. 178).

Observa-se que a responsabilização sobre os idosos deve ser da família, da comunidade e do Estado, entretanto, espera-se melhores condições de viabilização de políticas públicas que permitam o amparo que os idosos necessitam. Percebe-se que existem normas, as quais visam proteger os idosos e garantir melhores condições de vida, porém, essas ainda não foram efetivadas da forma que o legislador almejou.

Como forma de buscar um tratamento mais humano aos idosos foi instituída a Política Nacional do Idoso, através da Lei nº 8.842/1994, com a finalidade de assegurar os direitos sociais dos idosos, além de criar condições de integração e participação efetiva na comunidade (BRASIL, 1994). É de grande relevância a preocupação de inserir o idoso na sociedade para que possa ter participação nas decisões que lhe são destinadas, a construção em conjunto visa o pertencimento das conquistas



a serem alcançadas. Infelizmente, há quase três décadas, em vigor, ainda não foi possível atingir os objetivos da Política Nacional do Idoso, embora outras normas tenham sido criadas para instrumentalizar as medidas em busca da efetivação dos direitos. É notória a necessidade de muitos investimentos na população idosa, a qual apresenta uma vulnerabilidade social bastante considerável.

Um grande avanço de proteção aos direitos dos idosos, a ser considerado, é a edição do Estatuto do Idoso, no ano de 2003, o qual teve como escopo materializar a Política Nacional do Idoso, como forma de garantir direitos e punir quem os desrespeitassem (BRASIL, 2003). O Estatuto objetiva retirar os rótulos existentes e preconceituosos contra os idosos, já que a sociedade persiste em desrespeitar os direitos desse grupo, foram instituídos tipos penais com a finalidade de punir quem os infringir.

A conscientização da sociedade é um processo moroso, são 17 anos que o Estatuto vigora e, mesmo assim, diversos direitos são violados e os idosos não conseguiram o tratamento adequado que as normas visaram atingir. Ressalta-se que houve avanços e melhorias, porém muito aquém do esperado. Marília Viana Berzins demonstra a forma que os idosos são compreendidos na sociedade:

A sociedade vive o mito da juventude eterna em que se nega o processo natural do envelhecimento. Aos mais velhos estão associados estereótipos negativos e preconceituosos. Por exemplo, o preconceito de que a velhice é igual à doença e, portanto, os idosos são um peso para a sociedade, pois consomem os recursos da saúde e previdenciários. Enquanto a sociedade não avançar na quebra desses paradigmas, ouviremos de gestores municipais, estaduais de saúde que o envelhecimento populacional é um problema no campo da saúde pública. Esse raciocínio é perverso por responsabilizar os idosos pelo custo da saúde (2020, p. 210).

A autora demonstra a realidade vivenciada no país em que os idosos são considerados custos para a saúde pública, mas também para o sistema previdenciário. O país não valoriza a população idosa com o respeito que essa deveria possuir. Além disso, os idosos são possuidores de inúmeras experiências vivenciadas, as quais podem contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. É inegável que o país precisa ouvir os idosos, por meio da participação efetiva nos processos de construção que buscam a melhoria da vida em sociedade.

Para modificar o preconceito existente é preciso investir na educação gerontológica, porque o conhecimento acerca do processo de envelhecimento permitirá que novas concepções sobre os idosos sejam estabelecidas, além da contribuição efetiva que pode ocasionar na qualidade de vida desse grupo. Através do conhecimento é possível auxiliar os idosos diante das necessidades e agir como agente multiplicador dos cuidados referentes à população idosa, o que modificará a realidade. Paulo Freire, trata do processo de reorganização da sociedade:

Reorganizar a sociedade velha, transformá-la para criar a nova sociedade não é tão fácil assim. Por isso, não se cria a sociedade nova da noite para o dia, nem a sociedade nova aparece por acaso. A nova sociedade vai surgindo com as transformações profundas que a velha sociedade vai sofrendo (1989, p.42).

A educação é necessária para promover a mudança na sociedade, embora ocorra o surgimento das dificuldades, estas devem ser superadas no sentido de romper com a velha estrutura que não consegue efetivar os direitos fundamentais. Ao incluir a disciplina educação gerontológica no ensino superior é um processo que no futuro se alcançará muitos dos objetivos propostos.

### **3. A importância da educação gerontológica no ensino superior**

As transformações sociais devem ocorrer sob o enfoque da educação, uma vez que a ruptura de estruturas arcaicas, formadas por concepções não condizentes com a realidade, precisa ser realizada. Assim como fomentar as discussões acerca de assuntos que envolvam o processo de envelhecimento com a finalidade de possibilitar uma integração dos idosos às atividades sociais.

A Lei nº 8.842/1994, instituiu a Política Nacional do Idoso como forma de assegurar os direitos sociais, a autonomia e a efetiva participação na sociedade (BRASIL, 1994). O interessante é que a norma foi editada há 21 anos e já previa a importância da educação gerontológica nos cursos superiores, conforme o art. 10, III, c: “incluir a gerontologia e a geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores” (BRASIL, 1994). Mesmo com a importante previsão não são encontradas nos cursos superiores, da atualidade, tais disciplinas, com exceção dos cursos que possuem ligação direta com os idosos.

Por sua vez, a Lei nº 10.741/2003, Estatuto do Idoso, ao tratar no capítulo V, “Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer” (BRASIL, 2003), apresenta a importância da Gerontologia, no art. 22: “Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria” (BRASIL, 2003). O Estatuto reafirma a importância da Gerontologia nos cursos, porém a inobservância constatada poderia ser substituída ao menos por uma carga horária reduzida, mas que houvesse o ensino de tão importante disciplina.

Mas também, o Decreto nº 9.921/2019, que consolidou os atos normativos do Poder Executivo Federal, sobre a pessoa idosa, apresenta,

no art. 10, como competência do Ministério da Educação e do Ministério da Cidadania: “V – incentivar a inclusão de disciplinas de Gerontologia e Geriatria nos currículos dos cursos superiores” (BRASIL, 2019). É outra norma recente que completará dois anos, em vigor, que trata do incentivo a inclusão da disciplina Gerontologia, todavia sem aplicação prática até o momento. Observa-se que todas as normas editadas possuem o caráter sugestivo, razão pela qual ainda não foram efetivadas.

Gustavo Borges e Lucas Alberton analisam sobre a condição brasileira de proteção aos idosos:

De qualquer forma, nos países tidos como desenvolvidos, a pessoa idosa tende a encarar cada vez mais, uma das melhores fases da vida, pois os que envelhecem tendem a possuir proteção legal, boas aposentadorias, seguro social, com direito a serviços de saúde, meio ambiente agradável e muitas oportunidades de lazer, e que esta não é uma realidade nas nações em desenvolvimento como o Brasil. O nosso país apresenta um intenso tratamento legislativo dado à pessoa idosa, mas ainda está muito longe de efetivar uma série de direitos básicos peculiares, principalmente a pessoa idosa de baixa renda. A Constituinte Brasileira de 1988 foi um marco na consolidação dos direitos fundamentais, sendo que as Cartas Constitucionais anteriores dedicaram pouca importância às pessoas idosas. Da mesma forma merece destaque a Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994) e o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), que consolidaram uma série de direitos a esse contingente populacional, indo ao encontro do ideal de que a pessoa idosa constitui um novo sujeito de direitos, que deve cada vez mais legitimar seu papel de protagonista social (2020, p. 121).

A Lei nº 9.394/1996, que versa sobre as diretrizes e base da educação nacional, demonstra que a educação superior tem como uma das suas finalidades o estímulo ao conhecimento dos problemas presentes no mundo, principalmente os nacionais e os regionais, para que serviços de relevância a comunidade possam ser desenvolvidos (BRASIL, 1996). Dessa

forma, tornam-se necessários os estudos relacionados a população idosa, tendo em vista o aumento da longevidade aliado ao despreparo social em proporcionar condições dignas de envelhecimento. O ensino superior precisa incentivar a pesquisa para buscar meios de melhoria da qualidade de vida dos idosos, através do conhecimento das mazelas sociais que assolam esse grupo social.

A disciplina de geriatria é encontrada nos cursos da área da saúde, embora algumas universidades a possuam de forma optativa, outras já entenderam a importância da obrigatoriedade e adequaram seus currículos. É preponderante que seja realizada a diferenciação entre Gerontologia e Geriatria, para um melhor entendimento da necessidade de incluir a Gerontologia nos cursos superiores, não restritos a área da saúde.

A Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, SBGG, assim as define: “Geriatria é a especialidade médica que se integra na área da Gerontologia com o instrumental específico para atender aos objetivos da promoção da saúde, da prevenção e do tratamento das doenças, da reabilitação funcional e dos cuidados paliativos” (SBGG, 2020). Percebe-se que trata de uma disciplina que está voltada à área da saúde, sendo uma espécie de Gerontologia e precisa ter os estudos aprofundados.

A preocupação da presente pesquisa é demonstrar a importância da disciplina denominada Gerontologia, a qual não se restringe à área da saúde por ser transdisciplinar e precisa ser efetivamente estudada, uma vez que os profissionais necessitam compreender os idosos na sociedade. A SBGG, assim define: “Gerontologia é o estudo do envelhecimento nos aspectos biológicos, psicológicos, sociais e outros” (SBGG, 2020). Depreende-se que a Gerontologia não se restringe a uma área específica do conhecimento nem deveria, porque o objetivo é estudar os aspectos

pertinentes aos idosos nos diversos campos de atuação para que se possibilite uma melhor qualidade de vida a esse grupo vulnerável que assim almeja e carece.

A mudança na percepção do papel do idoso na sociedade precisa ser trabalhada em sala de aula, porque o estudo pormenorizado, acerca de determinado grupo de indivíduos, possibilita que certos preconceitos sejam desfeitos. É uma maneira de compreender o processo do envelhecimento e refletir sobre a longevidade e de que forma pode-se contribuir, dentro da área de atuação própria, para alcançar a inclusão social dos idosos. O envelhecimento não se restringe somente ao fator biológico, mas também como fenômeno social, nesse sentido Paulo Ramos reflete:

A mudança desse paradigma, em que a velhice passou a se apresentar não somente como fenômeno biológico, mas fundamentalmente social, pode ser atribuída à consolidação do processo de industrialização, etapa avançada do sistema capitalista. Foi nesse momento em que a ciência começou a ser capaz de estimular avanços técnicos que propiciaram a melhoria das condições sanitárias das cidades, bem como a medicina passou a desenvolver inúmeros medicamentos e vacinas, capazes de combater doenças que dizimavam as populações frequentemente, impedindo-as de envelhecer (RAMOS, 2014, p. 22).

A consciência a ser adquirida pelo ensino gerontológico possibilitará a empatia com a população idosa, para permitir que as políticas públicas de inclusão social sejam implementadas. Tendo em vista que a ação governamental para ser executada precisa de apoio da sociedade civil organizada, a qual, conforme foi analisado, também possui responsabilidade na integração do idoso.

#### **4. Políticas públicas de inclusão social dos idosos por meio da educação gerontológica.**

Os direitos fundamentais para serem efetivados precisam de políticas públicas elaboradas e implementadas que permitam a concretização desses. Com relação aos idosos, diversas políticas públicas necessitam de serem elaboradas, dentre as quais, a inclusão social é uma das que envolve uma diversidade de outras ações. Pode-se citar, como exemplo, que ao trabalhar a inclusão social ocorre a viabilização de melhores condições de acesso às informações e, conseqüentemente, aos serviços públicos de forma mais consistente.

As ações governamentais têm importante papel para execução das políticas públicas, uma vez que cabe ao Poder Executivo a elaboração e implementação. No entanto, o Poder Legislativo possui responsabilidade em fiscalizar os atos do Executivo, bem como editar leis para viabilizar a aplicação das políticas públicas. Observa-se que a alternância entre os governos ocasiona o abandono de certas ações e a criação de outras, que podem não ser continuadas no governo seguinte. Maria Paula Dallari Bucci apresenta considerações acerca da sistematização das políticas públicas:

O caráter sistemático das políticas públicas é o que possibilita enfrentar a fragmentação ou desarticulação da ação governamental, evoluindo no sentido do desenvolvimento. Esses problemas apresentam-se tanto no âmbito intragovernamental, quando a ação depende do envolvimento sistemático de vários polos de competência com atribuição sobre o tema, como extragovernamental, quando o sucesso da ação governamental está relacionado ao comportamento de agentes externos ao corpo do governo (2013, p. 253).

A educação gerontológica tem a finalidade de despertar no acadêmico o interesse pelo processo de envelhecimento, como ponto de partida para incentivar a vivência do idoso de forma ativa na sociedade. Tendo em vista

que o isolamento social dificulta o acesso ao entretenimento, aos serviços de saúde e a participação em ações que visam melhorias para a comunidade, das quais é importante a interação dos idosos.

O empoderamento dos idosos é um processo em construção, que visa, inicialmente, romper com os preconceitos da sociedade com esse grupo social. A educação gerontológica nos cursos superiores, bem como palestras nos demais níveis educacionais tendem a despertar nos discentes um olhar diferenciado sobre o idoso. A educação é transformadora e pode modificar a sociedade, de modo que muitos rótulos sejam desfeitos e novos projetos de melhoria das condições de vida possam surgir. Para isso, é preciso uma educação que envolva o diálogo, em que se busque aproximar o discente do assunto tratado. Paulo Freire defende o dialogicidade como meio revolucionário:

A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será. Este diálogo, como exigência radical da revolução, e responde a outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisa” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários (1987, p. 79).

Devido à especificidade do conteúdo a ser abordado é imperioso ser desenvolvido por meio de aulas dialógicas, em que casos práticos de pessoas idosas que o discente tenha na família ou conhecidos podem auxiliar no despertar da empatia pelo tema. Até mesmo o fato de ser um idoso no futuro pode despertar o interesse em melhorar a sociedade. As legislações favoráveis a inclusão da disciplina de educação gerontológica precisam ser regulamentadas por normas do Ministério da Educação para que componham a estrutura curricular dos cursos superiores de forma obrigatória.



Antônio Carlos Gil analisa a importância da discussão em sala de aula para assimilar os temas:

As discussões caracterizam-se, principalmente, pela participação dos estudantes, mas esta ocorre de maneiras diversas, determinando diferentes tipos de discussão. Há discussões que apresentam altos níveis de estruturação, porém há outras pouco estruturadas, que pouco se distinguem de uma exposição dialogada. Algumas delas iniciam-se de forma inesperada, no decorrer de uma aula expositiva. Isto porque há professores que aproveitam perguntas feitas ao longo de uma exposição para promover pequenas discussões, mesmo que não tenham sido planejadas (2020, p. 146).

As políticas públicas de inclusão social dos idosos precisam desse incentivo para serem concretizadas, devido aos obstáculos encontrados na sociedade. Maria Paula Dallari Bucci, ao tratar do conceito jurídico de políticas públicas demonstra a interdisciplinaridade com o tema:

Não obstante, definir as políticas públicas como campo de estudo jurídico é um movimento que faz parte de uma abertura do direito para a interdisciplinaridade. Alguns institutos e categorias jurídicas tradicionais, hoje despidos de seu sentido legitimador original, buscam novo sentido ou nova força restabelecendo contato com outras áreas do conhecimento, das quais vinha se apartando desde a caminhada positivista que se iniciou no século XIX. Ter-se firmado coo campo autônomo, dotado de “objetividade” e “cientificidade” - desafios do positivismo jurídico -, é um objetivo até certo ponto realizado pelo Direito, o que permite a seus pesquisadores voltar os olhos às demandas sociais que fundamentam a construção das formas jurídicas (2006, p. 1-2).

Ao adotar a educação gerontológica como meio de possibilitar a execução de políticas públicas de inclusão social, ocorre a comunicação de diversos ramos das ciências ao se adotar a disciplina como obrigatória aos

curso superiores. Com isso, permite-se que diversas áreas possam contribuir para a concretização das políticas públicas.

Inclusão social de idosos é uma política pública que necessita de uma participação efetiva da sociedade para que ocorra a concretização, trata-se de reduzir as desigualdades sociais existentes entre as pessoas idosas e as demais do meio em que vivem. A ruptura de certas crenças em que os idosos devem ser isolados para serem preservados, ou mesmo o fenômeno da exclusão social por meio de asilos, devem observar as novas formas de cuidar da saúde por meio da inclusão social.

O Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), trouxe inovações que permitem a inclusão social, dentre essas são importantes que sejam destacadas o direito a gratuidade ou o desconto nas viagens interestaduais, que possibilitam aos idosos a mobilidade urbana, como também o pagamento da meia entrada em atrações culturais e de entretenimento em geral que visam integrar os idosos aos demais membros da sociedade. Além disso, as vagas prioritárias em estabelecimentos comerciais e a prioridade nas filas de serviços diversos são formas de incentivo à inclusão social dos idosos.

Quando se defende a educação gerontológica no ensino superior é para que se tenha a consciência do processo de envelhecimento e dos direitos dos idosos, com a finalidade de favorecer que os direitos positivados sejam cumpridos sem discriminação. Mas também, que seja possível que os idosos frequentem os cursos superiores como discentes e possam ser respeitados na sua individualidade.

O Decreto nº 9.921/2019, regulamenta a “Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa” (BRASIL, 2019) com o escopo de incentivar as cidades a promoverem ações que visam o envelhecimento ativo e saudável. É um programa do Governo Federal coordenado pelo Ministério da Cidadania definido como um:

Conjunto de iniciativas que têm por objetivo melhorar a convivência de pessoas com mais de 60 anos e evitar seu isolamento. Por meio da Estratégia, o governo federal incentiva as cidades a promoverem ações destinadas ao envelhecimento ativo, saudável, sustentável e cidadão da população, principalmente das pessoas mais vulneráveis. A Estratégia divide-se em etapas, que vão desde a adesão dos municípios, criação de conselhos, realização de diagnósticos, até a elaboração de planos municipais e de legislação que apoiem a execução de ações voltadas para um envelhecimento saudável da população local (BRASIL, 2020).

Tal programa da pasta da Secretária de Desenvolvimento Social do Ministério da Cidadania tem como foco levar qualidade de vida aos idosos, o Decreto nº 9.921/2019 (BRASIL, 2019) coloca em prática políticas públicas de inclusão social, as quais havia previsão na Política Nacional do Idoso de 1994 (BRASIL, 1994), mas não haviam sido concretizadas, bem como no Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003). A estratégia é considerada importante, porque não é uma ação isolada, trata-se de uma integração entre o União e os Municípios, de modo em que os programas criados possam ser direcionados aos vulneráveis, sobretudo aos inscritos no Cadastro Único do Governo Federal. Outras iniciativas, como o programa Vida Saudável permite a implementação das políticas públicas de inclusão aos idosos.

Infelizmente, o cenário de pandemia enfrentado pelo mundo, inviabiliza tais programas, devido aos idosos serem grupos de risco para o Covid-19, fato que os impuseram em um isolamento social. Porém, após a imunização tais programas devem ser retomados, porque proporcionam o envelhecimento ativo, saudável e, principalmente, o envelhecimento cidadão, no qual o idoso goza dos seus direitos.

O Decreto nº 9.921/2019 (BRASIL, 2019), apresenta, ainda, a importância do envelhecimento sustentável em que se almeja para a pessoa idosa o bem estar e a autonomia para gerir a renda, gozar dos direitos sociais que lhe são devidos e a convivência social. E, a comunidade e a cidade sejam amigas das pessoas idosas para estimular o envelhecimento ativo com o escopo de melhoria da qualidade de vida e da participação comunitária.

### **Conclusão**

As antigas concepções concernentes aos idosos de que devem viver isolados da sociedade, que são pessoas que oneram o sistema previdenciário e de saúde pública, devem ser desconstruídas do senso comum. Tendo em vista que o envelhecimento populacional demonstra que a população idosa tende a ficar mais ativa nas atividades sociais. Muitos preconceitos devem ser rompidos para que se permita uma nova mentalidade sobre quem é a população acima dos 60 anos.

Os direitos dos idosos apresentam evolução ao longo dos anos, porém a concretização tende a desejar resultados mais visíveis, em que não são observados da forma que as previsões legais assim estabeleceram. A mudança de paradigmas da sociedade para com os idosos é preponderante para alteração do cenário arcaico de velhas crenças, as quais precisam urgentemente serem desconstruídas e evoluídas a nova realidade.

O método de resolver a questão das múltiplas ideias que envolvam os idosos com parâmetros negativos é através da educação. Os cursos superiores precisam formar profissionais que tenham conhecimento adequado acerca dos idosos, por isso a necessidade de obrigatoriedade da disciplina educação gerontológica nas matrizes curriculares de todos os cursos superiores em funcionamento no Brasil. Uma vez que todas as

áreas precisam de focar para os idosos, para que sejam destinatários dos serviços prestados pelos profissionais formados.

O diferencial da educação gerontológica é entender o envelhecimento e compreender como a área de atuação profissional pode se adequar para melhor atender os idosos. Com isso, é viabilizada a implementação de diversas políticas públicas que permitam a inclusão social deles. O idoso precisa ter empoderamento na sociedade, participação ativa nas decisões da comunidade que pertence, necessita ser bem recepcionado pela população. A educação gerontológica vai potencializar diversas outras atividades que os idosos necessitam, porque o não pensar nas condições da pessoa idosa permite a obstaculização desse público em diversas tarefas sociais.

O Estado precisa incentivar a prática de inclusão social dos idosos, para que se possa concretizar as políticas públicas afetas a esse grupo. A educação gerontológica, por sua vez, tornará o acesso dos idosos as universidades para que possam ser formados e compartilhar as ricas experiências vividas ao longo de décadas. Porém, para se chegar ao patamar de igualdade no ensino, sem discriminação, é preciso que a disciplina educação gerontológica seja difundida como obrigatória a todos os cursos e lecionada nos primeiros semestres que compõem a formação humanística.

As diversas normas de proteção aos direitos dos idosos e que visam a implementação, necessitam de diversos fatores para serem concretizadas, reforça-se que por meio da educação gerontológica da sociedade será de grande valia para que se promovam as mudanças necessárias. As universidades precisam formar cidadãos conscientes que respeitem as diversidades e as particularidades de cada ser humano, porque a variedade de grupos vulneráveis, presentes na atualidade, é devido à ausência de

uma percepção de que as diferenças são na forma de pensar sobre o próximo, razão pela qual a educação deve afastar esses preconceitos e possibilitar a integração entre as pessoas.

É preciso investir em ações que concretizam as políticas públicas de inclusão social, o programa Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa, bem como o programa Vida Saudável são modelos que devem ser adotados pelos municípios e incentivados pela sociedade civil organizada. A educação gerontológica nos cursos superiores será fundamental para multiplicar na sociedade a importância das políticas públicas de inclusão social, por meio da conscientização.

## Referências

ALBERTON, Lucas de Costa; BORGES, Gustavo. **A Tutela da Pessoa Idosa na América Latina**. 1. ed. Florianópolis: Conceito Editorial, 2020.

BERZINS, Marília Viana. **Gestão das velhices: políticas públicas e serviços**. 1. ed. São Paulo, Editora Senac, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) . Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6135.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6135.htm) . Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.921, de 18 de julho de 2019**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9921.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9921.htm) . Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa**. Brasília: Ministério da Cidadania. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/outros/brasil-amigo-da-pessoa-idosa#:~:text=A%20Estrat%C3%A9gia%20Brasil%20>

Amigo%20da%20Pessoa%20Idosa%20sugere,informa%C3%A7%C3%A3o;%20oportunidades%20de%20aprendizagem;%20apoio,%20sa%C3%BAde%20e%20cuidado. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8842.htm) . Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) . Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm) . Acesso em: 16 dez. 2020.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Fundamentos para uma Teoria Jurídica das Políticas Públicas**. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. *In: Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

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

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo; COSTA, Susana Henriques da (orgs.). **O Processo para Solução de Conflitos de Interesse Público**. Salvador: Editora JusPODIVM, 2017.

IBGE. **Em 2019, expectativa de vida era de 76,6 anos.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29502-em-2019-expectativa-de-vida-era-de-76-6-anos> . Acesso em 28 dez. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. **Curso de Direito do Idoso.** 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

SBGG. **O que é Geriatria e Gerontologia?** Disponível em: <https://sbgg.org.br/espaco-cuidador/o-que-e-geriatria-e-gerontologia/> . Acesso em: 21 dez. 2020.



## Educação ambiental e responsabilidade social

*Andressa Kézia Martins* <sup>1</sup>

*Ivan Dias da Motta* <sup>2</sup>

### 1. Introdução

Nos dias atuais, é possível identificar a situação alarmante e preocupante no que diz respeito a crise socioambiental que os diferentes países estão passando, situações decorrentes da degradação ambiental que cada vez mais é intensificada pelo modelo capitalista vivenciado. Sendo necessário uma mudança de pensamento para que se torne possível a existência digna da vida humana e não humana nesse planeta.

Dessa forma, o intuito do presente artigo é elaborar um estudo a respeito da educação ambiental, em nível nacional e internacional, assim como, discutir a importância que a temática possui no processo de transformação do ser humano e como a educação ambiental pode influenciar o ser humano como um agente capaz de se posicionar positivamente, por meio de suas ações a promover uma sociedade ambientalmente sustentável e socialmente justa, por meio da proteção e preservação de toda vida humana e não humana no planeta.

A falta de clareza sobre o que é, e o que representa a educação ambiental, faz com que seja importante a observação da temática, levando em consideração que a educação ambiental, não se resume “somente”, como será visto no decorrer do artigo ao cuidado com o meio ambiente,

---

<sup>1</sup> Mestranda do PPGD - Mestrado e Doutorado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna (UIT). E-mail: [andressamar.adv@gmail.com](mailto:andressamar.adv@gmail.com). Whatsapp: (31) 9 9770 5202.

<sup>2</sup> Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV:<http://lattes.cnpq.br/150811127815799>.

seja ele físico ou natural. A temática é muito mais abrangente, sendo assim, a educação ambiental não significa somente atentar para a natureza e ao cuidado para com o meio ambiente. Tendo em vista que, falar somente dessa forma significaria abordar o tema de forma genérica, e tudo aquilo que é trabalhado com um viés generalista por vezes não possui as devidas condições de ter as suas principais questões consideradas.

Nesse sentido, o tipo de pesquisa foi a teórico-bibliográfica, que forneceu as bases teóricas e doutrinárias a partir de livros e textos de autores de referência, tanto nacionais como estrangeiros. Também se realizou uma pesquisa documental, a partir de dados extraídos de legislações. Enquanto o enquadramento bibliográfico utiliza-se da fundamentação dos autores sobre um assunto, o documental articula materiais que não receberam ainda um devido tratamento analítico.

Por meio dos procedimentos técnicos: qualitativo, crítico, interpretativo, teórico e temático desenvolveu-se uma análise mais aprofundada do tema em questão, buscando interpretar os dados expostos, mormente quanto à educação ambiental e responsabilidade social.

O artigo está organizado em três partes, sendo a primeira a introdução; a segunda parte vai trabalhar o histórico da educação ambiental; no terceiro item é realizada uma conceituação do que é a educação ambiental, bem como as diferentes perspectivas que podem ser adotadas nas escolas no tocante ao ensino da educação ambiental, por fim, tem-se uma breve conclusão.

## **2. Histórico da educação ambiental**

É importante começar pelo histórico da educação ambiental, para que seja possível desnaturalizar processos, descortinar interesses, conhecer pessoas e entidades envolvidas nas discussões e ações relacionadas ao

tema. Para que se possa compreender os propósitos e para que se tenha consciência da função que cada um desempenha nesse planeta, sendo que, com clareza e conhecimento do papel perante o outro, torna-se mais fácil desenvolver a responsabilidade que cabe a cada ser humano, diante do planeta compartilhado, bem como o dever com as presentes e futuras gerações.

Nesse sentido, interessante refletir que só é possível ter consciência sobre o eu, sobre o lugar que o ser humano ocupa na sociedade, assim como o papel e possibilidade de mudança quando se sabe de onde veio. Por esse motivo, é tão importante dominar o histórico do tema que há de se tratar, uma vez que, quando não se tem domínio histórico, a consciência é frágil, as tomadas de decisões podem ser superficiais, logo, o risco de resultados ruins podem ser muito maiores. O povo brasileiro, por exemplo, precisa interessar e dominar o histórico do país. Portanto, é relevante tratar primeiro da história da educação ambiental antes de realmente falar do que se trata e suas implicações para a responsabilidade social.

Sendo assim, importante dar uma ênfase ao tratamento do tema, a partir da década de 1960, uma vez que nessa década houve um marco que impactou a comunidade científica em termos de pesquisas, disputas e divulgação. Isso porque, em 1962, têm-se a publicação da obra da Rachel Carson (2013), intitulada de Primavera Silenciosa. No entanto, em busca das discussões sobre meio ambiente e educação ambiental, se recuar mais um pouco, há de ser chegar aos séculos XVIII e XIX, momento em que ocorreu a Revolução Industrial.

Durante a Revolução Industrial a humanidade passou a conviver com a poluição, assim como com os efeitos de deterioração do meio ambiente e da vida no planeta. A humanidade passou a deparar-se com experiências

urbanas em meio a inóspitas condições ambientais, valorização de paisagens naturais intocadas, práticas naturalistas e viagens de pesquisa para conhecer o mundo natural (o meio natural era investigado e era considerado como um meio de vivências, um meio em que ele próprio daria repostas ao seu funcionamento, ou seja, cabia ao naturalista, conhecer esse mundo natural).

O ser humano possui uma necessidade de recursos naturais que vão ser utilizados para alimentar a capacidade de produção industrial europeia dos séculos XVIII e XIX, no entanto, a natureza era vista como inesgotável, tanto nos aspectos relativos à água, recursos vegetais e minerais. Desse modo, até então, não se tinha a preocupação que se tem hoje com relação ao consumo sustentável, a importância de uma vivência em equilíbrio com o meio ambiente.

Tudo o que importava era a riqueza econômica que os bens naturais proporcionavam e o homem queria utilizá-los para os próprios benefícios. No entanto, entre aquela época e nos dias de hoje, tem a diferença que o ser humano dos séculos XVIII e XIX não tinha a consciência do processo de degradação ambiental, nem o conhecimento de que era plenamente possível o esgotamento dos recursos naturais. Isso fazia com que a humanidade adotasse elevados padrões de consumo.

A indústria estava em ritmo acelerado de execução de suas atividades, o que automaticamente acabava acelerando o consumo do ser humano, sobretudo, daquelas que viviam em ambientes urbanos, a humanidade começou a adotar cada vez mais padrões elevados de consumo, o que se transformou em um círculo vicioso da exploração dos recursos naturais, de maneira intensiva e agressiva.

Sendo assim, conforme diz Nolasco (2008, p. 46), em sua obra, com o aumento da produção industrial começou um crescimento acelerado das cidades, sendo que esse crescimento ocorreu de forma desesperada, sem

que houvesse espaço para o verde e serviços sociais, esses acontecimentos trouxeram uma ausência de identidade pessoal entre a sociedade de modo geral e essa ausência intensificou ainda mais a relação negativa do homem em relação ao meio ambiente. O ser humano adotou uma visão utilitarista do meio ambiente, se distanciando cada vez mais do ambiente natural.

Ou seja, era como se o meio ambiente não fizesse parte da vida humana, o meio ambiente não fazia parte das preocupações da sociedade moderna<sup>3</sup>. Trata-se, portanto de uma concepção limitada, diante da complexidade que é o meio ambiente. A sociedade da época não se identificava com o natural, preocupavam apenas em consumir, bem como produzir resíduos para o meio ambiente. Nesse momento, a sociedade passa a seguir um rumo sem qualquer processo reflexivo da relação entre o social e o natural, até que então chega-se ao século XX.

No século XX, parte da comunidade científica começou uma observação e reflexão sobre o meio ambiente, esse movimento que se iniciou ao final do século XIX, começou a se materializar no século XX, por meio de movimentos sociais. Um pouco antes, em 1948, houve a Fundação da União Internacional para a Conservação da Natureza UICN. A partir de então, começou-se a falar em conservação da natureza. Foi o início das discussões sobre degradação ambiental, foi então que se tornou oficial as preocupações com os limites do desenvolvimento, o que não existia no século XVIII e início do século XIX, ou seja, durante a expansão industrial, quando a natureza era vista como algo inesgotável, apenas como uma “coisa”<sup>4</sup> a serviço do homem.

---

3 [...] em vez de promover o desenvolvimento e as relações do homem com a água, o ar, o solo e seus componentes orgânicos, a tecnologia industrial de nossa época dedica-se a imaginar meios de substituí-los mecanicamente, mais controláveis e lucrativos, mais produtivos e de fácil consumo, levando não vida, mas esterilidade ao campo e finalmente, morte à cidade, conformada à máquina, insensível e aniquiladora do próprio homem (NOLASCO, 2008, p. 49).

4 A construção social dos conceitos de povo e território implica uma nova relação sociedade-natureza, que leva a questionar a coisificação da terra e a exploração da natureza como recurso econômico (LEFF, 2001, p. 353).

Caminhando pela história, no ano de 1952, ocorreu um acidente de poluição em Londres, que provocou a morte de muitas pessoas. Ficou conhecido como o grande nevoeiro um dos mais sérios acidentes causados pela combinação da inversão térmica e de uma grande concentração de gases poluentes na atmosfera (CARVALHO, 2013) <sup>5</sup>. Uma grande poluição atmosférica atingiu Londres, resultado da queima desenfreada de combustíveis fósseis. Esse acontecimento comoveu e mexeu com todos aqueles que de alguma forma estavam envolvidos com os assuntos relacionados ao meio ambiente. Sendo assim, após o incidente atmosférico, que gerou grande comoção, o parlamento britânico, criou a lei do ar puro, com o intuito de minimizar a poluição desenfreada que havia se instaurado.

Países começaram a sofrer a degradação do meio ambiente em meados do século XX, sendo preciso delimitar os limites do desenvolvimento, bem como criar políticas públicas e legislações, com o intuito de melhoria do meio ambiente e qualidade de vida da sociedade, que a cada dia que passava estava mais mortificante.

Após relatar de forma sucinta certos acontecimentos, para um melhor entendimento dos movimentos que intensificaram a partir da década de 1960, retoma-se a obra de Rachel Carson, *Primavera Silenciosa*. Um livro que representou um verdadeiro marco nas discussões ambientais, no mundo inteiro. Mas afinal, o que significou a obra intitulada de primavera silenciosa? Rachel Carson, percebeu que os pássaros estavam deixando de cantar na região em que ela vivia, e os estudos desenvolvidos por ela apontavam que aquelas mudanças no comportamento das aves, era decorrência do uso de agrotóxicos.

Naquele momento, ano de 1962, existiu resistência a publicação dos dados da pesquisa da Rachel Carson, inclusive por parte de membros da comunidade científica, isso porque existiam aqueles que defendiam o uso

dos agrotóxicos, apontando a importância deles para o desenvolvimento do país. Mas o fato é que, os estudos tiveram continuidade e em anos seguintes houve redução do uso de agrotóxicos, que estavam provocando mudanças no organismo dos animais.

Então, na década de 1960<sup>5</sup> existiu esse importante marco, sendo que, após, surgiram outros mais que fizeram da década de 1960 uma década primorosa, acerca das discussões ambientais. De alguma maneira, os movimentos sociais<sup>6</sup>, trouxeram referências para as questões ambientais, uma vez que questionavam o processo de degradação ambiental.

Começando a surgir um processo de recusa, de contestação a vida consumista, de exploração do trabalho, exploração humana, começou-se a discutir que o ser humano trabalhava para sobreviver e essa sobrevivência era estritamente interligada ao consumo. Ou seja, você trabalha para consumir, o movimento consumista avançou de tal forma que o consumo para algumas sociedades se tornou sinônimo de felicidade. Fazendo com que o ser humano fosse feliz pelo que consumia, possuía e não feliz pelo que ele era, um pensamento que foi sendo construindo pela a aceleração do processo de consumo na sociedade.

Então, foram movimentos do final dos anos 1960 que contribuíram para o surgimento e mobilização de grupos ativistas que começaram a levantar bandeiras de defesa do mar, das florestas, dos animais, fazendo com que uma série de movimentos ativistas tomassem a cena mundial.

---

<sup>5</sup> O discurso do desenvolvimento sustentável foi sendo legitimado, oficializado e difundido amplamente com base na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, celebrada no Rio de Janeiro, em 1992. Mas a consciência ambiental surgiu nos anos 60 com a Primavera Silenciosa de Rachel Carson, e se expandiu nos anos 70, depois da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, celebrada em Estocolmo, em 1972. Naquele momento é que foram assinalados os limites da racionalidade econômica e os desafios da degradação ambiental ao projeto civilizatório da modernidade

<sup>6</sup> Diante do predomínio da lógica unificadora que guiou os destinos de uma modernidade homogeneizante, não-equitativa e insustentável, os novos movimentos sociais estão lavrando novos caminhos rumo à sustentabilidade, fundados numa *racionalidade ambiental* que vem impulsionando e legitimando novos direitos ambientais, culturais e coletivos (LEFF, 2001, p. 16 e p. 347).

A partir da década de 1970, tiveram alguns eventos de nível internacional, por exemplo, em 1972 aconteceu o movimento denominado de Clube de Roma (MEADOWS; MEADOWS; RANDERS, 1978). No encontro de Roma, foram discutidos os limites do desenvolvimento, inclusive, o estudo pioneiro mais importante no campo do desenvolvimento sustentável foi o promovido pelo Clube de Roma.

Em 1972, ocorreu o encontro de Estocolmo<sup>7</sup>, que foi extremamente importante para o desenvolvimento do Direito Ambiental Internacional. Em 1975, ocorreu a Conferência de Belgrado. No entanto, foi no ano de 1977, que ocorreu a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Geórgia, em que o assunto sobre o meio ambiente passou a ser tratado de forma tão aprofundada que tocou em questões educacionais. Fazendo com que as discussões se complexificam de tal forma a ponto de se discutir a necessidade de revisão do tratamento dado a educação ambiental<sup>8</sup> nos países. Dessa forma, a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, estabeleceu os princípios gerais que deviam orientar os esforços de uma educação relativa ao meio ambiente.

Sendo assim, trabalhar a educação ambiental nas escolas, começou a ser alvo de discussões dos que se preocupavam com a temática ambiental daquela época. Ou seja, não era mais possível recuar as discussões de educação ambiental. Tbilisi, portanto, é um marco nas discussões sobre educação ambiental. A preocupação ambiental havia chegado a um grau de aprofundamento e detalhamento que atingiu os aspectos educativos,

---

7 De acordo com Guido F. Silva Soares, a Declaração de Estocolmo "pode ser considerada um documento com a mesma relevância para o Direito Internacional e para a Diplomacia dos Estados que teve a Declaração Universal dos Direitos do Homem (...). Na verdade, ambas as Declarações têm exercido o papel de verdadeiros guias e parâmetros na definição dos princípios mínimos que devem figurar tanto nas legislações domésticas dos Estados quanto na adoção dos grandes textos do Direito Internacional da atualidade" (SOARES, 2003, p.55).

8 A educação e a formação ambientais foram concebidas desde a Conferência de Tbilisi como um processo de construção de um saber interdisciplinar e de novos métodos holísticos para analisar os complexos processos socioambientais que surgem da mudança global. UNESCO (1980). La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. Paris: Unesco.



levando a pensar em como seria trabalhado os movimentos ambientais nas escolas. A conferência buscava em nível mundial estudar os planos de desenvolvimento social com vistas a sustentabilidade, considerar a totalidade dos aspectos ambientais, entender a educação como processo permanente e crítico, o que levou a fundar a educação ambiental em dois princípios básicos:

Uma nova ética que orienta os valores e comportamentos sociais para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social. Uma nova concepção do mundo como um sistema complexo levando a uma reformulação do saber e a uma reconstituição do conhecimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade se converteu num princípio metodológico privilegiado da educação ambiental (UNESCO, 1980, p. 22).

Sendo assim, para trabalhar a educação ambiental é necessário fazer uma abordagem interdisciplinar, com vistas para uma perspectiva global, tendo em vista que, nas experiências humanas, as áreas não se dividem em “caixinhas disciplinares”, na prática cotidiana as áreas de conhecimento se articulam a fim de dar condição de viver em sociedade.

Sendo assim, a vida e experiências humanas são múltiplas e interdisciplinares, fazendo ser necessário que a abordagem sobre a educação ambiental seja realizada dentro dessa concepção.

Avançando no histórico e no histórico adentrando nas ações realizadas no Brasil, chega-se à década de 1980, sendo possível notar um avanço legislativo, por meio da Lei nº 6.938/81, que instituiu o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA que apresenta resolução estabelecendo diretrizes para a Educação Ambiental.

Nos anos de 1986, 1987, 1989 ocorreram o I, II e III Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, em Brasília. No ano de 1987, tem-se o parecer nº 226/87 do MEC, que ressaltou a urgência na

formação de uma consciência pública voltada para a preservação da qualidade ambiental" e enfatizou que a Educação Ambiental deve ser iniciada "a partir da escola, numa abordagem interdisciplinar, levando a população a um posicionamento em relação a fenômenos ou circunstâncias do ambiente.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, foi destacada a necessidade de se promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. VI - Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, **Constituição brasileira de 1988**).

No Brasil e no mundo, existiu uma série de eventos, simpósios e discussões sobre a temática de educação ambiental. No entanto, em termos mundiais, na década de 1980, vale a pena citar um evento que ocorreu na véspera da publicação da nossa Constituição Federal/1988, o Segundo Congresso Internacional e Formação Ambiental, que ocorreu em Moscou e referendou os princípios da Educação Ambiental, firmados em Tbilisi.

No entanto, o principal marco foi o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA, da América Latina, criado no ano de 1975, em conformidade com a Conferência de Estocolmo.

Por meio desse programa, PIEA, buscou-se uma articulação equilibrada do desenvolvimento econômico, preservação do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida das pessoas. Então o desenvolvimento científico, tecnológico e melhoria das instituições precisariam ocorrer sem que valores humanos fossem destruídos em prol do puro desenvolvimento econômico.

O desenvolvimento econômico deve servir, em termos de educação ambiental, para a melhoria da vida das pessoas e, isso leva a pensar em valores e não só em desenvolvimento da economia, isso leva a pensar a qualidade da vida e saúde das pessoas. Então, a partir da divulgação do Programa de Educação Ambiental na América Latina, ocorreram a publicação de vários tratados que foram assinados, inclusive com a participação do Brasil.

Avançando para a década de 1990, mais especificamente em 1992, outro grande marco para a educação ambiental, um evento muito significativo, uma vez que, por meio dele, muitos outros eventos e documentos importantes foram concretizados. Foi um evento importante, devido a colocação do Brasil como um forte interlocutor acerca das discussões ambientais no mundo: Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida também como Rio 92.

De todos os eventos e documentos importantes que foram originados da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, tem um documento que merece um destaque especial: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que está pautado em alguns princípios. O primeiro deles é: pensamento crítico e inovador, ou seja, ele critica o modelo de desenvolvimento econômico, que gera desigualdade social e degradação ambiental. Portanto, o tratado não é originado para trazer uma discussão ingênua ou superficial, ele marca os problemas relativos as demandas ambientais que precisa de um cuidado que seja realmente efetivo, bem como que busque por respostas.

O tratado também trabalha a modalidade formal e não-formal da educação, significando que a educação ambiental deve ser para todos, e isso não importa onde e nem qual tipo de pessoa vai ter acesso a ela. Sendo

que, a educação ambiental formal é aquela oferecida nas escolas, em virtude de que, quem está na escola precisa ter contato com a educação ambiental, para que desde cedo se conscientize das demandas ambientais. A não-formal é aquela para quem não está em uma escola, mas está em outros ambientes educativos e do mesmo modo precisam ter contato com a educação ambiental também.

Por esse motivo, mostra-se como é importante, não apenas para as licenciaturas, mas também para os cursos de bacharelado o estudo da educação ambiental. Tendo em vista que, muitos dos bacharéis vão atuar em outras instituições que vão apresentar um caráter educativo e não precisará ser necessariamente uma escola.

Outros dois importantes princípios que são trabalhados nos tratados são a promoção da transformação e construção da sociedade, estímulo a solidariedade, igualdade e respeito aos direitos humanos. Tais princípios, tem por intuito mostrar que o que importa não é “apenas” a preservação da biodiversidade do planeta, a educação ambiental vai muito mais além, ela relaciona-se ao social, sendo que, falar em educação ambiental é falar em qualidade de vida para todos, ou seja, é transformar a sociedade, diminuindo a discrepância social, erradicando a pobreza, atendendo a todos os sujeitos de direitos em condições igualitárias.

No tratado também é trabalhado o princípio do tratamento das questões globais críticas, suas causas e inter-relações, estímulo e potencialização do poder das diversas populações, ou seja, para a efetivação desses princípios, precisa-se conhecer o local, para que seja possível relacionar as questões do local da mesma forma que em âmbito global, em atenção também aos preceitos de diversidade, uma vez que, quando se está em uma escola básica, não se lida apenas com conhecimento científico, considera-se o conhecimento da comunidade

escolar, uma vez que a comunidade tem muito a dizer, sobre os valores, os saberes, isso tudo integra a cultura escolar.

Por fim, outros três princípios são trabalhados no tratado, são: a promoção de oportunidades de mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade, vinculação das questões éticas, educacionais e do trabalho nas questões sociais e ajuda no desenvolvimento de uma consciência ética sobre todas as formas de vida do planeta.

Assim sendo, a década de 90, inicia-se sobre a influência do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, sendo que, outros pontos vão entrar em discussão, tendo em vista que o debate sobre a degradação ambiental se torna mais forte e evidente. Então, entra nas discussões questões relativas ao desmatamento, a produção de alimentos transgênicos, bem como outros assuntos relevantes. O tratado foi muito importante, uma vez que é diretamente ligado a discussões e documentos relativos à educação ambiental, assim como se volta para a promoção de uma sociedade mais humana.

Na mesma década ocorreram o I Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental, Guadalajara, México (1994). Conferência Mundial do Clima, Berlim (1995). II Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental - Guadalajara, México (1997). Congresso sobre Educação Ambiental, Nova Delhi (1997). Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade - Thessaloníki, Grécia (1997). Revista "Tópicos en Educación Ambiental", uma publicação internacional editada no México, que contém informações sobre as variadas vertentes da Educação Ambiental (1999).

Em âmbito nacional, foi uma década de grandes evoluções acerca do tema, em 1991, houve uma orientação do MEC que merece atenção, a determinação de que os conteúdos relativos à educação ambiental precisam ser considerados, nos diversos níveis de ensino, antecedendo a característica transversal do tema meio ambiente (Portaria 678 - 14/05/91). Em 1992, criação dos Núcleos Estaduais de Educação do IBAMA. Em 1992, participação das ONG'S do Brasil no Fórum de ONG'S e na redação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. No ano de 1992, como mencionado anteriormente aconteceu a Rio 92. Em 1993, criação dos Centros de Educação Ambiental do MEC, com a finalidade de criar e difundir metodologias em Educação Ambiental. Em 1994, aprovação do Programa Nacional de Educação Ambiental, PRONEA, com a participação do MMA/IBAMA/MEC/MCT/MINC. Ainda em 1994, o 3º Fórum de Educação Ambiental. Em 1996, novos Parâmetros Curriculares do MEC, nos quais incluem a Educação Ambiental como tema transversal do currículo.

Tratar educação ambiental como um tema transversal, significa que, é preciso trabalhar a educação ambiental, na educação básica, não como uma disciplina, ou seja, mais uma disciplina para o currículo de crianças e adolescentes, ela deve ser trabalhada de maneira transversal, ou seja, os seus conteúdos, conhecimentos, precisam permear toda e qualquer disciplina, uma vez que ela está relacionada às questões sociais e questões transversais, ou seja, assuntos sociais urgentes que as escolas precisam tratar. Em 1997, I Conferência Nacional de Educação Ambiental, em Brasília. No ano de 1999, aprovada a Lei 9.597/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.

Alguns dos eventos mais importantes do século XXI, a respeito de educação ambiental são: I Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (2001). Encontro da Rio + 10 na África do Sul (2002). I Congresso Mundial

de Educação Ambiental - Portugal (WEEC - II Congresso Mundial de Educação Ambiental - Rio de Janeiro (2003). Criação do Grupo de Trabalho 22 - Educação Ambiental na ANPED e do Grupo de Trabalho Meio Ambiente, Sociedade e Educação da ANPPAS (2004). Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, promulgada pela UNESCO (2005, 2014). Rio + 20 no Brasil (2012).

Após uma síntese do histórico de educação ambiental, percebe-se que as décadas de 60 e 80 são décadas em que as discussões ganharam consistência, fazendo com que a década de 90, bem como o século XXI caminhassem de forma amadurecida e consciente acerca do tratamento do tema.

Hoje, vive-se um momento de execução de uma agenda, agenda do desenvolvimento sustentável da ONU (Agenda 2030), ela possui 17 objetivos, que são eles: Erradicação da Pobreza, Fome Zero e Agricultura Sustentável, Boa Saúde e Bem-Estar, Educação de Qualidade, Igualdade de Gênero, Água Limpa e Saneamento, Energia Acessível e Limpa, Emprego Digno e Crescimento Econômico, Indústria, Inovação e Infraestrutura, Redução das Desigualdades, Cidades e Comunidades Sustentáveis, Consumo e Produção Responsáveis, Combate às Alterações Climáticas, Vida debaixo D'Água, Vida sobre a terra, Paz, Justiça e Instituições fortes, Parcerias em Prol das Metas. A Organização das Nações Unidas, acredita ser possível conquistar esses objetivos até o ano de 2030, para que a humanidade possa conquistar um caminho de igualdade e dignidade.

Importante ressaltar uma passagem do livro de Juarez Freitas, em que ele relaciona a Agenda 2030, da ONU com a educação:

Em suma, a educação para a sustentabilidade merece ser vista como pauta prioritária, por excelência. Paula global e local. Condição *sine quan non* para retirar do papel e da tela os ideais da Agenda 2030, da ONU estabelecendo, na

vida concreta, os marcos seguros dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, em lugar da patética exortação vazia e superficial (FREITAS, 2019, p. 193).

É inegável a importância que a educação ambiental, não apenas em nível nacional, mas em nível global, representa. Bem como, não existem dúvidas do seu caráter transformador na vida das pessoas, assim como o seu papel na promoção de uma transformação social e consolidação de uma postura mais ética da sociedade moderna.

A agenda 2030, da ONU, é uma preocupação crescente com a responsabilidade ambiental e social, isso porque a biodiversidade existente no meio ambiente é decisiva para a vida humana, ela permeia tudo, desde os alimentos a qualidade do ar e da água, por esse motivo o ser humano não pode ser considerado separado da natureza, ele faz parte dela, e, quanto mais a humanidade demorar para se conscientizar disso, mais próximo estará de sua autodestruição.

Por esse motivo, considera-se que a educação ambiental é a única capaz de ensinar o ser humano a importância da preservação do meio ambiente, bem como a sua biodiversidade. Não tem como ser pela força ou repressão, essa mudança de compreensão, que leva a preservação ambiental, tem que acontecer dentro de cada ser humano, por meio da conscientização.

### **3. Conceito de educação ambiental**

A educação ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e as comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros. Para Mônica, educação ambiental é:



Uma das atividades mais elementares do homem: ela se inscreve no princípio fundador e formador do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Esse sentido indica que a educação é um princípio universal, descrito como fundamento antropológico que liga o indivíduo à sua espécie, à sociedade, à linguagem e à cultura. Movimento esse que designa um processo que vincula um sujeito ao seu meio ambiente, a um sistema de sociedade, de cultura e de valores, onde tomam lugar, muito especial as instituições de ensino (LINHARES, 2010, p. 59).

A educação ambiental como alternativa de ensino nas escolas, universidades, empresas e em todos os campos possíveis que ela possa se fazer presente, pode indicar a transformação de ações humanas, que hoje são responsáveis por tanta destruição.

Enrique Leff, diante da crise ambiental vivenciada, que para ele é reflexo de uma crise civilizatória, onde a humanidade errou o caminho, esquecendo-se de suas origens, propõe uma racionalidade e um saber ambiental, que é realizado por meio do diálogo de saberes e a educação, com o objetivo de fazer o ser humano retomar e preservar os alicerces naturais da vida.

os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Daí podem ser derivadas fortes implicações para toda e qualquer política ambiental que deve passar por uma política do conhecimento –, e também para a educação. Apreender a complexidade ambiental não constitui um problema de aprendizagens do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio (LEFF, 2001, p. 217).

Dessa forma, a proposta de um saber ambiental advém de uma racionalidade e interdisciplinaridade, ou seja, práticas que podem ser perfeitamente desenvolvidas em salas de aula e na sociedade como um todo, levando sempre em consideração o caráter social e cultural que a

educação ambiental tem, bem como o poder de mudança que consegue desenvolver em cada vida humana, por meio da conscientização.

Finalizando, existem diferentes perspectivas para educação ambiental (GUIMARÃES, 2006), que podem ser trabalhadas nas escolas e demais lugares (importante ressaltar sempre a importância de trabalhar a educação ambiental em todas as extensões possíveis da sociedade), o artigo vai se limitar a explicar duas perspectivas, a primeira delas é a perspectiva conservadora reformista: possui o caráter mais de adestramento, dessa forma, ela é marcada pela transmissão de informações, portanto, exposição técnica de conhecimento sobre o tema e ela tem o caráter unidirecional, porque há aqueles que estudam a educação ambiental, há aqueles que transmitem o conhecimento sobre educação ambiental e há aqueles que se apropriam dessas informações sobre a educação ambiental.

Ela tem como foco o treinamento e a individualização das decisões, ou seja, quem defende a educação ambiental com base na modalidade conservadora reformista diz que, para que seja trabalhado a educação ambiental nas escolas, basta transmitir o conhecimento, deixando de lado a perspectiva política, não considerando as dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais ao discutir a questão ambiental. O que se considera em termos de análise sobre essa perspectiva é que ela propõe um afastamento entre conhecimento e conscientização, tendo em vista que conhecer é uma coisa, conscientizar é outra bem diferente, sendo necessário acrescentar uma visão crítica à educação ambiental, uma vez que a perspectiva conservadora reformista se limite apenas em transferir o conhecimento, tornando-se inábil para a transformação da crise ambiental vivenciada.

Outra perspectiva da educação ambiental é a emancipatória crítica, que parte de uma concepção dialógica e de uma concepção de construção

de conhecimento, suas características básicas são voltadas para enxergar a educação ambiental como um ponto de partida para mudanças mais profundas na sociedade, busca o desenvolvimento de autonomia nos alunos e não trabalha pela individualização e sim pelo coletivo. Essa perspectiva acredita que se a coletividade trabalhar de forma conjunta, colaborativa e colegiada será possível as mudanças necessárias para a sociedade. Então, é um pensamento freiriano (FREIRE, 2001), que aponta a necessidade da conscientização da pessoa para o descortinamento de conhecimentos que não estavam claros, para que esse sujeito possa ter condições de se enxergar na sociedade para ter clareza de como ele pode transformar a sua sociedade. Essa perspectiva crê na educação como instrumento democrático que forma cidadãos como resultado de um processo coletivo.

Sendo assim, em termos de escola, é importante que os professores e gestores trabalhem em conjunto, para primeiro definirem qual será a perspectiva de trabalho dentro da temática educação ambiental que a escola vai adotar, para que seja possível coerências nas ações de todos os envolvidos com o processo pedagógico daquela instituição.

Isso porque, se é trabalhado a formação do outro, haverá uma perspectiva que é pedagógica e política de formação de sujeitos. Importante dizer que ao trabalhar na perspectiva emancipatória crítica, ao trabalhar na visão do coletivo, as discussões sobre diversidade ganham mais destaque, uma vez que apontam para a necessidade do reconhecimento e valorização das diferenças.

Em termos de educação ambiental, é possível sintetizar educação ambiental como uma modalidade de educação, cujos princípios, objetivos e estratégias educativas não são iguais para todos. Exemplo disso é a

existência de outras perspectivas para a educação ambiental. (disciplinatória, ingênua, ativista, conteudista, crítica).

Dessa forma, fecha-se o histórico e alguns dos conceitos e perspectivas relacionadas a educação ambiental, e, percebe-se que existem diversas tendências, abordagens e perspectivas, tornando necessário, analisar as práticas, bem como identificar quais práticas estão sendo desenvolvidas nas escolas, para então ver em quais perspectivas elas estão sendo desenvolvidas, para que assim seja possível pensar, discutir e planejar se é interessante dar continuidade àquela perspectiva de trabalho ou se é necessário e mais prudente encaixar outras perspectivas possíveis, tendo em vista sempre a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas.

### **Conclusão**

Ao percorrer o histórico da educação ambiental, tanto em nível mundial como em nível nacional, percebe-se que até chegar ao momento que se vive, foi percorrido um caminho longo e árduo, que contou com a colaboração de muitos defensores ambientais, movimentos sociais, bem como alguns acontecimentos trágicos que contribuíram para a procura de um novo caminho para o meio ambiente, um caminho com seres humanos mais conscientes e dispostos a fazer a diferença e a transformarem a sociedade.

Apesar de ainda existir um longo caminho pela frente, em prol da proteção ambiental, percebe-se que a educação ambiental é a alternativa mais eficaz para a solução da crise ambiental, partindo da premissa que não tem como ser pela força ou repressão, uma vez que, se essas estratégias funcionassem, certamente o meio ambiente não se encontraria nessa situação degradante.

Como foi visto em alguns momentos, ao transcorrer o histórico da educação ambiental, já existem muitas legislações que por vezes são

sucedidas de penalidades e multas no caso de descumprimento, como se vê, não tem resolvido a situação da crise ambiental vivenciada. Essa mudança de compreensão, que leva a preservação ambiental, tem que acontecer dentro de cada ser humano, por meio da educação ambiental, que vai provocar em cada ser humano a conscientização da preservação ambiental.

A inserção da educação ambiental nas escolas e em qualquer outro lugar que seja possível esse espaço, contribui para que os seres humanos sejam orientados a compreender o mundo natural, bem como entender a importância que ele representa para a humanidade e como a sua escassez pode influenciar negativamente a todos os seres vivos existentes.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, foi muito importante e de fato representou um grande marco para a temática de educação ambiental, assim como para a promoção de uma sociedade mais humana, tendo em vista que em meio a uma sociedade cada vez mais globalizada e voltada cada vez menos para as práticas sustentáveis, cristaliza a urgência e necessidade da educação ambiental, principalmente com as crianças, consideradas a nova geração, mas também com adultos, visando a mudança de comportamento para manutenção da biodiversidade do planeta.

## **Referências**

BRASIL. **Da política nacional do meio ambiente de 1981**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Educação ambiental legal. Secretaria de Educação Fundamental**, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Brasília: MEC, 2002.

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

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 03 jan. 2021.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. 1.ed. Digital. São Paulo: Editora Gaia, 2013.

CARVALHO, L. M. Pesquisa em Educação Ambiental: compromisso com a vida. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**., Rio de Janeiro, v.35, n. 2, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. 4. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019, p. 193.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha pragmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos (Org.), LAYRARGUES, Philippe (Org.) e CASTRO, Ronaldo (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur Linhares. **Ensino Jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito**. São Paulo: Iglu, 2010.

MEADOWS, Donell H.; MEADOWS, Dennis L.; RANDERS, Jorgen. Behrens III, William W. **Limites do crescimento: um relatório para o Projeto do Clube de Roma sobre o Dilema da Humanidade**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

NOLASCO, Loreci Gottschalk. **Direito fundamental à moradia**. São Paulo: Editora Pilares, 2008, p. 46.

SOARES, Guido F. Silva. **Direito internacional do meio ambiente**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

## **A inclusão da temática sobre gênero no ensino básico no Brasil: uma análise do seu potencial para garantia da (des)igualdade entre mulheres e homens**

*Ariadna Leticy Figueiredo de Jesus* **1**

*Fabrício Veiga Costa* **2**

### **1. Introdução**

A bem da verdade, nos dias atuais, às mulheres são conferidas diversas normas protetivas, internacionais e domésticas, provenientes da luta travada pelos movimentos feministas e positivadas em nome do reconhecimento da igualdade em prol do público feminino, bem como ações afirmativas com vistas à contribuir com a garantia desse direito.

Entretanto, analisando a atual conjuntura, pode-se afirmar a persistência da desigualdade de gênero, em consequência da existência de traços do sistema patriarcal e do machismo, que resultam na permanência de valores culturais, tais como a submissão e a inferioridade da mulher, que legitimam condutas de discriminação em seu desfavor, fazendo com que a igualdade ainda não tenha sido efetivamente alcançada.

Assim, nesse contexto, considerando que as normas protetivas, somadas às ações afirmativas implementadas, a fim de possibilitar a consolidação das condições igualitárias entre mulheres e homens, não são

---

**1** Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Pós Graduada em Direito Previdenciário pela Faculdade Legale. Pós Graduada em Direito Processual Civil pela IPEMIG (2020). Pós Graduada em Direito Administrativo pela Universidade Cândido Mendes (2014). Graduada em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas de Diamantina/MG (2012). E-mail: ariadnafigueiredo.adv@hotmail.com

**2** Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Pós-Doutor em Psicologia pela Pucminas. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH; FDCL. Vice-coordenador do curso de Direito da Universidade de Itaúna. Vice-diretor da Fundação Pedro Leopoldo. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

capazes de coibir a discriminação e a desigualdade, há que se considerar a imprescindível continuidade de ruptura das estruturas sociais que se baseiam na submissão da mulher, concepção ainda tão fortemente arraigada na sociedade, despontando a premente necessidade de efetivar alternativas que objetivem a garantia do preceito fundamental em comento.

Desse modo, constitui objetivo geral da presente pesquisa a análise da inclusão da temática sobre gênero no ensino básico no Brasil, destacando o seu potencial para a garantia da igualdade entre mulheres e homens.

Nesse diapasão, o trabalho será desenvolvido a partir da premissa de que a igualdade de gênero somente poderá ser efetivada por meio do rompimento de estruturas socialmente impostas, fortemente arraigadas na sociedade, e de concepções culturais e de gênero que favorecem a desigualdade, para então discorrer sobre o papel fundamental atribuído aos professores na formação de seus educandos, a fim de que se tornem cidadãos conscientes, capazes de promover atitudes igualitárias, objetivando seja consolidada a igualdade em todos os âmbitos da vida social.

A escolha do tema justifica-se em razão de que, na contemporaneidade, há uma inquestionável evidência da persistência da desigualdade de gênero em números cada vez mais alarmantes, sendo essencial a busca por medidas que sejam capazes de promover a ruptura de padrões societários machistas e patriarcais e que garantam às mulheres o direito fundamental à igualdade.

Assim, acredita-se imprescindível tal estudo, considerando os desafios consubstanciados na necessidade de conscientizar os educandos e incentivar mudanças em suas formas de pensar e de agir, ampliando seus conhecimentos, de maneira a propiciar a disseminação de concepções



antidiscriminatórias e dar continuidade à ruptura das mencionadas estruturas sociais que impedem a efetivação da igualdade entre mulheres e homens.

Nesse contexto, torna-se necessário indagar: sabendo-se que a positivação de direitos protetivos à mulher, aliados às ações afirmativas que incentivam a concretização de condições igualitárias, não são capazes de propiciar, por elas próprias, a igualdade de gênero, eis que, para isso, há a necessidade de ruptura das estruturas sociais baseadas no machismo e no sistema patriarcal, será a inclusão da temática sobre gênero no ensino básico no Brasil medida eficaz nesse contexto, a fim de promover a garantia da igualdade entre mulheres e homens?

Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, e a partir de análises históricas, temáticas e qualitativas, buscou-se trazer reflexões sobre a inclusão da temática de gênero no ensino básico no Brasil, e como isso pode contribuir, se difundida no espaço escolar desde os anos iniciais, para a formação de transformadores da sociedade, que possam materializar atitudes pautadas na igualdade de gênero.

Ademais, pretendeu-se analisar como a temática sobre gênero, inserida nas escolas nos moldes retromencionados, reflete inquestionável contribuição na ruptura de estruturas sociais que se legitimam na persistência de resquícios da cultura machista e patriarcal, cuja influência pode ser observada até os dias atuais, o que pode assegurar a garantia do direito fundamental à igualdade em favor da mulher.

A delimitação do problema teórico ocorreu a partir do método dedutivo, tendo como ponto de partida as concepções macroanalíticas, quais sejam, acerca da persistência de uma realidade em que a desigualdade e a discriminação ainda são uma constante, apesar de inúmeros direitos positivados em prol da mulher, motivadas por condutas

machistas e patriarcais, para, assim, verificar a importância da inclusão da temática sobre gênero no ensino básico, no Brasil, para a formação de cidadãos com atitudes que reconheçam e valorizem as condições igualitárias, podendo atuar no enfrentamento dessas questões e na consolidação e garantia da igualdade enquanto direito fundamental entre mulheres e homens.

## **2. A trajetória de luta da mulher: da submissão ao reconhecimento de direitos**

Partindo da análise dos aspectos históricos da luta das mulheres pela emancipação e pelo reconhecimento de direitos, denota-se que ao público feminino nem sempre foi garantida a devida proteção, o que permite destacar a importância do período que antecedeu a positivação de direitos e garantias em seu favor.

As primeiras influências do patriarcalismo na sociedade brasileira foram advindas da colonização pelos portugueses, que disseminavam a valorização do homem no exercício do domínio de sua família e no sustento do lar e o papel primordial da mulher na procriação e nos afazeres domésticos, sendo que, consoante salientado por Heleith Saffioti (2004), a dominação das mulheres pelos homens ocorre por meio do patriarcado.

Justamente por essa razão, Pierre Bourdieu (2012) leciona que a desigualdade entre homens e mulheres teve seu início nas relações familiares, haja vista ser ali ambiente propício para o desempenho do papel de reprodução da dominação, marcado pelos aspectos de uma sociedade predominantemente patriarcal e machista.

Nesse diapasão, Bourdieu (2012) leciona que a posição ocupada pela mulher na sociedade foi concebida, desde os primórdios, pela submissão e, conforme destaca Simone de Beauvoir “a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. [...] Ela não é senão o que o homem decide

que seja”. (BEAUVOIR, 1970, p. 10), acrescentando que a mulher não possuía autonomia, sendo considerada um “segundo sexo”, apontando que nunca foi possível observar os dois sexos partilharem o mundo em igualdade de condições (BEAUVOIR, 1970).

Simone de Beauvoir (1970) continua narrando que as construções sociais são responsáveis por separar homens e mulheres em diferentes categorias, definindo o modo de vestir, as profissões e as atitudes de cada um deles, fazendo surgir a divisão sexista referente ao gênero.

Até então, o casamento regulava o valor das mulheres perante a sociedade, sendo que aquelas que não fossem casadas não se realizavam enquanto ser social. Segundo Del Priore (2013), à mulher que se tornava esposa e mãe era garantido respeito, segurança e mobilidade social. Entretanto, apesar disso, a mulher não alcançava qualquer independência após o casamento, ao contrário, segundo Heleieth Saffioti, “a obediência da mulher ao marido era uma norma ditada pela tradição” (SAFFIOTI, 2013, p. 63).

Naquela época, a mulher era tão inevitavelmente dominada pelo homem que era permitido, do ponto de vista criminal, pagar com sua própria vida pela prática de adultério, o que do contrário não estava previsto na legislação, bem como, do ponto de vista cível, segundo Del Priore, “a mulher casada era considerada incapaz, devendo sua representação legal ser assessorada pelo marido”. (DEL PRIORE, 2013, p. 62).

Consoante observado nas leis vigentes àquela época, tanto as cíveis quanto as penais, que recebiam as fortes influências do sistema patriarcal da época, a mulher era totalmente submissa ao seu esposo e não possuía nenhuma autonomia, traços de uma sociedade que atendia predominantemente aos valores do conservadorismo e do patriarcado.

Em conformidade com o que alega Maria Berenice Dias, “o Código Civil de 1916 [...] retratava a sociedade da época, marcadamente conservadora e patriarcal. Assim, só podia consagrar a superioridade masculina” (DIAS, 2017, p. 01).

Nesse sentido, Bourdieu (2012) ainda ressalta que a posição social da mulher era reflexo dos aspectos dominantes da submissão, pois a inferioridade dela em relação ao homem decorria do simples fato de ser mulher, razão que a levava a ser vista à margem da sociedade.

Inquestionável afirmar que as estruturas sociais baseadas no patriarcado influenciaram fortemente a sociedade brasileira no tocante às questões de gênero, moldando sua cultura e valorizando a figura masculina, situação que partiu desde os idos dos séculos passados, podendo ser observada na diferenciação da educação para meninos e meninas, submissão das mulheres em relação aos pais e posteriormente aos esposos, vedação da mulher exercer profissão sem o consentimento do marido, dentre tantas outras, persistindo, em moldes um pouco diferenciados, mas até os dias atuais.

Foi nesse cenário que os movimentos feministas foram se fortalecendo em busca do alcance da emancipação das mulheres, sendo que, conforme afirma Simone de Beauvoir (1970), desde o início, as movimentações buscavam defender a igualdade entre homens e mulheres, sob fundamento de que não há nada que diminua a mulher em relação ao homem, sendo certo que a dependência dela adveio de concepções sociais construídas ao longo do tempo.

Nesse passo, o discurso de liberdade, igualdade e fraternidade, difundido pelo Iluminismo durante a Revolução Francesa de 1789 influenciaram, de maneira marcante, o início da história de luta das mulheres em face de sua condição social de inferioridade e dos aspectos culturais arraigados à sociedade, bem como em favor do reconhecimento

de direitos, possibilitando, assim, o fortalecimento dos movimentos feministas e as primeiras mudanças nas estruturas e modelos sociais.

As mulheres foram se insurgindo contra o papel social que lhes era reservado e, conforme destaca Berenice Bento (2015), foi travada uma luta que objetivava a ruptura das definições tradicionais, sendo que passaram a ser discutidas “questões mais inerentes ao gênero feminino: direito a salários iguais aos dos homens por trabalho igual, [...] denúncia da violência dos homens contra as mulheres e de outras formas de discriminação”. (BENTO, 2015, p. 172).

As conquistas relativas à emancipação das mulheres, em vários sentidos, foram sendo alcançadas de forma lenta e progressiva, numa articulação constante de movimentos feministas, sendo que já podiam ser observados traços de rompimento da subordinação e desigualdade em relação aos homens.

Contudo, foi somente por meio da Constituição Federal de 1934 que as mulheres obtiveram o reconhecimento do direito ao voto, sem diferenciações entre os eleitores em razão do sexo, sendo que, apesar de alcançados direitos políticos, a luta pela igualdade e pela completa emancipação das mulheres teve continuidade.

Ao longo do tempo, o universo feminino foi sendo abalado por diversas mudanças, tais como, direito de acesso à educação, a revolução sexual que possibilitou o uso da pílula anticoncepcional, representando diminuição da natalidade e independência para as mulheres e autonomia sobre suas próprias vidas, aprovação da lei do divórcio que, somada às primeiras circunstâncias, facilitou a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Desse modo, considerando o fortalecimento das reivindicações por meio das quais as mulheres passaram a objetivar a desarticulação das

formas acerca do gênero tradicionalmente impostas e o reconhecimento de direitos em seu favor, o Direito teve que interferir nas situações em que podiam ser observadas desigualdade e discriminação, com vistas a proporcionar a criação de instrumentos normativos capazes de conferir proteção e igualdade de condições às mulheres.

### **3. Instrumentos normativos internacionais destinados à erradicação da discriminação e desigualdade de gênero**

Sob o alicerce dos movimentos sociais feministas cada vez mais fortalecidos, foram sendo alcançadas diversas conquistas legislativas com a criação de instrumentos normativos internacionais protetivos à mulher e em prol da erradicação da discriminação e desigualdade de gênero.

Destaque-se a proclamação da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, pela Organização das Nações Unidas, visando garantir igualdade a todos os seres humanos em dignidade e direitos, e bem estar social a todos os indivíduos de forma indistinta, assegurando ainda proteção contra qualquer discriminação e direito ao trabalho em condições justas. (ONU, 1948), tendo sido seguida por diversas Conferências Mundiais das Nações Unidas, com adoção de uma vasta produção de instrumentos jurídicos referentes à proteção da mulher.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e conhecida como a Convenção da Mulher, pode ser citada como o primeiro tratado internacional que dispõe, de maneira ampla, sobre direitos humanos da mulher e que foi inserido pelo ordenamento jurídico brasileiro e ratificado em 1984.

De acordo com lição de Flávia Piovesan (2012), o mencionado documento possui como fundamento erradicar a discriminação e concretizar a igualdade, devendo servir de parâmetro para ações estatais

com esse objetivo, bem como para a promoção da garantia de igualdade entre homens e mulheres.

Cita-se, ainda, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará, em 1994, e a Convenção nº 100, de 1951, da Organização Internacional do Trabalho, sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres por trabalho de igual valor.

Assim, estimulados pelas diretrizes normativas internacionais, as lutas foram sendo empreendidas com o objetivo de superar aspectos culturais arraigados à sociedade, baseados no sistema patriarcal e no machismo, legitimadores das situações de desigualdade, circunstância preponderante a propiciar a positivação de direitos no ordenamento jurídico brasileiro, insculpidos na Constituição Federal de 1988, representando a maior conquista na busca pela efetivação da igualdade em prol do público feminino.

#### **4. A igualdade entre homens e mulheres no ordenamento jurídico brasileiro**

Por força de inúmeras reivindicações dos movimentos sociais que foram propiciando mudanças nas estruturas sociais existentes, e à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 equiparou homens e mulheres, consagrando a igualdade como Direito Fundamental.

Assim sendo, Direitos Fundamentais, nas lições de José Emílio Medauar Ommati (2016, p. 56), “são mecanismos indispensáveis para que o direito humano fundamental e universal de qualquer pessoa ser tratada com igual respeito e consideração possa ser desenvolvido em cada ordenamento jurídico particular”.

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 ampliou os direitos e garantias fundamentais, a nível nacional, inaugurando o paradigma do

Estado Democrático de Direito sob os pilares da Cidadania e da Dignidade da Pessoa Humana, tendo esta o papel de orientar todos os temas constitucionais e privilegiar a proteção ao respeito pelos seres humanos.

Nesse diapasão, a Lei Maior, diante da necessidade de se concretizar a dignidade humana, previu direitos fundamentais, que podem ser considerados instrumentos garantidores desse princípio basilar, sendo certo que, dentre eles, encontra-se o direito à igualdade, a respeito do qual relevante ressaltar o que preceitua José Emílio Medauar Ommati:

Interessante observar que o princípio ou direito à igualdade, como prefiro denominar, aparece nesse dispositivo duas vezes. Logo no início, quando se afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e na parte final, ao se afirmar a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Não se contentando com essa repetição, o Texto Constitucional ainda afirma no inciso I, do artigo 5º, que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. (2014, p. 91).

Assim, da análise da lição retromencionada, é possível destacar que o texto constitucional, ao elevar como direito fundamental a igualdade, viabilizou-a juridicamente nas relações entre homens e mulheres, representando importante conquista em favor da proteção ao público feminino.

Destaque-se que a positivação dos direitos fundamentais no texto constitucional do ordenamento jurídico brasileiro, em especial o direito à igualdade, foi fortemente impactada pelos processos ocorridos no final do século XVIII, decorrentes das Revoluções Francesa e Industrial, estimulando, dessa maneira, que a Constituição Federal de 1988 trouxesse previsão de direitos e garantias fundamentais que devem ser cumpridos pelos Estados, consagrando-se que todos são iguais perante a lei, não sendo toleradas quaisquer discriminações.



De acordo com Alexy (2015, p. 395), a disposição constitucional que prevê que “todos são iguais perante a lei” não pode ser entendida “[...] apenas como um dever de igualdade na aplicação, mas também na criação do direito”, ou seja, os legisladores, no ato de criação de leis, devem primar pela observância do direito fundamental à igualdade. Porém, tal preceito não significa que a igualdade deve ser imposta a todos de maneira generalizada, ao contrário, deve ser observada a premissa que diz “o igual deve ser tratado igualmente; o desigual, desigualmente” (ALEXY, 2015, p. 397).

Isso importa dizer que o tratamento igual aos iguais, consoante denotado na primeira parte do dispositivo, remete à ideia de que a igualdade deve ser imposta sempre que não houver diferenciação razoável ou justificada, ou seja, “a necessidade de se fornecer uma razão suficiente que justifique a admissibilidade de uma diferenciação significa que, se uma tal razão não existe, é obrigatório um tratamento igual” (ALEXY, 2015, p. 408).

Lado outro, em sua segunda parte, o preceito constitucional prevê o tratamento desigual para os desiguais, exigindo-se motivo razoável e fundamentado que justifique o tratamento desigual.

Nesse norte, pontua JJ Gomes Canotilho, que o princípio da igualdade será observado:

[...] quando indivíduos ou situações iguais não são arbitrariamente (proibição do arbítrio) tratados como desiguais. Por outras palavras: o princípio da igualdade é violado quando a desigualdade de tratamento surge como arbitrária”, esclarecendo, em continuidade que “existe uma violação arbitrária da igualdade jurídica quando a disciplina jurídica não se basear num: (I) fundamento sério; (II) não tiver um sentido legítimo; (III) estabelecer diferenciação jurídica sem um fundamento razoável (1993, p. 590)

Consoante pontuado por Alexy, “se não houver uma razão suficiente para a permissibilidade de um tratamento desigual, então, o tratamento

igual é obrigatório”, (2015, p. 408), bem como acrescenta que “se houver uma razão suficiente para o dever de um tratamento desigual, então, o tratamento desigual é obrigatório” (2015, p. 410).

Por outro lado, considerando que o princípio da igualdade se encontra diretamente ligado à dignidade humana, como pilar básico que fundamenta o Estado Democrático de Direito, de suma relevância pontuar que o direito à igualdade:

[...] encontra-se diretamente ancorado na dignidade da pessoa humana, não sendo por outro motivo que a Declaração Universal da ONU consagrou que todos os seres humanos são iguais em dignidade e direitos. Assim, constitui pressuposto essencial para o respeito da dignidade da pessoa humana a garantia da isonomia de todos os seres humanos, que, portanto, não podem ser submetidos a tratamento discriminatório e arbitrário, razão pela qual não podem ser toleradas a escravidão, a discriminação racial, perseguições por motivo de religião, sexo, enfim, toa e qualquer ofensa ao princípio isonômico na sua dupla dimensão formal e material. (SARLET, 2001, p. 89).

No tocante à dignidade humana, Ingo Wolfgang Sarlet (2011, p. 23) preconiza que esta deve ser:

[..] compreendida como qualidade integrante e irrenunciável da própria condição humana, a dignidade pode (e deve) ser reconhecida, respeitada, promovida e protegida, não podendo, contudo (no sentido ora empregado) ser criada, concedida ou retirada (embora possa ser violada), já que reconhecida e atribuída a cada ser humano como algo que lhe é inerente.

Isto posto, pode-se afirmar que a todo ser humano, de forma geral sem exceção, deve ser conferido o direito de ser tratado com igualdade e dignidade, sendo certo que às mulheres, em razão dos imperativos do sistema patriarcal, tais direitos não lhe eram concedidos.

Ao sopesar tal circunstância, considerando que para a promoção da dignidade humana deve ser garantido o direito fundamental à igualdade entre homens e mulheres, é possível afirmar que isso deve ser observado na criação e na aplicação da lei, pois, sendo necessário atenuar os desníveis históricos existentes, existem situações legalmente previstas, em que somente a proibição de condutas discriminatórias não será suficiente, para as quais há que se ter justificativa plausível, razoável e objetiva.

Nesse viés, ações afirmativas com o fim de assegurar a proteção desse direito fundamental passaram a ser viabilizadas por meio de legislações e da implementação de políticas públicas, o que se justifica em razão de já ter restado historicamente evidente que a ausência de proteção específica em favor da mulher permite a discriminação e não garante o seu direito fundamental à igualdade que restará mitigado, transgredindo, assim, os preceitos constitucionais da dignidade da pessoa humana.

No tocante à necessidade de normas protetivas em favor da mulher, destaca Flávia Piovesan (2012) que essa postura tem origem ao constatar-se que igualdade de direito não é garantidora da igualdade fática, razão pela qual medidas que contribuam com o rompimento da barreira do domínio e estimulem a participação feminina em certos setores da sociedade são tão necessárias.

Desse modo, necessário se faz pontuar que o direito em comento é denominado igualdade formal, ou seja, na forma da lei, enquanto que a igualdade material é a efetivação fática do direito preconizado no texto constitucional, por meio de ações afirmativas que realizam uma discriminação positiva e surgem para consertar a disparidade historicamente existente, protegendo determinado segmento ou grupo social inferiorizado, como é o caso do público feminino.

Tatiana Merendi (2007) destaca que o Estado, ao perceber que a igualdade constitucionalmente prevista não é observada na prática, promove ações compensatórias ou para neutralizar as diferenças ainda existentes em diversas esferas da sociedade.

Conforme enfatiza Mary Garcia Castro:

[...] Ações afirmativas para as mulheres não são apenas políticas que beneficiem mulheres mais que os homens para um acerto de contas histórico, nas áreas de emprego, educação, saúde, lazer, esporte e outras, ou seja políticas que tenham as mulheres como beneficiárias. Não, reivindica-se muito mais. Políticas de ação afirmativa para as mulheres são políticas que se caracterizam por um enfoque de gênero, ou seja, que se orientem por desconstruir relações sociais, mexer em construtos que reproduzem desigualdades (CASTRO, 2004, p. 4).

Nesse norte, no Brasil, pode-se elencar algumas políticas públicas que já foram implementadas em prol da igualdade de gênero, seja na esfera trabalhista, política, ou no que se refere à gestação, pré-natal, violência sexual ou educação.

Desse modo, a fim de garantir a igualdade em favor da mulher nas relações de trabalho, cita-se o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça, criado pelo governo federal em 2005, incentivando empresas públicas e privadas a executarem ações e adotarem práticas de igualdade entre homens e mulheres, concernentes ao salário, ao acesso a cargos de chefia e direção, eliminando preconceito e discriminação. Lamentavelmente, o referido programa está suspenso desde o final do ano de 2018 (BRASIL, 2005).

No tocante às ações direcionadas à participação da mulher na política, menciona-se a campanha “Mais Mulheres na Política” e “Mais Mulheres no Poder”, uma iniciativa da Secretaria Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres, que visa disseminar informações sobre o processo eleitoral e

incentivar a participação do público feminino nas eleições e nos processos decisórios do país, a fim de garantir igualdade de oportunidade na política e nos espaços de liderança (BRASIL, 2020).

Destaca-se ainda a criação de legislação protetiva à mulher em situação de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2006), representando a Lei Maria da Penha um considerável progresso em resposta aos anseios da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher.

Em relação à educação, pode-se citar o programa governamental denominado Gênero e Diversidade na Escola que, em Parceria com o Ministério da Educação e Cultura, buscou colocar a temática de gênero nos cursos de extensão destinados a professores da rede pública de Educação Básica, levando a eles conhecimentos sobre gênero, raça, sexualidade, dentre outros, com o objetivo de enfrentar violências sexistas, racistas e homofóbicas, promovendo o respeito e a valorização. (BRASIL, 2006).

Denota-se que a sociedade brasileira, apesar do histórico predominante do machismo e do patriarcalismo, passou por diversas mudanças e permitiu a ampliação do espaço feminino. Entretanto, evidências demonstram que a igualdade entre homens e mulheres ainda não foi linearmente efetivada, notadamente diante da persistência de valores culturais herdados dos idos dos séculos passados.

Portanto, pode-se alegar que, em que pese a existência de leis protetivas à mulher em prol da igualdade e de ações afirmativas que representam importante ferramenta para minimizar as desigualdades, ambas não operam ativamente na raiz da problemática, eis que não trabalham no ponto inicial onde são disseminados valores culturais

machistas e patriarcais que marcam as relações de gênero e que ainda estão fortemente presentes na sociedade.

Desta sorte, é possível salientar que, apesar da positivação do direito fundamental à igualdade, base sobre a qual se encontram diversos outros dispositivos protetivos à mulher, o alcance da igualdade material ainda não se encontra efetivado, eis que a desigualdade entre homens e mulheres permanece sendo evidenciada na contemporaneidade.

### **5. A não efetivação do direito fundamental à igualdade de gênero**

À vista de tantas conquistas em prol das mulheres, pode-se afirmar que o público feminino vem conquistando espaços jamais ocupados, à luz de tantos instrumentos normativos de proteção em seu favor.

No entanto, apesar de positivada a igualdade formal no ordenamento jurídico brasileiro e garantidos diversos instrumentos normativos internacionais e domésticos protetivos à mulher, a igualdade material ainda precisa ser plenamente efetivada no plano fático.

Nesse sentido, destaca Alice Monteiro de Barros:

Conclui-se que, embora as normas internacionais, em uma segunda fase, tenham se integrado à luta da mulher pela igualdade de tratamento em vários setores, as declarações enfáticas do princípio da igualdade, inseridas em documentos internacionais e transplantadas para a legislação interna dos países, são insuficientes para que esse princípio penetre também na realidade, pois a prática nem sempre é um reflexo das leis. Se a discriminação é banida dos textos legais, ela persiste na sociedade, nos mais diversos segmentos, podendo tomar novos matizes, novas feições. (BARROS, 2011, p. 929).

Isso porque persiste uma herança cultural que legitima as discriminações de gênero ainda existentes, sendo que, consoante leciona Samantha Ribeiro Meyer-Pflug Marques e Patrícia Pacheco Rodrigues (2020), existem na atualidade resquícios da cultura patriarcal que

conduzem à não concretização da igualdade material, não obstante os movimentos feministas e sociais que lutam pela emancipação da mulher, sendo que a permanência da discriminação e da desigualdade de gênero pode ser atribuída aos aspectos históricos e culturais.

Exemplo que materializa tal alegação é a desigualdade salarial ainda persistente, mesmo quando mulheres exercem cargos iguais aos homens, bem como o aumento do número de homicídios que têm como vítimas pessoas do sexo feminino e a quantidade muito superior dos estupros que vitimizam mulheres, em comparação ao mesmo crime praticado em face dos homens.

Ademais, em conformidade com os números trazidos pelo Relatório Mundial sobre desigualdade de gênero 2020, produzido pelo Fórum Econômico Mundial, a igualdade entre homens e mulheres ainda está longe de ser alcançada, trazendo ainda a conclusão de que o apoio a iniciativas que primem pela melhoria desse quadro é fundamental (WORLD ECONOMIC FORUM, 2020).

Em relação ao Brasil, o mencionado Relatório evidencia uma pequena melhora na questão da desigualdade de gênero, atingindo três posições a mais no ranking mundial, apesar de ainda figurar entre um dos países que mais apresenta situações de desigualdade na América Latina. (WORLD ECONOMIC FORUM, 2020).

Desse modo, diante desses dados estatísticos a nível mundial e nacional, resta indiscutível que a desigualdade de gênero ainda persiste, inobstante todo o aparato normativo que protege a mulher, sendo incontáveis os desafios para que a luta do público feminino consiga alcançar, em todas as esferas, a efetivação do direito fundamental à igualdade em seu favor.

Por essa razão, Boaventura de Souza Santos (2005) destaca que as mulheres permanecem sendo vítimas de perceptíveis situações de desigualdade, na maior parte dos países, diante do fato de que o direito fundamental à igualdade ainda não foi efetivado.

Nesse diapasão, Cláudio Scandolara (2000, p. 179) ensina que a mulher segue sendo vítima de situações discriminatórias e de desigualdade “em razão de ainda existir nos dias atuais resquícios da cultura baseada no sistema patriarcal segundo o qual a mulher [...] encontra-se em uma relação de inferioridade perante o homem”.

Isso demonstra o quanto as discussões sobre gênero precisam continuar sendo desenvolvidas, evidenciando a relevância de reflexões sobre o tema, de maneira a reconhecer a persistência desses aspectos e dessas estruturas sociais que devem ser trabalhadas e superadas, pois as mulheres continuam sofrendo o peso atribuído ao seu papel social e histórico de inferioridade e submissão.

De tal maneira, cumpre ressaltar que as normas protetivas existentes não se fazem suficientes à efetivação da igualdade entre homens e mulheres, sendo imprescindível, para isso, que haja ruptura de estruturas societárias ainda baseadas na cultura machista e patriarcal, legitimadoras da desigualdade, sendo, portanto, essencial, inovar as alternativas que busquem a transposição dos antigos paradigmas.

Pierre Bourdieu (2012) pontua que, até os dias atuais, pode ser observada a dominação masculina, permitindo que, apesar das diversas legislações conquistadas em favor da mulher, a discriminação permaneça, sendo constante a busca por igualdade. Luciane Maria Trippia ainda acrescenta que “embora muitas barreiras tenham sido superadas, persistem ainda características socioculturais que discriminam as mulheres sob as mais variadas formas”. (TRIPPIA, 2014, p.36).

Desse modo, Júlia Melim Borges Eleutério destaca que:



Mostra-se preciso invocar novas ideias e ideias, um algo a mais neste contexto que possa validar uma nova sociedade, pois crer na manutenção do sistema jurídico como se encontra é pactuar com a desesperança, com um (suposto) Estado Democrático de Direito fadado ao abismo e à tragédia. (2017, p. 44).

A questão da desigualdade é algo inerente ao meio social, sendo certo que, para combatê-la, é necessário ir além de um conjunto formado por normas protetivas positivadas e ações afirmativas consubstanciadas em políticas públicas, para, somado a isso, promover ações que proporcionem a continuidade de ruptura de estruturas sociais machistas e patriarcais e incentivem mudanças nos modos de pensar e de agir de cada ser humano, de modo que possa ser reconhecida na sociedade a igualdade entre mulheres e homens, elevando-a ao plano fático, e efetivado esse preceito fundamental.

## **6. A inclusão da temática sobre gênero no ensino básico no Brasil para promover a efetivação da igualdade entre mulheres e homens**

Dessa maneira, partindo da premissa da igualdade entre homens e mulheres enquanto direito fundamental positivado, que deve ser assegurado em todos os âmbitos da sociedade, passando então a sopesar os dados estatísticos indicadores de que tais condições igualitárias ainda não foram efetivadas de maneira linear, destaca-se que a situação decorre em razão dos resquícios de uma sociedade machista e patriarcal que continuam legitimando condutas discriminatórias e de desigualdade.

Nesse ponto, considerando a necessária ruptura de estruturas sociais e mudança nos modos de pensar e agir dos cidadãos, fortemente influenciados pela herança cultural construída ao longo da história, a fim de possibilitar uma sociedade que reconheça a igualdade entre mulheres e

homens, é que se analisa a importância da inclusão da temática sobre gênero no ensino básico no Brasil.

Para isso, primordial que se destaque que gênero deve ser entendido como “construções culturais baseadas na divisão sexual, sendo essa determinada pelo campo biológico” (SOUZA, 2016, p. 154), sendo relevante enfatizar que suas concepções se baseiam em estruturas socialmente impostas.

Lado outro, no que se refere à educação, sabe-se que se trata de um direito de todos e tem origem na família, estendendo-se ao Estado, por força da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), destacando, aqui, o importante papel que a família e a escola possuem para a formação do cidadão, fornecendo-lhe os ensinamentos e os valores adequados para seu desenvolvimento e vivência em sociedade.

De tal maneira, a família é a primeira responsável pelas influências perpetradas nas crianças e na construção de suas concepções iniciais acerca de gênero, sendo de especial relevância que lhes seja proporcionado um desenvolvimento livre das amarras de uma cultura tradicionalmente imposta, que insiste em ditar definições sobre o que seria normal ou anormal.

Segundo Montserrat Moreno (1999, p. 30), “quando meninas e meninos chegam à escola, já têm interiorizada a maioria dos padrões de conduta discriminatória”. É assim que essas crianças são introduzidas no ambiente escolar para ser-lhes oportunizada a continuidade e ampliação do processo educativo.

Destaque-se que, conforme leciona Guacira Louro (1997), a escola possui relevante papel na construção das identidades de gênero, pois, sendo parte integrante de uma sociedade que discrimina, acaba por produzir e reproduzir desigualdades de gênero, raça e etnia.

Noutro giro, decerto, que a educação deve permitir a construção do conhecimento, de modo a garantir a formação de indivíduos participativos e com senso crítico, sobretudo quando se pondera que a escola antes era “local privilegiado para a reprodução das relações sociais de desigualdade de gênero” (SAAVEDRA, 2005, p. 19), atualmente deve ser considerada um espaço no qual a mudança pode efetivamente ser promovida.

O espaço escolar, segundo Fernando Seffner e Yara Paula Picchetti (2016), deve ser entendido para além das estratégias pedagógicas de transmissão de conteúdo, devendo traçar métodos que permitam a constituição de educandos comprometidos com o meio em que vivem e capazes de fazer conexões com o mundo social, desenvolvendo uma mentalidade agregada a novas competências, sendo um dos principais objetivos ampliar os conhecimentos.

Dessa forma, a escola é o local adequado para produção do saber e aprofundamento de questões, ressaltando a relevância de valores relativos à aceitação e à diversidade, bem como à desconstrução das concepções de gênero que instituem as desigualdades.

Nas palavras de Seffner e Picchetti:

Escola é lugar de alfabetização científica, de aprender sobre o mundo e de preparar-se para a vida a partir de um currículo estabelecido, profissionais reconhecidos, disciplinas e projetos, calendário anual e seriação progressiva, acesso à biblioteca e a acervos, estratégias de avaliação das aprendizagens, convívio com colegas da mesma geração, encontros e trocas entre as culturas juvenis e brincadeiras e rituais de passagem. Escola é lugar de fazer perguntas e ter as perguntas respondidas em um clima de liberdade para ampliar os saberes. A escola oferta conhecimentos e busca interessar alunos e alunas no seu aprendizado através de uma diversidade de estratégias pedagógicas, configurando o que se costuma chamar de cultura escolar. (2016, p. 62).

Para que se cumpra esse papel a contento, é necessário que a escola se atente às situações e problemas contemporâneos, não podendo se eximir da responsabilidade de discutir temas de grande destaque nos dias atuais, como é o caso das desigualdades de gênero.

Nesse norte, verdade é que, consoante já delineado, os valores, condutas e concepções, em especial para a presente pesquisa aquelas relacionadas a gênero, são culturalmente e historicamente transmitidos, sendo certo a ruptura de estruturas societárias baseadas no machismo e no patriarcalismo não serão ocasionadas apenas pela positivação de leis ou implementação de políticas públicas, sendo essencial a inclusão da temática sobre gênero no ensino básico no Brasil, cabendo à escola a denominação de espaço adequado para que essas mudanças sejam possíveis.

Aprender e estudar a aludida temática no Ensino Básico, desde os anos iniciais, é propiciar aos educandos a possibilidade de conscientização acerca de condutas discriminatórias legitimadoras da não efetivação do direito fundamental à igualdade em favor da mulher, não podendo o ambiente escolar, espaço de formação dos cidadãos, deixar de participar desse processo de desconstrução de antigas concepções, problematizando as questões de gênero.

Nesse norte, em conformidade com as lições de Montserrat Moreno (1999, p. 35-36), os métodos de ensino contribuem, de maneira considerável, na formação do eu social de seus educandos, de seus padrões de comportamento e pela transmissão de valores sociais atribuídos aos indivíduos de cada sexo.

Assim, a proposta em comento revela-se adequada e coerente, sobretudo de suma relevância, haja vista o papel fundamental do professor e de seus ensinamentos na formação dos educandos, que, num contexto em que a desigualdade persiste baseada na submissão feminina,

necessitam receber instruções e aprender valores correlatos ao direito positivado, imprescindíveis a nortear seus comportamentos de maneira não discriminatória e reconhecedora da igualdade da mulher em relação ao homem e perante a sociedade.

A temática sobre gênero nas escolas, por certo, permitirá aos educandos, a curto, médio e longo prazo, superar estruturas societárias fortemente arraigadas, compreender e entender melhor a igualdade enquanto direito fundamental, sendo alternativa indispensável para proporcionar mudanças culturais no cenário brasileiro, estimular a efetivação de condições igualitárias entre mulheres e homens e contribuir para que o Brasil avance em posições superiores no ranking mundial da desigualdade.

Há que se enfatizar que o acesso a discussões envolvendo a temática sobre gênero no ensino básico seria de especial relevância e significado aos educandos que estão em plena formação de conceitos, pois, diante do fato de que a escola é local de aprendizado e interação, onde passam grande parte do dia, isso ensejaria uma melhor instrução acerca das diferenças e das formas como tratar situações rotineiras, haja vista que, segundo Sérgio Carrara, “a convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos” (2009, p. 32).

Portanto, perfaz-se de extrema importância a inclusão da temática sobre gênero no ensino básico no Brasil, tendo em vista ser uma valiosa ferramenta para oportunizar a inclusão, evidenciando-se o progresso da ideia acerca do papel da mulher na história e possibilitando o afastamento de práticas baseadas unicamente no androcentrismo.

Além disso, patente inserir na formação dos educandos a conscientização básica sobre essa nova conjuntura, construída a partir de novos padrões culturais, e de uma sociedade integrada por transformadores sociais que lutem para evitar a reprodução dessas injustiças.

Inclusive, o próprio Relatório sobre desigualdade de gênero, produzido pelo Fórum Econômico Mundial (WORLD ECONOMIC FORUM, 2020), pretende servir de base para iniciativas inovadoras que busquem acelerar o alcance da igualdade entre mulheres e homens, sendo a educação sobre gênero alternativa notável na busca por mudanças de concepções e modos de agir dos cidadãos.

Além disso, vale ressaltar que a situação de desigualdade é tão alarmante que o alcance da igualdade de gênero foi elencado como o quinto objetivo, dentre os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável previstos pela ONU (ONU, 2015), a serem alcançados até 2030.

Ou seja, incluir a temática sobre gênero na educação básica é uma forma de garantir a ruptura com padrões de gênero culturalmente tidos como dominantes, permitindo sejam ultrapassadas as estruturas sociais herdadas de uma cultura histórica de submissão e inferioridade da figura feminina, sendo ainda necessário que a escola, não raras vezes dominada pelo inevitável esgotamento de conteúdos científicos, reveja as práticas e métodos de ensino, com vistas a trabalhar a erradicação de preconceitos, educando para a igualdade.

Outrossim, a vista da importância da temática em debate ser levada à educação básica em todos os níveis, para dar continuidade à ruptura de estereótipos de gênero cultural e historicamente construídos e promover a igualdade, tal projeto poderia ser também complementado pela realização de cursos, palestras, oficinas, eis que isso levaria aos educandos a conscientização necessária para se pautarem em atitudes

antidiscriminatórias e totalmente favoráveis à igualdade enquanto direito fundamental.

Isso incentivaria o fortalecimento da luta empreendida pelo movimento feminista, que já alcança inquestionáveis conquistas, a fim de que o direito formalmente positivado seja também alçado ao plano fático, materializando-se a igualdade em favor da mulher em todos os âmbitos da vida.

Cumprе acentuar que, a par de todo o aparato normativo protetivo à mulher, seja no que se refere aos instrumentos internacionais, seja em relação às normas domésticas amplamente reconhecidas, pode-se afirmar que esse reconhecimento legal, por si só, não é suficiente para garantir a igualdade entre homens e mulheres, conforme demonstrado em tópico anterior.

Ademais, é possível verificar que as ações afirmativas e políticas públicas implementadas em favor da igualdade, que representa, conjuntamente, valiosa ferramenta para minimizar as desigualdades, não alcançam a efetivação desse preceito constitucional, haja vista que não atuam diretamente na causa do problema, ou seja, não se destinam a modificar os valores culturais e patriarcais fortemente presentes na sociedade.

Em vista disso, incluir tal temática na educação básica pode ser considerada importante e eficaz instrumento, eis que atuaria em conjunto com a ampla proteção jurídica existente, visando alcançar os objetivos amplamente delineados.

No entanto, aqui faz-se essencial analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), que existe para regulamentar o sistema educacional brasileiro, desde a educação básica, até o ensino superior, estabelecendo os princípios educacionais e os deveres e

responsabilidades do Estado. É essa legislação que divide a educação do Brasil em Educação Básica e Ensino Superior, sendo relevante para a presente pesquisa pontuar que a primeira vai da educação infantil até o Ensino Médio.

Outrossim, sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017) é a norma onde consta o conjunto de aprendizagens tidas como essenciais para que os alunos desenvolvam ao longo das etapas da Educação Básica e atende aos preceitos do Plano Nacional de Educação – PNE – (BRASIL, 2014).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o BNCC é um documento normativo aplicado, de maneira exclusiva, à educação escolar, visando uma sociedade calcada nos valores da justiça, da democracia e da inclusão, sob o fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), definindo parâmetros para o ensino básico brasileiro e contribuindo, dentre outros, para o alinhamento de políticas e ações voltadas para a formação de professores e elaboração de conteúdos educacionais, superando as políticas educacionais fragmentadas e balizando a qualidade da educação.

Dessa maneira, a BNCC normatiza as aprendizagens essenciais, os conhecimentos e as habilidades que se pretende desenvolver em todos os educandos, ao longo da educação básica. Nesse sentido, dentre as habilidades observadas na Base em análise, cita-se a seguinte “analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à conscientização desses direitos [...] e promover ações concretas diante da desigualdade e da violação desses direitos [...]” (BRASIL, 2017, p. 579)

Por assim dizer, denota-se que a Base Nacional Comum Curricular já traz em seu escopo, ainda que timidamente, dispositivos e orientações



destinados a propiciar aos educandos a educação em direitos, a fim de se promova a sua emancipação enquanto cidadãos.

Entretanto, apesar das discussões emergentes sobre a necessidade de estabelecer diretrizes educacionais acerca da temática sobre gênero, visto a influência dos processos escolares no tocante à formação dos educandos, ainda não pode ser vislumbrada de forma explícita na política educacional a incorporação de tais temas, valendo destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) apresenta omissão no que se refere à igualdade de gênero.

Além disso, o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), que, por sua vez, discorre sobre as diretrizes, metas e estratégias previstas para a política educacional até 2024, também se absteve de abordar a temática de gênero em suas metas, fazendo menção apenas à redução das desigualdades e erradicação de todas as formas de discriminação.

Isso porque, segundo Guacira Louro (2004, p. 130), “as políticas curriculares são, então, alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente são”.

Além do mais, sabe-se que a sociedade brasileira, “marcada pelo patriarcalismo, autoritarismo e influência da igreja, reflete diretamente na constituição da educação formal no país, com total exclusão das mulheres e outros segmentos”. (PATRICIO, 2006).

Por essa razão, a temática sobre gênero, que constava na BNCC para a educação básica (BRASIL, 2017), foi, todavia, retirada de sua versão final em nome dos anseios de um movimento governamental conservador, que defende a moral, os costumes tradicionais e que oferece censura a tudo aquilo que considera uma ameaça, preferindo manter as relações tais como estão historicamente fundadas na sociedade, ainda sob forte

influência do machismo e patriarcalismo, e impedindo que discussões acerca de gênero sejam enfatizadas no meio social brasileiro.

Porém, há que se ponderar que, nos dias atuais, são inúmeros os dados que demonstram a persistência da desigualdade entre homens e mulheres, apontando para a imprescindível necessidade de a sociedade brasileira deixar de negligenciar a temática sobre gênero e passe, então, a prioriza-la em sua agenda educacional, a fim de propiciar a ruptura de estruturas societárias e a efetivação da igualdade, razão a qual se condiciona a relevância prática e teórica do debate desenvolvido na pesquisa em tela.

É indiscutível que a educação escolar contribui efetivamente para a superação de relações de gênero historicamente assimétricas, promovendo a igualdade. E, apesar de não se fazer constar a inclusão da temática de gênero na BNCC na educação básica de maneira específica, sendo a legislação sobre a matéria inócua, vaga e ampla, a sua abordagem pode ser justificada por diversos tratados de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, bem como pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que trazem em seu bojo a vedação de condutas discriminatórias e igualdade enquanto direito fundamental.

Assim, em que pese a inexistência de previsão específica na legislação para inclusão da temática de gênero na educação básica, a escola deve promover a abordagem dessas questões que guardam em si importante relação com a garantia da igualdade entre mulheres e homens, sendo que, a vista da persistência de situações de desigualdade, torna-se um grande avanço problematiza-las desde os anos iniciais.

Assim, o espaço escolar, considerando o papel fundamental dos professores na formação de seus educandos, deve contribuir para a construção de uma educação efetivamente transformadora e emancipatória, sem a qual os cidadãos não serão capazes de se empoderar

diante de situações e problemas decorrentes de uma sociedade injusta e desigual, ainda persistente nos dias de hoje.

Nesse diapasão, sopesadas todas as circunstâncias que justificam a importância da inclusão da temática sobre gênero na educação básica no Brasil, o que foi amplamente defendido no presente trabalho, conclui-se que, apesar de ainda não ter sido incluído o tema nos instrumentos normativos educacionais, a escola tem como missão educar para a promoção da igualdade entre homens e mulheres, sendo de primordial relevância desenvolver práticas pedagógicas que visem cumprir seu papel no combate às discriminações, na educação que respeite os direitos humanos amplamente resguardados pelos instrumentos normativos e na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

### **Conclusão**

Inobstante todas as conquistas do movimento feminista, que culminaram no reconhecimento de direitos protetivos à mulher, tanto a nível internacional, quanto no que se refere à normas domésticas, notadamente a posituação da igualdade enquanto direito fundamental, o público feminino permanece sofrendo as amarras da desigualdade, legitimada pelos resquícios de um sistema patriarcal e machista, mediante o qual o papel social feminino sempre foi o de inferioridade.

Assim sendo, verifica-se a essencial necessidade de buscar alternativas que objetivem o enfrentamento da questão e a ruptura dessas estruturas sociais, a fim de propiciar que o preceito fundamental que prevê a igualdade entre mulheres e homens seja garantido em todas as esferas societárias.

Para isso, sabe-se que é imprescindível que haja uma mudança nos modos de pensar e de agir, formando cidadãos conscientes e

transformadores da realidade, de maneira que passem a valorizar as condições igualitárias e privilegiar atitudes antidiscriminatórias.

Nesse contexto, denotou-se que a inclusão da temática sobre gênero na educação básica, desde os anos iniciais, representa considerável potencial na busca dessas mudanças, tendo em vista o papel fundamental da escola e dos professores na formação de seus educandos.

Tornou-se evidente, por consequência, que os ensinamentos referentes à temática sobre gênero, disseminados no espaço escolar, pode trazer, a curto, médio e longo prazo, contribuições positivas para a pretendida ruptura de estruturas sociais e formação de cidadãos que transformem a sociedade e sejam protagonistas de atitudes perpetradas em prol da consolidação de condições igualitárias entre mulheres e homens.

Demonstrou-se, ademais, que, apesar da omissão das legislações educacionais no que se refere à abordagem da temática sobre gênero na educação básica, tal fato não deve se prestar a impedir que estudos a esse respeito sejam incorporados na dinâmica escolar.

Logo, reavendo a pergunta problema, chega-se à conclusão de que a inclusão da temática sobre gênero no ensino regular, no Brasil, reflete inquestionável contribuição para promover ruptura de estruturas sociais, de modo a permitir renovação das concepções culturalmente arraigadas na sociedade, visto o significativo papel dos professores e do ensino na formação dos educandos, de modo a proporcionar a disseminação de valores de igualitários e contrários à discriminação, bem como de atitudes que superem os paradigmas desiguais, de modo que se possa garantir o direito fundamental à igualdade entre mulheres e homens.

## Referências

ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de direito do trabalho**. São Paulo: Ltr, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BENTO, Berenice. Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas. **Coleção Ciências Sociais**, 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18985/1/Homem%20n%C3%A3o%20tece%20a%20dor%20-%20Berenice%20Bento.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 11ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.340**, de 7 de Agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm). Acesso em 09 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Base Nacional Comum Curricular**. CNE/CP nº 22, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO\\_CNE\\_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO_CNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **Gênero e Diversidade na Escola**. 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres. **Mais Mulheres na Política**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/agosto/cartilha-mais-mulheres-na-politica-orienta-candidatas-para-as-eleicoes-2020/CartilhaMulheresnaPolitica180920.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Políticas Públicas para mulheres. **Programa Pro-equidade de gênero e raça**. 2005. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/sites/proequidade/o-que-e>. Acesso em: 08 jan. 2021.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito constitucional. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1993.

CASTRO, Mary Garcia. **Políticas Públicas por Identidades e de Ações Afirmativas**. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. 2004. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28334-28345-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: [estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em: 08 de jan. de 2021.

DEL PRIORE, Mary. **Conversas e Histórias de Mulher**. São Paulo: Planeta, 2013.

DIAS, Maria Berenice. **A Mulher no Código Civil**. 2017. Disponível em: [www.mariaberenice.com.br/uploads/18\\_-\\_a\\_mulher\\_no\\_c%F3digo\\_civil.pdf](http://www.mariaberenice.com.br/uploads/18_-_a_mulher_no_c%F3digo_civil.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

ELEUTÉRIO, Júlia Melim Borges. **(Des)igualdade de gênero nas relações do trabalho: por um novo paradigma relacional a partir da desconstrução da cultura machista**. 1. ed. Florianópolis, SC: Empório do Direito, 2017.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, Samantha Ribeiro Meyer-Pflug; RODRIGUES, Patrícia Pacheco. Mulher e Poder no Brasil. In: SILVA, Christine Oliveira Peter da; BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz; FACHIN, Melina Girardi (comp.). **Constitucionalismo feminista: expressão das políticas públicas voltadas à igualdade de gênero**. Salvador: Juspodvim, 2020. p. 193-212.

MERENDI, Tatiana Peghim. **O Princípio da Igualdade no Estado Democrático Brasileiro: os deficientes físicos e a discriminação positiva**. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Eurípides de Marília. Marília, 2007. Disponível em: <https://aberto.univem.edu.br/bitstream/handle/11077/657/O%20princípio%20da%20igualdade%20no%20Estado%20democrático%20Brasileiro%3A%20os%20deficientes%20físicos%20e%20a%20discriminação%20positiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Liberdade de expressão e discurso de ódio na Constituição de 1988**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma teoria dos direitos fundamentais**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ONU BRASIL. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 11 jan. 2021.

PATRÍCIO, Daniela Silva. Educação e gênero: uma discussão para além da inclusão igualitária. **Simpósio de Políticas Públicas da Universidade Federal de Uberlândia/MG**. 2006. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CCo6.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAAVEDRA, Luísa. **Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola**, Coimbra, Almedina. 2005.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classe: mitos e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.



SCANDOLARA, Cláudio. **Direito do trabalho e realidade**: valor e democracia. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/6986/pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SOUZA, Livia de. O que é violência de gênero? In: RAMOS, Marcelo Maciel; BRENER, Paula Rocha Gouvêa; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá. **Gênero, Sexualidade e Direito**: Uma Introdução. Belo Horizonte: Editora Initia Via, 2016.

TRIPPPIA, Luciane Maria. **A discriminação da mulher negra no mercado de trabalho e as cotas raciais**. Dissertação. Centro Universitário Curitiba. Curitiba. 2014. Disponível em: [https://www.unicuritiba.edu.br/images/mestrado/dissertacoes/2014/Luciane\\_Tripppia.pdf](https://www.unicuritiba.edu.br/images/mestrado/dissertacoes/2014/Luciane_Tripppia.pdf). Acesso em: 20 dez. 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Mind the 100 Year Gap**. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/gender-gap-2020-report-100-years-pay-equality/infographics#report-nav>. Acesso em: 17 nov. 2020.

## **A didática do ensino superior**

*Artemis Dias Santos 1*

### **1. Introdução**

O ensino superior ao contrário que muitos pensam, deverá também exigir além de conhecimento específico na disciplina, conhecimentos didáticos-pedagógicos, a fim de que ambos os lados tenham sucesso.

Nesse sentido o estudo de técnicas e métodos didáticos e pedagógicos se mostra como o viés essencial na relação. Com base em uma pesquisa descritiva- qualitativa o artigo está embasado na concepção pedagógica e didática de Antônio Carlos Gil. Ao longo da pesquisa percebe-se a que a mentalidade tradicional ainda não evadiu das salas de aulas e tão pouco da mente de alguns professores.

Entre a visão moderna pedagógica-didática e o entendimento longo tempo tem sido palco de muitas análises e críticas as quais vários professores, pesquisadores e pedagogos se esforçam na obtenção de um nexos metodológico abrangente e aceito pela maioria.

### **2 Mitos do ensino superior**

Por muito tempo prevaleceu a ideia de que para ser um professor universitário, o essencial era comunicar-se com excelência e ter conhecimentos aprofundados da disciplina que se pretendia lecionar, assim como ter notoriedade na profissão desempenhada na sociedade.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

Atualmente, professores de qualquer nível devem demonstrar conhecimento na área e entendimento concreto na pedagogia e na didática que são pontos de partida para os que anseiam seguirem pelo magistério.

A necessidade de preparo dos professores universitários foi percebida através de avaliações realizadas anualmente ou trimestralmente pelas universidades para avaliação do ensino-aprendizagem da instituição.

Nessa avaliação foi perceptível a insatisfação dos alunos quanto a grande parte dos professores e suas técnicas ao ensinar.

Fica claro que não basta apenas saber a matéria lecionada, é necessário fazê-la compreender pelo corpo discente, para que se atinja o esperado, é imprescindível o preparo do corpo docente quanto a técnicas baseadas na pedagogia e didática.

A ideia de que “quem sabe, sabe ensinar ou o bom professor nasce feito” cai por terra, de modo que somente transmitir conhecimentos não é o bastante, mas criar possibilidades para sua própria construção.

O corpo discente ao construir o seu conhecimento individual, deverá ser capaz de ampliar a mentalidade crítica, ampliando seu entendimento, para que não exista simplesmente criação de cópias estudantis, que simplesmente repetem o que foi ensinado. Nessa linha de pensamento, é necessária uma mudança na forma de ensinar o que torna essencial a forma de instrução dos alunos quanto a como questionar, argumentar e pesquisar sobre os temas que lhe são expostos, fazendo nascer o real conhecimento, o que se dará de várias formas e técnicas sendo uma delas é a motivação.

## **2.1 Didática, pedagogia e andragogia**

Não se tem o intuito de distinguir didática, pedagogia e andragogia, mas é necessário para maior clareza uma breve diferenciação.

Didática está ligada à ciência, técnica ou arte de ensinar, é parte da pedagogia que cuida da precisão científica que orienta assuntos relacionados à educação favorecendo as competências, de acordo com Gil (LIBÂNEO, 1994, pag.58):

Didática é o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados que se manifesta quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes.

Antônio Gil, deixa claro a importância da didática na construção de professores de ensino superior, a qual, se torna uma ferramenta essencial na construção do ensinar.

Na década de setenta, a didática surge como técnica de ensino que visava garantir eficiência na aprendizagem e tem hoje como propósito o como ensinar, para quem ensinar, o que ensinar e porquê ensinar.

A didática é um ramo da pedagogia que explana de forma direta e simples a forma e métodos de ensino tem como fundamento colocar em pratica as diretrizes da teoria pedagógica.

Pedagogia é a ciência que tem como desígnio o estudo da educação. Aborda os princípios e metodologias de ensino, na administração de escolas e na condução dos assuntos educacionais.

Andragogia é a arte e a ciências que tem como objetivo orientar os adultos a aprender, não menos importante que as outras ciências ligadas a educação, é necessário também ser estudada pelos aspirantes a professores de ensino superior por se tratar do ensino com adultos.

### **3 O Professor**

A palavra professor vem do latim “professus”, que significa “aquele que declara em público”. Nasceu do verbo *profitare*, professar em português, ou seja, declarar publicamente a todos.

Tem curiosamente raiz etimológica idêntica à de profissão, por ser uma das primeiras profissões, já que as outras dependem do professor para existir.

O professor de forma geral, é o protagonista no processo ensino, durante aproximadamente três séculos é questionado esse papel na panorâmica educacional.

Ao longo da história da educação surgiram ideias transformadoras que colocaram o professor como interprete entre os livros e o corpo discente, assumindo um papel de facilitador da aprendizagem como explica Gil, (2018, p. 32):

Mas apesar de todas as críticas feitas ao papel do professor, ele ainda continua presente em todos os níveis do ensino. Não foi substituído por computadores, teleconferências ou máquinas de ensinar. Sua presença em sala de aula ainda é requerida e clama-se cada vez mais por sua qualificação profissional.

O professor sempre teve um papel importante no ensino-aprendizagem e sempre terá, o que é necessário, é uma qualificação quanto às atitudes requeridas para o exercício da profissão universitária.

### **4 O preparo dos aspirantes ao ensino universitário**

Por muitas décadas, as escolhas dos professores de ensino superior tinham como base, seu conhecimento e desenvolvimento na profissão correspondente.

Isso, ao longo do tempo e mediante a necessidade de um preparo mais aprofundado que foi exigido em relação ao professorado, muda com

a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo novas diretrizes e bases para o ensino superior, no sentido de suprir e ampliar a necessidade científica cultural levando em consideração a regionalidade e nacionalidade.

Embora essa lei venha esclarecer e tentar suprir a necessidade de aprimoramento do professor universitário, com base no pensamento crítico científico, ainda há a necessidade de trabalhar outras áreas e ramos da pedagogia, para cientificar que os alunos do curso superior não se tornem simples reprodutores de conhecimento, e sim construtores autônomos do seu saber.

Muitas instituições oferecem cursos de metodologia do ensino superior e didática do ensino superior com a intenção de mudar o posicionamento quanto ao preparo dos futuros mestres desta modalidade de ensino, muitas até mesmo oferecem a seus profissionais, porém ainda não atingiram o desejado quanto a profissionalização dos mesmos como pontua Gil (2018, p.34):

Assim, pode-se dizer, do ponto de vista administrativo, que um profissional está qualificado para o desempenho de atribuições cometidas a seu cargo quando é capaz de desempenhar os papéis para que são requeridos. Ou, do ponto de vista sociológico, quando seu comportamento corresponde ao que se espera dele em decorrência do *status* atribuído a seu cargo.

O autor deixa claro a necessidade do desempenho adequado do professor universitário através da identificação de seu papel e também compreende a dificuldade nessa detecção e pontua a possível incompletude, ao mesmo tempo, ele também demonstra alguns papéis a serem desempenhados que chegam muito próximo do almejado. Essas ações conforme ele relata são:

**Administrador:** Papel de administrador no sentido Científico, já que suas atividades envolvem planejamento, organização, monitoração e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

**Especialista:** O professor universitário é especialista em determinado campo do conhecimento. Ele não pode dispor apenas de conhecimentos genéricos sobre a matéria que leciona, será sempre requisitado a fornecer ao corpo discente informações que não estão diretamente relacionadas ao conteúdo proposto.

**Aprendiz:** Os conhecimentos evoluem tão rapidamente que os professores, para se sentirem aptos a lecionar, precisam estar constantemente aprendendo; não apenas realizando novos cursos, mas também aprendendo com a experiência de seus colegas e dos estudantes.

**Membro de equipe:** Cada o professor precisa contar com a colaboração de seus colegas. Para isto, é necessário que se sinta membro de uma equipe e aja como tal.

**Participante:** Mais do que condutor, o professor é um participante no processo de ensino-aprendizagem. Ele não pode deixar de ouvir os estudantes em relação à definição dos objetivos do curso, ao estabelecimento de metas, à utilização de estratégias de ensino e mesmo em relação aos procedimentos a serem utilizados para avaliação.

**Didata:** A Didática deve ser entendida não apenas como ciência e técnica, mas também como arte do ensino, a atuação do professor enquanto didata precisa envolver aspectos artísticos do ensino.

**Educador:** Embora o termo *educador* seja utilizado com frequência como sinônimo de professor, na realidade, é diferente deste. O papel de educador é um dos mais complexos abrangendo várias áreas e técnicas.

**Diagnosticador de necessidades.:** A motivação dos estudantes depende fundamentalmente de suas necessidades. Assim, cabe ao

professor identificar suas necessidades para que os conteúdos ministrados correspondam às suas expectativas.

**Conferencista:** Este é um dos mais tradicionais papéis do professor universitário. A aula expositiva ainda constitui um dos métodos mais utilizados no Ensino Superior. Embora os especialistas reconheçam que seja utilizada em demasia, ela ainda é muito importante para providenciar informações que não estão facilmente disponíveis nos livros, para relatar experiências pessoais e para proporcionar uma visão global da matéria a ser ministrada.

**Modelo profissional:** Os estudantes aprendem não apenas o que os seus professores dizem, mas também com o que fazem em sua prática profissional e com os conhecimentos, habilidades e atitudes que exibem. Por isso, são adotados como modelos profissionais por muitos estudantes.

**Modelo de professor:** Para os estudantes que pretendem exercer o magistério superior, o principal modelo de professor é o daquele com que mais se identificaram ao longo de seu curso de graduação ou que mais despertou sua atenção em sala de aula.

**Facilitador da aprendizagem.:** A postura mais centrada nos estudantes requer profundas alterações no papel do professor. Já está longe o tempo em que o professor era visto principalmente como fornecedor de informações. Hoje, ele é visto mais como facilitador da aprendizagem; como alguém que ajuda o estudante a aprender.

**Assessor do estudante:** As escolas necessitam, atualmente, de professores com conhecimentos especiais para proporcionar assessoramento aos estudantes em relação a atividades importantes para o seu desenvolvimento. Trabalhos escritos, projetos, atividades de pesquisa, de laboratório e mesmo de leitura requerem assessoramento constante do professor.



**Mentor:** O professor não é solicitado pelos estudantes apenas para fornecer informações acerca da matéria que leciona, mas também acerca dos múltiplos aspectos que envolvem a profissão que decidiu seguir. O professor representa, para muitos estudantes, um exemplo de profissional bem-sucedido. Cabe-lhe, portanto, dialogar com os jovens, estimulando-os e orientando-os em seu caminho em direção ao sucesso profissional.

**Avaliador:** O papel de avaliador é um dos mais críticos no desempenho das atribuições do professor. Mas não há como deixar de considerá-lo, pois, no contexto da educação moderna, a avaliação não tem apenas caráter seletivo, mas também está diretamente vinculada ao processo de aprendizagem.

**Assessor de currículo:** O professor tem responsabilidade não apenas em relação ao planejamento e à implementação dos programas educacionais, mas também no que se refere à efetividade do ensino ministrado e aos seus currículos. Para garantir a unidade do curso, é necessário que cada professor esteja inteirado dos objetivos e dos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo do curso, que seja capaz de analisá-lo como um todo e propor as mudanças necessárias para que se torne mais efetivo.

**Preparador de material:** Uma das características da educação moderna é o incremento dos recursos de ensino. As novas tecnologias de comunicação, por sua vez, contribuem significativamente para a ampliação desses recursos. Dessa forma, requerem-se do professor universitário habilidades para selecionar, adaptar e produzir recursos de ensino.

**Elaborador de guias de estudo:** Professores do passado preparavam apostilas. Esse procedimento, nos dias de hoje, é execrado, e não sem razão. Entretanto, cabe ao professor elaborar guias de estudo que

indiquem aos estudantes o que devem aprender e como adquirir a competência necessária para tanto.

**Líder:** O professor determina os objetivos e os meios para alcançá-los mediante a definição da estrutura e dos padrões de excelência e a avaliação do desempenho dos estudantes. Mas é necessário que a observância desses meios se dê pelo prestígio do professor e por sua aceitação pelos estudantes. O que significa que este deve atuar como líder, muito mais do que como autoridade formal.

**Agente de socialização:** O professor, em qualquer nível, constitui um dos mais importantes agentes da socialização. Cabe, portanto, ao professor universitário proporcionar aos alunos o aprendizado de normas e valores sociais, sobretudo aqueles relacionados à cidadania e à vida profissional.

**Instrutor:** Identifica-se frequentemente o instrutor com o profissional envolvido em programas simples de treinamento. Mas cabe ao professor universitário, em muitas disciplinas, atuar também como instrutor. Sobretudo naquelas de caráter mais prático, em que os objetivos principais relacionam-se ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras.

**Animador de grupos:** Quando o professor se vale de jogos e simulações para facilitar a aprendizagem, seu papel passa a ser o de animador de grupos. O que ele precisa, nesses momentos, é promover o envolvimento dos alunos nas atividades programadas. Deve, para tanto, dominar técnicas de trabalho em grupo.

**Pesquisador:** O professor está constantemente produzindo novos conhecimentos para utilizar em suas aulas. Ele desenvolve não apenas pesquisa bibliográfica, mas também pesquisas de campo com a participação dos alunos.

**Pessoa:** Este papel, que é um dos mais básicos para qualquer indivíduo, nem sempre é considerado por quem lida com a escola do ponto de vista essencialmente técnico. Mas há que se reconhecer que o professor é, acima de tudo, uma pessoa, com crenças, valores e interesses, e que, no desempenho de suas funções, relaciona-se com os estudantes e com muitas outras pessoas.

**Planejador de disciplina:** Compete ao professor elaborar planos de disciplina, o que implica determinar os seus objetivos, selecionar os conteúdos, definir as estratégias e recursos de ensino e os procedimentos de avaliação. Em virtude do dinamismo. É requerido pela universidade contemporânea, esses planos requerem do professor contínua reformulação.

**Coach.:** O professor universitário é também um profissional que se compromete, no âmbito da escola, a apoiar os alunos, ajudando-os a descobrir seu potencial de trabalho e a superar obstáculos, tais como crenças, atitudes e condutas que possam atrapalhar o caminho para sua realização profissional e social.

**Conselheiro:** Há alunos que apresentam problemas, tais como desempenho abaixo da média, número elevado de faltas, dificuldade para cumprir prazos e dificuldades de relacionamento. Assim, cabe ao professor atuar como conselheiro, ajudando os alunos na identificação das causas do problema e no reconhecimento da necessidade de mudar. O aconselhamento refere-se não apenas às questões relacionadas à disciplina que o professor ministra, mas também à promoção de valores democráticos e às práticas cidadãs.

Para ser considerado bom professor, ele não tem essencialmente eu desenvolver todos esses papéis, porém alguns se tornam nos dias atuais

de grande valia no ensino superior, sendo que o primordial é ajudar o estudante a aprender.

#### 4.1 Professor eficaz

Muitos estudiosos se propõem a destacar as qualidades do bom professor, diante de tantos papéis a exercerem, não fica fácil, a característica do bom professor ou o esperado profissionalmente, é diferente do que vem sendo escrito que os coloca como simples atores sociais, como elucida Gil (2018, p. 20): “além disso, como a definição de papéis refere-se ao comportamento esperado de atores sociais, muito do que vem sendo escrito a esse respeito caracteriza-se por notável conteúdo valorativo”.

Na perspectiva do autor, a dimensão, papéis e classificações de um bom professor é muito ampla, a maior parte dos escritores que abordam esse tema, refletem o seu ponto de vista, com isso ainda há uma preocupação na existência de obras sem cunho pessoal ou livre de crenças onde se possa analisar simplesmente as características do bom professor.

Gil, considera em seu livro passos para descrição do bom professor:

1. **É apaixonado e dirigido para a missão:** Ele sente tanto uma vocação para ensinar quanto uma.
2. **É positivo e real:** Ele demonstra qualidades de humanidade, empatia, respeito e justiça no relacionamento com estudantes, pais e colegas paixão para ajudar os alunos a aprender e a crescer.
3. **É um professor-líder:** Ele afeta positivamente as vidas dos estudantes, dos pais e dos colegas.
4. **Está constantemente alerta ao que ocorre na classe.** Ele está permanentemente sintonizado com a classe, está ciente do que nela ocorre e detém completo controle de três aspectos críticos em sala de aula: administração e organização da classe, engajamento dos estudantes e administração do tempo.

5. Tem **estilo**: Ele manifesta um estilo pessoal e único, que é capaz de produzir drama, entusiasmo, vivacidade, humor, carisma, criatividade e romantismo no ensino.
6. **É motivador**: Ele confia em sua própria habilidade para fazer a diferença na vida dos estudantes e implacavelmente pressiona e persuade os estudantes a manter o comportamento e as expectativas no nível mais alto possível.
7. **Apresenta eficácia instrucional**: Ele é um comunicador competente, com um amplo repertório de habilidades essenciais, comportamentos, modelos e princípios que conduzem ao aprendizado mesmo os estudantes mais relutantes. Ele é competente para planejar as aulas, apresentar seu conteúdo, administrar o clima da classe e avaliar os estudantes.
8. **Detém conhecimento teórico**: Ele apresenta não apenas amplo domínio do conteúdo da disciplina, mas também dos resultados pretendidos pela escola e pela sociedade.
9. **Possui a sabedoria das ruas**: Ele possui aqueles conhecimentos sociais derivados da experiência do dia a dia. Conhece os estudantes, a escola e a comunidade em que leciona e utiliza esses conhecimentos para solucionar problemas no cenário educativo.
10. **Tem muita capacidade intelectual**: Ele é metacognitivo, estratégico, reflexivo, comunicativo e responsivo.

Atualmente quando são feitas abordagens com base em traços pessoais, estas são criticadas por cientistas e estudiosos das áreas sociais, demonstrado que ainda se encontram presos a velhos conceitos de que professores e bons governantes “já nascem feitos”. Gil (2018, p.39): argumenta:

Em muitos processos seletivos para professores do Ensino Superior traços pessoais assumem importante peso. Por isso, é comum encontrar livros que apresentam listas de características ou atributos que os professores deveriam ter.

Dessa forma é importante deixar de lado velhos conceitos de "nascido feito" e analisar listas de características e atributos do bom professor.

Gil (2018, p.40), enumera o bom professor também através de características com base nas obras de vários autores:

Traços pessoais do professor eficaz:

Bem-humorado	Ouve os estudantes
Gentil	Trata igualmente os estudantes
Tem apreço pelos estudantes	Ajuda os estudantes a pensar
Torna as aulas interessantes	Organizado
Expõe com clareza	Entusiasmado
Estimulante	Amigável
Comunica altas expectativas	Reconhece suas limitações
Encoraja iniciativas	É preparado para cada classe
Apaixonado pela disciplina	Acessível aos estudantes
Questionador	Aprecia a diversidade étnica e cultural
Desafia a pensar	Tem habilidade para se comunicar no nível dos estudantes
Oferece aplicações práticas	Empático
Demonstra interesse pelos estudantes	Não se mostra superior
Paciente	Reconhece as diferenças individuais
Interessado no crescimento dos estudantes	Inovador
Oferece <i>feedback</i>	Respeita os estudantes
Sensível às necessidades dos alunos	
Tem apreço pelos estudantes	

Através de uma análise das características descritas é fácil perceber sua importância no processo didático, quanto mais características mais próximos do esperado será.

#### 4.2 Estilos de atuação e Modelo Bidimensional

Outro levantamento de dados do citado autor refere-se a coleta de dados com base na experiência, na visão de mundo de seus autores e pesquisas empíricas que procuraram avaliar a satisfação dos estudantes com ensino proporcionado por seus professores, um trabalho com estas características foi desenvolvido por Lowman em 2004.

Foram feitas observações por cerca de 25 professores reconhecidos por exemplares, de várias disciplinas, em diversas faculdades e universidades norte-americanas, na década de 1980, através de estudos foi desenvolvido o Modelo bidimensional do Ensino:

### Modelo bidimensional do Ensino Universitário Efetivo

Dimensão I		Dimensão II	
Estímulo intelectual	Baixo: frio, distante, Altamente controlador, imprevisível.	Moderado: Relativamente, caloroso, acessível e democrático e previsível	Alto: Caloroso, aberto, previsível e altamente centrado no estudante
Alto: Extremamente claro e estimulante	Célula 6: Autoridades Intelectuais: ótimo para alguns cursos e estudantes, mas não para outro	Célula 8: Palestrantes exemplares: Especialmente habilidosos em grandes classes de iniciantes	Célula 9: Totalmente exemplares: Excelentes para qualquer estudante e situação.
Moderado: Razoavelmente claro e interessante	Célula 3: Adequados: Mínimamente adequados para muitos estudantes em aulas de preleção	Célula 5: Competentes: Eficientes para a maioria dos estudantes e cursos	Célula 7: Facilitadores exemplares: Competentes especialmente em classes menores e em cursos mais avançado
Baixo: Vago e monótono	Célula 1: Inadequados: Incapazes de apresentar bem o material ou motivar bem os estudantes	Célula 2: Marginais: Incapazes de apresentar a matéria bem, mas apreciados por alguns estudantes	Célula 4: Sócráticos: Ótimo para alguns estudantes e situações, mas não para a maioria

Esse estudo levou a construção do Modelo bidimensional do Ensino Universitário Efetivo, nessa análise concluiu-se que a qualidade de ensino resulta de duas dimensões, sendo elas a habilidade ou dimensão I, que se refere a criação de estímulos intelectuais pelo professor universitário; A empatia ou dimensão II, que se relaciona com a capacidade do professor universitário em ser capaz de estabelecer empatia interpessoal com os estudantes.

A dimensão I, por sua vez, se divide em clareza está relacionada com o que se apresenta e com o impacto emocional com o modo que o material é apresentado.

A dimensão II, empatia interpessoal, está relacionada à habilidade de comunicação com os alunos de forma que aumente a motivação e o prazer no aprendizado autônomo.

Dimensão I, impacto emocional e seus níveis:

**Alto:** são extremamente claros e estimulantes, o conteúdo é organizado, linguagem clara, muita energia, sensação de tensão dramática, os estudantes compreendem bem e distinguem o que é importante, não gostam de perder essas aulas, a definição para o professor com esse estilo é ótima.

**Moderado:** razoavelmente claro e um pouco menos interessante que o primeiro, as aulas são interessantes, a energia dispendida é moderada, no entusiasmo é moderado, a aula é considerada boa para a maioria, o educador é fixado como bom.

**Baixo:** é monótono e vago, parte da aula é apresentada com clareza, os estudantes não compreendem bem, a sensação é de incerteza e confusão, a aula e o professor é chamado de enfadonho.

Dimensão II, empatia interpessoal e seus níveis:

**Alto:** é muito caloroso, aberto e acessível, pensamento voltado ao estudante, sabe lidar com peoas e tem sensibilidade para perceber mensagens, é questionador, gosta quando o corpo discente é questionador, é descrito como fantástico.

**Moderado:** Moderadamente caloroso, é acessível, democrático e previsível, é amigável, interessa-se pelos alunos como pessoa, discute regras e reações estudantis, é chamado de Legal ou Simpático.

**Baixo:** Frio e distante, controlador, é imprevisível. Pouco interesse para com os estudantes, não reconhece seus alunos por nome e poucos



fora da sala, é sarcástico e desdenhoso com relação aos estudantes, é irritadiço com relação a perguntas e questionamentos, sua descrição é feita com apelidos e palavrões.

### **4.3. Os ciclos de vida do professor**

O professor faz ao longo de sua vida profissional vários questionamentos, possui preocupações e ansiedades quanto a sua atuação e o seu momento vivenciado, traz frustrações e paixões, de acordo com esses estudos o autor propõe os seguintes ciclos:

**1 O começo ou entrada na carreira:** 1 a 3 anos, é marcada pelos primeiros contatos com a classe e outros colegas profissionais, é composta de duas fases: descobrimento e sobrevivência.

O descobrimento marcado pelo entusiasmo inicial e por exercer a profissão, é nítido o orgulho de ter a própria classe e de fazer parte de um corpo profissional. Essa face pode ser caracterizada pela facilidade e pela dificuldade, devido a fatores institucionais ou pessoais; quanto a facilidade, é devida a capacidade de relacionamentos positivos seja com a classe, colegas ou instituição, apresentam senso de domínio e conseguem manter o entusiasmo inicial. Já na face difícil; é relacionada a horários excessivos, ansiedade ligadas ao ensino, dificuldade com os alunos e grande investimento de tempo.

A sobrevivência é pontuada pelo reconhecimento entre a teoria e a prática, onde se tem uma visão real do que é lecionar, e os reais ideais, envolve preocupações consigo mesmo.

**2 Estabilização:** 4 a 6 anos, é marcada pelo compromisso profissional, envolve sentimentos como competência pedagógica, facilidade no relacionamento com alunos, domina técnicas instrucionais, capacidade de selecionar materiais e métodos com facilidade, preocupa-se com os objetivos pedagógicos, consegue enfrentar situações mais

complexas e inesperadas, começa a montar seu estilo como professor, a confiança profissional é crescente, tem bom relacionamento de integração com colegas e começa a pensar em promoção.

**3 Diversificação, ativismo ou questionamento:** 7 a 25 anos, é semelhante à primeiras fases, nesse período há uma melhora significativa com relação a método diversificado de ensino, trato com alunos, é marcado pelo esforço em busca de promoção pessoal e no desempenho de funções administrativas. Questiona-se sobre diminuição dos compromissos profissionais, alguns abandonam a docência e passam a dedicar-se a atividades paralelas. É uma fase de reformulação caracterizado pelo sentimento de rotina ou uma crise existencial relacionada a continuação na carreira.

**4 Serenidade:** 25 a 35 anos, pode ser marcado por mudanças traumáticas devido a questionamentos sobre sua eficácia na carreira, identifica-se dois tipos de professores nessa fase:

Primeiro grupo são marcados pela serenidade e distanciamento afetivo, sentem-se menos enérgicos e alguns menos capacitados, mais relaxados e menos preocupados com o cotidiano em sala de aula, são serenos mas distantes afetivamente, esse sentimento é explicado pelo fato dos alunos verem os professores mais velhos como pais e os mais novos como irmãos mais velhos, esse choque de gerações pode ser perceptível no âmbito de ensino.

O segundo grupo são designados os conservadores, o ponto marcante são as lamentações e nostalgias quanto ao passado, são resistentes às novidades e inovações. São queixosos quanto aos alunos, colegas e sistema, consideram professores mais jovens menos sérios e menos comprometidos.

**5 Desinvestimento:** 35 a 40 anos, caracterizada pela libertação, dedicam-se mais a si e interesses fora da escola, possuem uma vida social ligada a reflexão, é o professor no fim de carreira, mas há três padrões:

- 1-Os positivos: são marcados pelo interesse em especializações e ainda se preocupam com a aprendizagem.
- 2-Os defensivos: são os caracterizados por otimismo menor que o primeiro, possuem atitudes menos generosas em relação às experiências passadas.
- 3- Os desencantados: marcados pelo cansaço e desencanto com respeito ao passado, marcados pela frustração para com o ensino e os professores mais jovens.

#### **4.3 estilos de atuação do professor universitário**

Esse sistema classifica o professor universitário em dez categorias, segundo a ênfase que atribuem a norma, autoridade funcional, objetivos, conteúdo, estratégias, recursos, avaliação, relacionamento com o corpo discente competências e nos aspectos sociais.

Estilo concentrado nas normas para desenvolvam suas ações observando o que é definido na escola e pelas autoridades educacionais, levam em consideração as normas vigentes procurando ajustar a sua atuação pedagógica a elas sem maiores questionamentos.

Estilo autoridade funcional- são muito comuns, baseado no autoritarismo, são perfis de detentores do saber o qual deve ser transferido, dominam a classe através de ameaças com possibilidade de reprovação.

Estilo centrado nos objetivos- subordinados a ação pedagógica e a plano de ensino sendo seu eixo constituído pelos objetivos.

Os professores cujo estilo centra-se nos objetivos, subordinam sua ação pedagógica a um plano de ensino cujo elemento principal é constituído pelos objetivos operacionais válidos, são numerosos e

provavelmente cursaram algum tipo de licenciatura, com base na pedagogia e didática.

Estilo conteúdo, são numerosos no ensino superior, sua prioridade é passar conteúdo, transformando o corpo discente em reprodutores de conhecimentos, dificultando-lhes a reflexão.

Estilo estrategista, definem bem os objetivos e conteúdo a ser ministrado escolhendo estratégias que irão usar, alguns optam somente um tipo de estratégias por não saberem ou conhecerem outras. Geralmente ocorre quanto a exposição das aulas, cujo entendimento para muitos, lecionar é expor assunto de forma clara e sistemática para alunos motivados e atentos. Essa opção pela estratégia pode ser entendida, como predileção por determina forma de exposição da disciplina, com as inovações tecnológicas muitos optam pelo multimídia, possibilitando aulas dinâmicas, ricas e interessantes.

Estilo foco no relacionamento, identificam-se com a educação humanista, seu foco é a interação humana num processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal atuando como facilitadores, preocupam-se com a mobilização dinâmica de” tornar-se pessoa”, para liberar a autoaprendizagem, com vista ao desenvolvimento pleno do estudante, envolvendo o intelectual e o emocional.

O estilo foco na competência, estão preocupados com a competência dos estudantes e desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e sociais do que aprendido de conteúdos específicos, esse estilo de professor usa o conteúdo de forma puramente instrumental para as tarefas didáticas, sua preocupação é ensinar a aprender.

Estilo aspectos sociais, levam em consideração o conteúdo, estratégias, expectativas do corpo discente e sua própria visão de educação para compor uma análise social histórica.

Esses professores consideram que a educação tem sido utilizada pelas classes dominantes para consolidar sua posição privilegiada. Sua ação em sala de aula, por sua vez, caracteriza-se por uma postura de engajamento político que sua visão de mundo e da educação exige dele e de seus alunos.

#### **4.3 Desafios do professor universitário**

Verifica-se muitas mudanças no ensino superior, e elas requerem profissionais com características diferentes das reconhecidas no passado, fica claro que a docência não pode ser exercida somente por especialistas, ou pessoas que só querem ostentar o título de professor universitário, como já analisado a profissão requer um trabalho árduo e contínuo. Gil, analisa e demonstra alguns tipos de professores mais viáveis ao ensino superior.

O professor competente que mobiliza recursos cognitivos, saberes, capacidades, informações para solucionar questões ligadas a contextos culturais, profissionais, e condições sociais. Essas competências são entendidas menos como potencialidades dos seres humanos e mais como aquisições ou aprendizados construídos. Elas só se efetivam por meio de aprendizados que não ocorrem espontaneamente nem se realizam da mesma forma em cada indivíduo. Logo, os professores precisam aprender estas competências para desenvolvê-las. Elas só se efetivam por meio de aprendizados que não ocorrem espontaneamente nem se realizam da mesma forma em cada indivíduo. Logo, os professores precisam aprender estas competências para desenvolvê-las.

O professor com conhecimento técnico, adquiridos não apenas em cursos de graduação e de pós-graduação, mas também mediante participação em cursos de aperfeiçoamento e de atualização, eventos científicos e intercâmbio com outros especialistas. É necessário, também,

que disponha de conhecimentos decorrentes de trabalhos de pesquisa de campo, de laboratório ou de biblioteca.

O professor futurista, atento à velocidade das transformações tecnológicas, às mudanças sociais, aos novos perfis profissionais que estão se desenhando, às novas exigências do mercado de trabalho e aos desafios éticos, que atue ativamente como mediador no processo de aprendizagem. Que domine os conteúdos a serem ensinados e os traduza em objetivos de aprendizagem. Que seja capaz de explorar os acontecimentos, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário.

O professor capaz de gerar sua própria formação contínua que ultrapasse a visão de formação direcionada apenas para o sistema, fundamentando suas convicções em três dimensões básicas: a pessoal, a profissional e a organizacional, que constituem a trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola.

O professor transformador, que mude o foco do ensinar e passe a se preocupar com o aprender, principalmente com o “aprender a aprender”. Que abra caminhos coletivos de busca que subsidiem a produção do conhecimento de seus estudantes, auxiliando-os a ultrapassar o papel passivo de repetidores de ensinamentos e a se tornarem críticos e criativos.

O professor multicultural, sensível à heterogeneidade, eu cultive a diversidade cultural, admitindo a igualdade entre os estudantes, aproveitando a diversidade presente na sociedade e na escola.

O professor intercultural, que compreende a dinâmica da exclusão social, desvenda obstáculos e nivela oportunidades de comunicação com culturas diferentes.

O professor transdisciplinar, flutua bem por diferentes disciplinas, contribuído para compreensão do mundo e unificação do saber.

O professor reflexivo, penda no que faz e é capaz de tomar decisões e ter opiniões que atendam ao contexto profissional, adapta a própria atuação a eles, levanta dúvidas sobre o funcionamento da escola, a adequação dos currículos e o seu próprio trabalho; que procure saber por que os estudantes têm dificuldade para aprender.

O professor capaz de realizar trabalhos em equipe, integra-se a grupos de pesquisa em diferentes áreas, participa de projetos multidisciplinares e aceita o desafio da interdisciplinaridade.

O professor capaz de enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, que contribuem na prevenção de violência na escola e fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, e participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. Que seja capaz de desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça.

O professor que utiliza novas tecnologias, que saiba utilizar editores de textos, explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino e seja capaz de comunicar-se a distância por **aberto** para o que se passa na sociedade, fora da universidade, suas transformações, evoluções e mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes e as novas descobertas meio da Internet e de outras tecnologias.

## **Conclusão**

Definir o bom professor é dificultoso, porém no livro Didática do Ensino Superior, de Antônio Carlos Gil pontua perfis e condutas que os futuros professores devem observar para alcançar os objetivos educacionais.

Nessa linha de pensamento, os que pretendem ingressar na profissão devem analisar o conceito histórico didático, reconhecendo a importância

da sua opção pelo ensino ao mesmo tempo compreender as diferentes abordagens pedagógicas existentes.

Devem desenvolver habilidades e atitudes requeridas para ofício da profissão, afirmando suas atualizações e informações constantes.

Avaliações e análises realizadas em vários cursos mostra-se perceptível a deficiência na formação dos professores universitários, essa deficiência é relacionado a falta de didática, e por isso grande número de professores de ensino superior voltam às salas de aula para estudo de disciplinas como a didática e pedagogia.

O ensino deve ser encarado como algo permanente e constante, que acontece no dia-a-dia, o mestre deve se ver como aquele que transforma pensamentos através do ensinar a aprender, atuando como facilitador da aprendizagem, denotando a importância do livro Didática do Ensino Superior, que propõe uma reflexão moderna e essencial aos aspirantes de professor de ensino superior.

Aqueles que não se adaptarem ou condizerem com novas realidades e exigências, automaticamente serão retirados do mercado.

O Autor deixa clara também, que professor não nasce pronto, ele pode ter dons aplicáveis ao magistério, mas necessita potencializar e direcionar esses dons de acordo com as exigências do mercado e da profissão.

## **Referências**

ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito constitucional. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1993.

**DAUD, Samira dos Santos, O MODELO BIDIMENSIONAL DE JOSEPH LOWMAN NO ENSINO JURÍDICO,**



www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=34f8150045a976a9,(p.1-14) . Acesso em 06 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos, **Didática do Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma teoria dos direitos fundamentais**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SASSAKI, Claudio. **Uma nova Era da Educação: peça-chave para o desenvolvimento de estudantes e o futuro das sociedades**. GreekieDesenvolvimento de Software S/A, agosto 2020, [https://site.geekie.com.br/blog/noveducacao/?\\_ga=2.1726449.1935810740.1610196118-509225106.1610196118](https://site.geekie.com.br/blog/noveducacao/?_ga=2.1726449.1935810740.1610196118-509225106.1610196118). Acesso em: 07 jan. 2021.

## **Identidade cultural e musicalidade regional: Políticas Públicas voltadas ao aprendizado da arte**

*Camila Gomes Pereira 1*  
*Fabício Veiga Costa 2*

### **1. Introdução**

É perceptível, atualmente, uma descentralização da identidade cultural na pós-modernidade (hall, 2015), o que acarreta uma necessidade patente de um ensino valorativo das manifestações culturais tradicionais locais nas escolas como política pública, contribuindo, desta forma, para que as manifestações culturais tradicionais não se percam com o decorrer do tempo, e assim, garantindo a manifestação e existência da identidade cultural da sociedade e dos indivíduos de determinada localidade. O presente artigo, analisa a importância da identidade cultural e da continuidade das manifestações culturais tradicionais regionais.

A cultura é um direito fundamental de segunda geração, que desempenha um importante papel na sociedade e requer uma atuação positiva do Estado através de políticas públicas. Portanto, tendo em vista o direito à cultura, a importância da valorização da cultura local para a existência de uma identidade cultural, e o dever do Estado em promover a educação e a cultura, o presente trabalho propõe uma definição da importância do ensino da cultura tradicional regional que reflita na

---

**1** Mestranda em Proteção aos Direitos Fundamentais na Universidade de Itaúna (UIT). Bacharel em Direito e Licenciada em Música pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

**2** Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Pós-Doutor em Psicologia pela Pucminas. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna – Nível Mestrado e Doutorado. Especialização em Direito Processual, Direito de Família e Direito Educacional pela PUCMINAS. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH e FDCL. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

proteção e preservação dos bens culturais tradicionais locais, impedindo a sua evasão, destruição e descaracterização, bem como a perda da identidade cultural da sociedade, que deve valorizar as suas diferenças.

O objetivo geral da pesquisa consistirá justamente em demonstrar o papel do ensino na construção de uma identidade cultural, bem como na preservação da música tradicional regionalizada, com base em princípios e fundamentos da nossa Constituição da República de 1988. Os objetivos específicos são o alerta à necessidade de desenvolvimento de um programa de estudos viável, que promova a educação cultural tradicional local de forma multidisciplinar. O método empregado será o dogmático-jurídico/históriográfico-indutivo, que envolve, análise da literatura de educação, direito material, bem como referências literárias de história, política, cultura e sociologia relacionadas ao tema. Devem ser levados em consideração os contextos humanos, a capacidade de autonomia das manifestações culturais em apreço.

Desta forma, há de aferir qual o ponto de equilíbrio e harmonia necessários para a preservação e promoção da cultura tradicional, forte fator de identidade e de sentimento de pertencimento necessários à condição de cidadão, determinando, por fim, qual o papel exercido e qual o papel ideal de participação do Poder Público e da sociedade, estabelecendo, através disso, a necessidade de um plano de preservação e promoção da cultura tradicional regional.

## **2. Direito fundamental à cultura, pertencimento e identidade cultural na pós modernidade.**

Basta observar um mapa do mundo para constatar como são numerosas as sociedades – várias delas muito antigas e aparentemente bem consolidadas – nas quais a questão nacional está na ordem do dia e onde as clivagens, frequentemente ligadas a identidades culturais, étnicas

e regionais, são fortes. Boa parte dessas clivagens envolve conflitos bastante violentos que perduram há anos e que estão muito longe de uma solução (OLIVEN, 2006, p. 17).

Nos anos 1920, Marcel Mauss estabeleceu um paralelo entre a nação moderna e o clã primitivo, tendo como base os símbolos por intermédio dos quais ambos os tipos de sociedade se representam. Para ele, a nação

é homogênea como um clã primitivo e supostamente composta por cidadãos iguais. Ela tem a bandeira como símbolo, como o clã tinha seu totem; ela tem seu culto à Pátria, como o clã tinha o de seus ancestrais animais-deuses. Como uma tribo primitiva, a nação tem o seu dialeto elevado à dignidade de uma língua, com um direito interno oposto a um direito internacional (MAUSS, 1969, p. 593-594).

Uma comparação semelhante já havia sido realizada por Durkheim, que ao estudar o que considerava a forma mais elementar de vida religiosa, postulou que o totemismo seria, em última análise, um modo de o clã cultuar a si mesmo, ou seja, a maneira externa e visível do culto da sociedade por seus membros que nessa fase primitiva não conseguiriam representar o caráter sagrado e complexo de sua sociedade por outro meio que não seja o emblema, o símbolo e signo. Portanto, o totem, o símbolo que representa o clã, seria hipostasiado e tornar-se-ia associado à segurança, ao bem-estar e à continuidade do clã. Por isso, para Durkheim, o totem “é uma bandeira; é o signo através do qual cada clã se distingue dos outros, a marca visível de sua personalidade, marca conferida a tudo que faz parte do clã: homens, animais ou coisas” (DURKHEIM, 1968, p. 218). Exemplifica através do soldado que cai defendendo sua bandeira, e afirma que o soldado certamente não crê ter se sacrificado por um pedaço de pano.

Do mesmo modo como o Estado-nação procura delimitar e zelar por suas fronteiras geopolíticas, ele também se empenha em demarcar suas fronteiras culturais, estabelecendo o que faz e o que não faz parte da nação. O processo de consolidação dos Estados-nação é bastante recente, mesmo em sociedades que agora parecem ser bem integradas. Contudo, assim como o nacionalismo, o regionalismo também abrange diferentes facetas, expressando frequentemente posições de grupos bastante distintos, contendo desde reivindicações populares até os interesses disfarçados das classes dominantes. As populações tradicionais fundamentam-se no regionalismo, que, por sua vez, estaria associado à emergência do Estado e a uma configuração territorial que este assumiu historicamente. A dimensão política desempenharia um papel fundamental na definição do regionalismo, pois, embora uma causa regional possa ser somente econômica na sua natureza, seu objetivo é político, já que ela se torna regionalizada justamente por intermédio de uma reivindicação em face de uma instituição do Estado visando uma modificação no tratamento das questões territoriais. Temos, assim, um fenômeno que é essencialmente político em sua definição e que se caracteriza também por desigualdades sociais, mas que se articula mobilizando sentimentos coletivos e veiculando identidades e ideologias associadas à memórias sociais (BORTONCELLO, 2020). Passamos, pois, do campo político e do econômico para o da cultura, no qual a dimensão simbólica desempenha um papel preponderante (OLIVEN, 2006, p. 26). Segundo Ruben George Oliven,

Nação e tradição são recortes da realidade, categorias para classificar pessoas e espaços e, por conseguinte, formas de demarcar fronteiras e estabelecer limites. Elas funcionam como pontos de referência básicos em torno dos quais se aglutinam identidades. Identidades são construções sociais formuladas a

partir de diferenças reais ou inventadas que operam como sinais diacríticos, isto é, sinais que conferem uma marca de distinção. Nesse sentido, Lévi-Strauss afirma que identidade é algo abstrato sem existência real, mas indispensável como ponto de referência (OLIVEN, 2006, p. 34).

No Brasil, o neoconstitucionalismo<sup>3</sup> começa a ser desenhado a partir da Constituição da República de 1988, fruto do processo de redemocratização pelo qual o país passou no final da década de 1980 (BARROSO, 2001), em substituição ao regime político ditatorial anterior implantado desde o golpe de 1964 (SILVA, 2003, p. 88-89). A Constituição de 1988 já em seu art. 1º previu expressamente que a República Federativa do Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito e, em consequência desse processo de valorização democrática, trouxe um extenso catálogo de direitos individuais, políticos e sociais; firmou uma maior aproximação do direito com a moral através da inclusão de direitos humanos em seu texto; previu a aplicabilidade imediata de seus dispositivos (SILVA, 1988); ampliou as espécies de remédios constitucionais; contribuiu para a expansão do controle social sobre políticas públicas; aumentou o número de legitimados ao processo de controle de constitucionalidade, e, ainda, forneceu fundamentos para a formação da doutrina da eficácia horizontal dos direitos fundamentais (SILVA, 2005).

A cultura sempre desempenhou um papel agregador e fundador da memória nas sociedades humanas. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, cujos dispositivos referentes à proteção e promoção da

---

<sup>3</sup> Os adeptos do neoconstitucionalismo buscam embasamento no pensamento de juristas que se filiam a linhas bastante heterogêneas, como Ronald Dworkin, Robert Alexy, Peter Häberle, Gustavo Zagrebelsky, Luigi Ferrajoli e Carlos Santiago Nino, e nenhum destes se define hoje, ou já se definiu, no passado, como neoconstitucionalista. Tanto dentre os referidos autores, como entre aqueles que se apresentam como neoconstitucionalistas, constata-se uma ampla diversidade de posições jusfilosóficas e de filosofia política: há positivistas e não positivistas, defensores da necessidade do uso do método na aplicação do direito e ferrenhos opositores do emprego de qualquer metodologia na hermenêutica jurídica, adeptos do liberalismo político, comunitaristas e procedimentalistas (SARMENTO, 2010, p. 233).

cultura foram ampliados, traz o tema como um direito fundamental de segunda dimensão do cidadão. Encontra-se no rol dos direitos sociais, de status positivo segundo a classificação de Georg Jellinek, que assegura aos indivíduos pretensões positivas perante o Estado, cuja implementação ocorre mediante as políticas públicas.

O termo direitos sociais justifica-se em razão do objetivo de melhoria de vida das vastas camadas da população, mediante políticas públicas e medidas concretas de política social. A importância da valorização da cultura no contexto em que vivemos, de um mundo sem fronteiras, é que o Estado necessita de “elementos culturais de base” que lhe confirmam identidade interna, como forma de integração do povo e de comunhão de um sentimento de pertencimento, e externa, como forma de reconhecimento (HABERLE, 1980, p. 12). Não é possível afirmar uma democracia constitucional sem o respeito à memória e à história da própria comunidade, pois o direito, enquanto um sistema da sociedade moderna, é dotado de memória, para assim poder funcionar adequadamente (OMMATI, 2017, p. 115).

A noção de cultura faz alusão às características socialmente herdadas e aprendidas que os indivíduos adquirem a partir de seu convívio social. Entre essas características, estão a língua, a culinária, a música, o jeito de se vestir, as crenças religiosas, normas e valores. Esses traços culturais possuem influência direta sobre a construção de nossas identidades, uma vez que elas constituem grande parte do conjunto de atributos que formam o contexto comum entre os indivíduos de uma mesma sociedade e são parte fundamental da comunicação e da cooperação entre os sujeitos. “A cultura de um povo é o único poder capaz de resgatar sua fisionomia

espiritual e manter a sua identidade.” (POERNER, 1997, p. 76)<sup>4</sup> A identidade cultural está em crise, e conforme observa o crítico cultural Kobena Mercer, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise” (HALL, 2015, p. 10).

A sociologia passou a localizar o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas as quais, argumentava, subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais. Em consequência, desenvolveu uma explicação do modo como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham. (internalização do exterior e externalização do interior do sujeito) (HALL, 2015, p. 21).

As sociedades modernas são sociedades de mudança constante, rápida e permanente, na qual as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter. Nas sociedades tradicionais o passado é idolatrado e os símbolos são valorizados pois contém e perpetuam as experiências das gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (GIDDENS, 1990, p. 37-38).

Houve uma mudança no conceito de cultura como resultado de uma série de processos que constituíram a transformação da modernidade de sua fase “sólida” para a “líquida”<sup>5</sup>. O que torna líquida a modernidade é a

---

<sup>4</sup> Palavras do primeiro ministro brasileiro da Cultura, José Aparecido de Oliveira (1939), no I Fórum Nacional de Secretários da Cultura em: POERNER, Arthur José. Identidade cultural na era da globalização: Política federal de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997. P. 16.

<sup>5</sup> Modernidade líquida para Bauman, denomina o formato atual da condição moderna, descrita por outros autores como pós modernidade, modernidade tardia, segunda modernidade ou hipermodernidade.



sua modernização compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas da vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. “Dissolver tudo que é sólido” é característica inata e definidora da forma de vida moderna, mas atualmente, ao contrário de antes, as formas dissolvidas não são substituídas por outras formas (mais) sólidas e permanentes (aperfeiçoadas). No lugar das formas derretidas (inconstantes), surgem outras, mais suscetíveis ao derretimento, portanto, também mais inconstantes (BAUMAN, 2013, p. 16). Segundo o professor Koellreutter,

A função da arte varia de acordo com as intenções da sociedade. Porque o sistema social, o sistema de convivência inter-humana, é governado pelo esquema de condições econômicas. (...) Na nossa sociedade, o conceito de ‘arte representativa’, como objeto de ornamentação de uma classe social privilegiada, como um ‘status-símbolo’ na vida privada de uma elite social não envolvente, não é mais relevante (1998, p. 41).

Em sua formulação original, há dois séculos, a cultura deveria ser um agente de mudança, uma missão empreendida com a finalidade de educar “o povo”, propiciando-lhes melhores condições de pensar e de criar. Porém, em nossa era líquida, a cultura perdeu seu caráter missionário e se tornou um artifício de sedução. Foi transformada de estimulante a tranquilizante; de arsenal de uma revolução moderna em repositório para a conservação de produtos (BAUMAN, 2013, p. 15). Ou seja, atualmente, a cultura é vista como um produto de consumo capaz de se concentrar em atender as necessidades dos indivíduos. A cultura passou a se consistir em ofertas, engajada em fixar tentações e estímulos, voltada a um mercado de consumo orientado para a rotatividade. Em sua formulação original, há dois séculos, a cultura, deveria ser um agente de mudança, uma missão

empreendida com a finalidade de educar o povo, propiciando-lhe melhores condições de pensar e de criar. Porém, em nossa era líquida, a cultura perdeu o seu papel missionário e se tornou um artifício de sedução, não busca mais esclarecer as pessoas, mas atraí-las. O que se esconde por trás desse estado de coisas é uma falta de autoconfiança, um senso de desorientação (BAUMAN, 2013, p. 10-21).

No sujeito pós-moderno não há uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. A identidade é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, que não são unificadas em um eu coerente. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2015, p. 11-12). Ao mesmo tempo que se padroniza, a cultura já não é universal, ela se especializa. O multiculturalismo na verdade significa indiferença em relação ao outro (BAUMAN, 2013).

A sociedade não é um todo unificado, está constantemente sendo ‘descentrada’ ou deslocada por forças fora de si mesma. As sociedades modernas são caracterizadas pela diferença: diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de “posições de sujeito” (LACLAU, 1990, p. 40). Abres espaço para a criação de novas identidades, possibilitando com isso, novas articulações, um jogo de identidades, que abrange em seu bojo consequências políticas (HALL, 2015, p. 15). A identidade consiste em algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente no consciente no momento do nascimento (HALL, 2015, p. 22-24). Nesse sentido, Scruton:

A condição de homem exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo – como um membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar um nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar (SCRUTON, 1986, p. 156).

A identidade é, além de ponto de lealdade e identificação simbólica, uma estrutura de poder cultural (HALL, 2015, p. 24).

Portanto, uma cultura nacional busca unificá-los em uma identidade cultural, configurando uma estrutura de poder cultural. Vale lembrar que a maioria das nações modernas consiste em nações separadas que foram unificadas por um longo período de conquista violenta – pela supressão forçada da diferença cultural. As nações ocidentais modernas exerceram hegemonia cultural sobre os colonizados, se tornando, com isso, híbridos culturais. Ocorre que as identidades nacionais que foram centradas e inteiras estão sendo agora deslocadas pelos processos de globalização.

A noção de raça constitui mais diferenças culturais e simbólicas do que propriamente diferenças físicas ou biológicas. Nos últimos anos, as noções biológicas sobre raças, entendida como constituída de espécies distintas, têm sido substituídas por definições culturais. E, são essas representações dos textos da cultura popular que ajudam a constituir a visão de mundo do indivíduo, seu senso de identidade, consumando estilos e modos de vida.

### **3. Políticas públicas, legislação e sustentabilidade da musicalidade tradicional através do ensino.**

A valorização da cultura, como parte indissociável das políticas de desenvolvimento e defesa das integridades nacionais, se intensifica em todo o mundo, e se reflete na crescente presença, nos diversos níveis da

administração pública, de órgãos especificamente encarregados da formulação e execução de políticas culturais, concebidas, com frequência, como instrumentos de preservação da identidade. Nesse sentido, deve ser privilegiada a concepção antropológica de cultura de Claude Lévi- Strauss, “que a vê como um código responsável pela ação de um grupo social”. Como elemento básico da identidade de um grupo, que tenderia a se desintegrar sem esse “instrumento de comunicação, resultante de um pacto social implícito” (POERNER, 1997, p. 14).

Historicamente, em meados da década de 1980, foi o momento de criação de uma nova legislação para a educação brasileira, onde foram adotadas medidas governamentais que visavam à adequação do sistema educacional do país às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que se refletem no mundo contemporâneo. O Brasil chegou à década de 80 sem uma política nacional integrada de cultura, mas embora a cultura jamais tivesse despertado atenção prioritária em qualquer governo federal ou estadual, fortalecia-se aos poucos, a convicção de que ela merecia uma política própria, com objetivos fixados a curto, médio e longo prazos, como os demais setores da administração, e interligada à globalidade das metas de desenvolvimento educacional, social, econômico e político. NO Encontro Nacional de Política Cultural (1984), tivemos o início de discussões com o consenso favorável dos participantes de proposições em prol de um novo relacionamento entre cultura e educação, em que ambas deixassem de ser sistemas autônomos (POERNER, 1997, p. 37-47).

A Constituição Federal, em seu artigo 23, III a V6, estabelece a competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios,

---

6 Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

proteger os bens de valor cultural, impedindo a sua evasão, destruição e descaracterização, bem como proporcionar os meios de acesso à cultura; e regulamenta o direito fundamental nos artigos 215 e 216, com a pretensão se proteger toda e qualquer manifestação cultural de qualquer comunidade que tenha contribuído, mesmo eu minimamente, para a configuração da nossa sociedade como multiétnica e multinacional (OMMATI, 2017, p. 117)<sup>7</sup>.

Há duas formas em que o Estado pode atuar em sua política cultural. Uma delas é totalitária, que procura domar as manifestações culturais, colocando-as a serviço de uma ideologia perversa ou a serviço de uma ideologia de cunho pessoal. A outra é democrática. Na primeira, o Estado contrata pensadores e protege as manifestações culturais que se ancoram na ideologia dominante, ao mesmo tempo que censura e persegue qualquer inteligência dissidente. Já a política cultural democrática estimula as manifestações culturais mais autênticas do povo, protegendo as expressões folclóricas regionais. O governo não faz cultura, nem deve fazê-la, a não ser quando o ocupam ditadores, preocupados com o culto da sua própria personalidade, ou quando interessados em fazer da arte e do pensamento armas de domínio (POERNER, 1997, p. 12).

---

III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;

(...)

<sup>7</sup> Ao contrário do eu comumente se pensa, a sociedade brasileira é formada por várias etnias e várias nações dentro de uma mesma comunidade. Assim, árabes, judeus, índios, alemães, açorianos, italianos, africanos etc., foram extremamente importantes para a construção da identidade brasileira. Sobre a questão de quase a totalidade dos países ocidentais serem multiétnicos e multinacionais, vide: KYMLICKA, Will. *Ciudadania Multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996; KYMLICKA, Will. *La Política Vernácula: Nacionalismo, Multiculturalismo y Ciudadania*. Barcelona: Paidós, 2003; KYMLICKA, Will. *Las Odiseas Multiculturales: Las Nuevas Políticas Internacionales de la Diversidad*. Barcelona: Paidós, 2009.

Após 25 anos de vigência da Lei 5.692/71, foi homologada em 1996 a Lei 9.394, na qual o ensino foi dividido em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica inclui a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental, que na Lei de 1971 correspondia da 1ª à 8ª série, e o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional. As séries do Ensino Fundamental passam a ser organizadas por ciclos de desenvolvimento humano, que forma o ciclo 1, o ciclo 2 e o ciclo 3.

Atualmente, ao tratar do ensino das artes na educação básica, faz-se necessário, primeiramente, considerar a legislação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96). A referida lei, demonstra a importância do ensino da arte regional e local, e ainda que não de forma exclusiva, da obrigatoriedade do ensino da música. Em seu art. 268, parágrafo 2, estabelece que “o ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Portanto, a lei garante um espaço para as artes na escola, como já era estabelecido em 1971 com a inclusão da Educação Artística. A Lei representa um importante passo na questão do ensino da arte na escola e é a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno, pois a arte passa a ser um componente importante do currículo (FONTERRADA, 2008). Porém, mesmo com esse fator positivo, o texto de

---

8 Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 20 O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

§ 60 A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 20 deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

lei traz a indefinição e a ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão (PENNA, 2008).

Com a ambiguidade no que se refere a qual ensino de arte deve se desenvolver na educação básica, o parágrafo 2º do artigo 26 começa a sofrer alterações. Nesse sentido, em 2004, abriram debates acerca do espaço de ensino da música na educação básica, com manifestos organizados pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música a favor da implantação do ensino da música nas escolas, foi apresentado ao Senado o Projeto de Lei n. 330/2006, de autoria de Roseana Sarney, cuja aprovação foi unânime em 4 de dezembro de 2007. No texto do referido projeto, foi proposta a alteração do parágrafo 2ª do artigo 26 da Lei 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para incluir o ensino de música. Em 18 de agosto de 2008, a Lei 11.769 foi sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

A Lei 9.394/96 sofreu alteração no 2º parágrafo do artigo 26 através do Projeto de Lei 12.287/2010, e passou ter a redação atual para dispor sobre o ensino da arte regional, onde o então Deputado Eduardo Gomes, inspirado no art. 215, §1º da Constituição Federal<sup>10</sup>, incluiu o estudo da

---

<sup>9</sup> No texto da Lei 11.769/2008 lê-se:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. (vetado)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º dessa Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

<sup>10</sup> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

cultura regional como componente curricular obrigatório da educação básica.

Ainda em 2010, é apresentado o Projeto de Lei 7.032, que fixa as diretrizes e as bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Nota-se que com esse Projeto de Lei busca definir mais claramente qual arte ensinar. A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou proposta que estabelece como disciplinas obrigatórias da educação básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), que, atualmente, entre os conteúdos relacionados à área artística, prevê a obrigatoriedade somente do ensino da música.

Ao percorrer a história da política educacional brasileira, observa-se que a abordagem do currículo fora apresentada na Constituição Federal de 1988, onde o artigo 210 reestabelecia o currículo nacional.<sup>11</sup> Deste modo, ao refletir o ensino das artes na escola da educação básica, que se encontra inserida em uma sociedade líquida (BAUMAN, 2013), que nos leva a conviver, simultaneamente, em diferentes contextos simbólicos, em uma dinâmica vital de transitoriedade entre contextos culturais e valores, devemos discutir sobre o papel das artes na escola, e, com o que poderiam contribuir, a partir de um ponto de vista educacional, para a construção destes sujeitos.

---

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II - produção, promoção e difusão de bens culturais;
- III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV - democratização do acesso aos bens de cultura;
- V - valorização da diversidade étnica e regional.

<sup>11</sup> Art. 210, CF. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.



O ideal é ir além das questões técnicas, de prescrição (quais conteúdos e que métodos definir para a sala de aula), deve-se propor inovações educativas a partir da tradição crítica, que consiste num “estilo de inovação, menos oficial e mais alternativo relevante para o pensamento educacional e para o pensamento curricular em particular que vai além da visão normativa relativa ao que fazer e ao como fazer na escola” (ARROYO, 2011, p. 141). A inovação está diretamente relacionada à conscientização dos professores quanto aos processos seletivos dos conteúdos, a partir do momento em que os mesmos “adquirirem uma consciência crítica que permita escolher e transmitir outros saberes” (ARROYO, 2011, p. 142).

A Educação Artística e a polivalência – um professor responsável por todas as áreas artísticas na escola – contribuiu para o afastamento dos profissionais licenciados em música da escola regular (FIGUEIREDO, 2010, p. 36-51).

#### **4. O ensino da música no Brasil, dilemas e perspectivas.**

Inicialmente, convém ressaltar a constatação da ausência quase total da música, enquanto disciplina, dos currículos das escolas de ensino fundamental do Brasil, embora a Música integre parte mínima do currículo, através da disciplina Educação Artística, criada pela Reforma de Ensino. Durante o processo de construção do conhecimento musical, parte-se do pressuposto de que é melhor aprender, construir ou adquirir novos conhecimentos através do prazer, da estimulação e da vivência. Muitas vezes, a ênfase do ensino musical se encontra no estabelecimento de uma ponte que permite a comunicação entre o aluno e a música, despertando no aluno suas potencialidades e ajudando-o a desenvolver o sensorial e o afetivo, o fisiológico e o espiritual.

Com o avanço da tecnologia e com a rapidez da informação há um bombardeio de diferentes formas de expressões artísticas, os fatos e as

informações vêm de forma intensa e rápida, retirando dos jovens e crianças, o tempo necessário para a assimilação ou rejeição por via da crítica ou da reflexão. Da mesma maneira que as informações são aceitas e assimiladas, estas são rejeitadas ou passam despercebidas, pois estão à mercê do momento, das circunstâncias e de modismos. A reflexão sobre a atual prática pedagógica musical contribui para a valorização da educação musical dentro do contexto institucional e destaca a importância de estabelecermos uma relação pedagógica com crianças e jovens que propicie a sua aproximação e o gosto pelo fazer musical considerando as experiências, necessidades e linguagens de cada um, sem desprezar a tradição. Levando-se em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] as oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (PCN, 1998, p. 19).

Para que o ensino de música contribua para uma visão intercultural e alternativa frente a homogeneização cultural no mundo líquido é necessário que se viabilize ações conectadas à vida real. A intencionalidade dirigida e coerente com o universo dos educandos pode levar a integração da tradição e do modo de viver de comunidades e grupos regionais ao desenvolvimento natural da sociedade. Ocorre que, diante dessa situação de marginalidade da educação musical brasileira, sem um direcionamento que lhe dê a característica de saber escolar, onde se articulam experiências adquiridas tanto fora quanto dentro do sistema de ensino, o ensino da música é incapaz de sustentar e preservar os saberes populares e tradições próprios da sociedade brasileira.

No entanto, vale recordar a existência do “Projeto Música na Escola”, que buscou implantar o ensino de música nas escolas públicas da rede estadual, capacitando professores alfabetizadores e de educação artística para a educação musical; com aplicação, nas escolas, dos conhecimentos adquiridos pelos professores durante a fase de treinamento; visando planejamento da irradiação gradativa do projeto para toda a rede estadual, e, ainda, contando com a integração dos conservatórios estaduais ao projeto, visando a formação de professores de música que atuariam em suas regiões. Embora tenha atingido parte dos seus objetivos, ou seja, implantar gradativamente o Planejamento Global, elaborado em 1997, para o ensino de música nas Escolas Públicas Estaduais, por meio dos professores alfabetizadores da rede pública estadual, através de treinamentos intensivos de professores nos ‘Núcleos Especiais de Educação Musical’, implantados nos 12 (doze) Conservatórios Estaduais de Música, este projeto não atingiu o seu objetivo maior, ou seja, voltar com o ensino da música nas escolas públicas da rede estadual de ensino (LOUREIRO, 2001).

Na educação em geral, e nela incluindo a música como instrumento de educação, sua presença pode surgir de forma dinâmica e produtiva e, neste sentido, afirma Koellreutter:

No tocante à música na sociedade moderna – ou melhor, no tocante à educação pela música, a mais importante implicação desta tese é a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética. No fundo, isto significa desenvolver a capacidade do ser humano para um raciocínio globalizante e integrador (KOELLREUTTER, 1998, p. 41).

Embora nos meios acadêmicos a música seja reconhecida, na realidade isso não ocorre. O que se vê na maioria das vezes é que o espaço

reservado para a música está incluído no da Educação Artística, disciplina que ainda tem as suas atenções voltadas para as artes plásticas ou cênicas. E, o professor de Educação Artística, de formação abrangente e polivalente, não encontra meios para desenvolver objetivos propriamente musicais. Deparamos ainda com práticas isoladas, variáveis e irregulares, onde em algumas poucas escolas há professor e carga horária específica para música; em outras, só há o ensino da música na educação infantil (mesmo assim como função recreativa); em outras, a aula de música se resume a formar e a ensaiar uma banda ou um coral, porém, tais práticas envolvem apenas alguns alunos, deixando a maioria excluída. Portanto, essa forma de ensino não atende ao propósito de uma educação ampla e democrática.

Colocar a música ou o estudo dela como condição de status, um privilégio que só é reservado a poucos em condições de pagar aulas particulares ou de cursar uma escola especializada levou muitas pessoas a acreditarem que o ensino da música é reservado às pessoas que possuem o “dom” ou o “ouvido musical” apropriado para a prática da música. Esse estigma gerou a exclusão indiscriminada das pessoas e, por conseguinte, possibilitou uma espécie de aversão, indisposição e um distanciamento gradativo com relação à prática musical. Desta forma, a escola prioriza aqueles alunos que possuem capital cultural, privilegiados de uma classe cultivada, para a qual vem direcionar um ensino elitista e excludente. Esse quadro, ainda presente em nossas escolas, confirma que a função da escola continua sendo a de efetuar a transposição didática dos conteúdos legitimados pela hierarquia dos bens culturais e, no caso da música, conteúdos musicais que se definem na “música clássica”, “música séria” ou “música de verdade”. Nesse caso, nas raras escolas em que a música ocorre, encontramos geralmente o ensino da música bem distante do contexto escolar e da realidade dos alunos (LOUREIRO, 2001).

Percebe-se aí, que o panorama de nossa cultura musical se concentra em dois pólos, de um lado, a cultura musical de nosso país segue privilegiando uma minoria iniciada tecnicamente, que tem acesso a uma escola especializada de música. O objetivo principal é a formação do músico/intérprete, do lado oposto está a grande massa escolar, milhares de alunos de escolas públicas e privadas desprovidos de educação musical. Além disso, não há formação do professor voltada para o ensino cultural musicalizador.

### **Conclusão**

Sem as memórias coletivas, as tradições perdem o sentido. E o povo, a identidade. Os valores, as referências e as tradições culturais são a fisionomia de um povo, se não forem preservados, se diluirão. Não há cultura que não sobreviva a gerações, seja sob a veia da culturalidade, seja sob a veia da ancestralidade, daí a importância de, no mundo líquido, se preservar e valorizar as tradições. A indústria cultural, distancia o povo da sua realidade e da sua própria cultura. Cabe ao Estado propiciar a identificação cultural da Nação, inclusive mediante uma permanente interligação entre passado, presente e futuro.

A música, como qualquer conhecimento, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, é uma prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam. A educação musical vê-se diante de um desafio para uma prática efetiva e consistente do ensino de música. É preciso promover, de caráter amplo e democrático, uma educação musical de qualidade para a escola de ensino fundamental. O fato é que se há música como disciplina escolar, pouco tempo é reservado para a sua prática, a não ser como recreação ou como recurso didático, auxílio imediato para a promoção de festas escolares ou

para minimizar as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. É preciso consciência para introduzir o aluno no domínio do conhecimento musical. É fundamental o papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, como terreno de mediação, poderão ocorrer as trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas. Por isso, pontua-se a necessidade de não se perder de vista as práticas musicais que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, mas refletem, em algum momento, no interior da sala de aula.

### **Referências**

- ARROYO, Miguel G. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola**. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). Currículo: políticas educativas. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- BARROSO, Luís Roberto. **Doze Anos da Constituição Brasileira de 1988**. In: **Temas de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. - 1. Ed. -Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BORTONCELLO, Luís Gustavo Patuzzi. **A parte e o todo**. Revista de Direito Ambiental. Ano 25, vol. 99. jul.-set./2020.
- DURKHEIM, Emile. **Las formas elementales de la vida religiosa**. Buenos Aires: Schapire, 1968.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música**. São Paulo: UNESP, 2008
- GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.
- HÄBERLE, Peter. **Demokratische Verfassungstheorie im Lichte des Möglichkeitsdenken**, in: Die Verfassung des Pluralismus, Königstein/TS, 1980.

HALL, Stuart; tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. **A identidade cultural na pós-modernidade**. - 12. ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KYMLICKA, Will. **Ciudadania Multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.

KIMLICKA, Will. **La Política Vernácula: Nacionalismo, Multiculturalismo y Ciudadania**. Barcelona: Paidós, 2003.

KIMLICKA, Will. **Las Odiseas Multiculturales: Las Nuevas Políticas Internacionales de la Diversidad**. Barcelona: Paidós, 2009.

KOELLREUTTER, Hans J. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. São Paulo, n. 6, 1998.

LACLAU, Ernesto. **New reflections on the resolutution of our time**. Londres: Verso, 1990.

LOUREIRO, Alícia M. Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Minas Gerais.

MAUSS, Marcel. **La Nation**. Oeuvres. Paris: Minuit, 1969.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma Teoria dos Direitos Fundamentais**. - 4. Ed. -Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. P. 115.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

POERNER, Arthur José. **Identidade cultural na era da globalização: Política federal de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

SARMENTO, Daniel. **Por um Constitucionalismo Inclusivo: história constitucional brasileira, teoria da constituição e direitos fundamentais**. Rio De Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SCRUTON, Roger. **Authority and allegiance**, in: James Donald & Stuart Hall (organização), *Politics and ideology*. Milton Keynes: Open University Press, 1986.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. São Paulo: Malheiros, 1988.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. - 22. ed. - São Paulo: Malheiros Editores, 2003.

SILVA, Virgílio Afonso da. **A Constitucionalização do Direito: Os direitos fundamentais nas relações entre particulares**. São Paulo: Malheiros, 2005.



## Núcleos de prática jurídica como possibilitadores do acesso à justiça a pessoas carentes

*Danilo de Matos Martins* **1**

*Fabício Veiga Costa* **2**

### 1. Introdução

O Conselho Nacional de Educação editou, em 1994, a portaria nº 1.886, que tinha como objetivo alterar a forma como Instituições de Ensino Superior que possuíam graduação em Direito desenvolviam suas atividades, assim como os conteúdos que essas instituições ministravam.

Assim, a mencionada portaria ocupou-se em fixar, entre suas diretrizes, que o ensino jurídico a ser disponibilizado a partir dali deveria possuir caráter humanístico, concomitantemente com uma formação técnico-profissional mais qualificada que levassem os estudantes a compreender fenômenos jurídicos e transformações sociais.

A portaria nº 1.886/1994 introduziu algumas novidades, entre elas a exigência de que as Instituições de Ensino Superior criassem os Núcleos de Prática Jurídica. Nesses espaços deveriam ser desenvolvidas atividades práticas próprias do profissional do direito, permitindo a formação técnico-profissional em interação com a sociedade, construindo o conhecimento por meio de trocas entre a academia e a sociedade.

---

**1** Graduado em Direito pelo Centro Universitário FIPMoc, Pós-Graduação em Direito Tributário pela Universidade Anhanguera-UNIDERP, Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Direito da Universidade de Itaúna.

**2** Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Pós-Doutor em Psicologia pela Pucminas. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna – Nível Mestrado e Doutorado. Especialização em Direito Processual, Direito de Família e Direito Educacional pela PUCMINAS. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH e FDCL. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

Diante dessa realidade, e visando favorecer uma formação técnico-profissional conjugada com a capacidade de lidar com as mais diversas e complexas relações sociais, os Núcleos de Prática Jurídica orientam suas atividades no sentido de prestar assistência jurídica a pessoas hipossuficientes. Essa nova orientação faz com que os núcleos se afastem da prática até então desenvolvida na maioria das faculdades, voltada sobretudo para as atividades simuladas.

Dessa forma, e somada à dificuldade do Estado em prover acesso à justiça à toda população que dele necessita, os Núcleos de Prática Jurídica se tornaram espaços onde se realiza uma democratização do acesso à justiça.

Essa nova realidade é percebida em diversos Núcleos de Prática Jurídica que, além de realizar atividades acadêmicas essenciais para a formação do futuro profissional do Direito, buscam uma interação social com a comunidade, visando desenvolver uma educação voltada para a defesa dos Direitos Humanos e ampliação das redes de cidadania.

Nessa perspectiva, o artigo se desenvolverá de modo demonstrar algumas características do acesso à justiça e seu desenvolvimento, assim como a caracterização da hipossuficiência, estabelecendo os parâmetros que a definem e que permitem a concessão da assistência jurídica gratuita como previsto na Constituição Federal.

## **2. Acesso à justiça**

A Constituição Federal tem como um de seus objetivos romper com a ordem política que vigorou no país antes de sua promulgação, e implementar um Estado Democrático de Direito. Esse novo paradigma tem como um de seus pilares a busca pela efetivação dos direitos, tanto formal como concretamente.

Para alcançar essa efetividade, a Constituição Federal estabeleceu um rol de garantias fundamentais, entre elas o direito de acesso à justiça, também conhecido como princípio da inafastabilidade da jurisdição, previsto no artigo 5º, XXXV, que prevê que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”. A norma constitucional, como se vê, permite a todos acessarem o poder judiciário em havendo necessidade da intervenção desse para a solução de conflitos.

O legislador constitucional, no entanto, antevendo as dificuldades para se garantir o acesso à justiça às pessoas menos favorecidas economicamente, estabeleceu, também no artigo 5º da Constituição Federal, mas no inciso LXXIV, o direito à assistência jurídica integral e gratuita àqueles que comprovarem sua miserabilidade. Tal direito buscou garantir àqueles que comprovarem insuficiência de recursos uma prestação positiva do Estado, no sentido de efetivar a realização de seus direitos, já que somente através da garantia do acesso à justiça é que se vai permitir a realização de outros preceitos constitucionais, evitando que esses direitos se tornem apenas figuras formais e não se concretizem, ou que se concretizem apenas para aqueles que possuem recursos para tanto.

Importa destacar que a expressão “acesso à justiça” não deve ser entendida simplesmente como sinônimo de acesso ao judiciário. É o que ensinam Mauro Cappelletti e Bryant Garth:

A expressão ‘acesso à Justiça’ é reconhecidamente de difícil definição, mas serve para determinar duas finalidades básicas do sistema jurídico – o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos; segundo, ele deve produzir resultados que sejam individual e socialmente justos (CAPPELLETTI; GARTH, 2002, p. 8).

Noutras palavras, a expressão “acesso à justiça” possui sentido amplo, e deve ser entendido não somente como a possibilidade de propositura de uma demanda ao Poder Judiciário, mas também como uma ordem jurídica justa. Fernando Pagani Mattos esclarece:

A expressão ‘Acesso à Justiça’ é objeto de várias conceituações, podendo significar desde acesso aos aparelhos do poder judiciário, simplesmente, até o acesso aos valores e direitos fundamentais do ser humano. A segunda, por ser mais completa e abranger a primeira, sugere ser a mais adequada. Trata-se, não obstante a importância dos aspectos formais do processo, de um acesso à justiça que não se esgota no judiciário, mas representa também e primordialmente, o acesso a uma ordem jurídica justa (MATTOS, 2007, p. 60).

Portanto, deve-se garantir não apenas o acesso ao judiciário – ingresso ao poder judiciário-, mas também deve-se garantir um resultado para a demanda, que atenda aos anseios das partes. Essa garantia será mais efetiva na medida em que se favorecer aos jurisdicionados acesso à informação e à orientação jurídica. Somente assim será possível, nas palavras de Didier e Oliveira:

[...] acesso a um processo justo, a garantia de acesso a uma justiça imparcial, que não só possibilite a participação efetiva e adequada das partes no processo jurisdicional, mas que também permita a efetividade da tutela dos direitos, consideradas as diferentes posições sociais e as específicas situações de direito substancial (DIDIER & OLIVEIRA, 2016, p. 19).

O Estado-juiz deve garantir a participação das partes processuais durante todas as fases do processo, favorecendo a eles os meios adequados para que realizem os atos processuais pertinentes, a fim de garantir que a jurisdição seja exercida de forma legítima.

Ademais, na sistemática tradicional de resolução de conflitos, ao fim do processo o juiz proferirá uma sentença que, certamente, contrariará

uma das partes processuais. Garantir a efetiva participação no processo também contribuirá para diminuir a insatisfação da parte contrariada. Logo, o acesso à justiça, como elemento essencial ao exercício pleno da cidadania, não pode ser entendido e se limitar como simples acesso ao poder judiciário, pois por meio dele o que se espera é a realização da justiça social.

Portanto, a garantia do acesso à justiça objetiva a realização dos vários direitos existentes, e determina, ao mesmo tempo, que o Estado forneça os meios adequados e necessários para que esse acesso aconteça. Via assistência jurídica ampla e irrestrita, o legislador constitucional objetivou ampliar e garantir direitos a todos, de forma isonômica, favorecendo acesso sobretudo àqueles que comprovarem hipossuficiência.

Lado outro, há que se atentar para os obstáculos do acesso à justiça. Esses obstáculos podem ser de ordem econômica, social ou cultural. A identificação e categorização de tais obstáculos é importante a fim de definir meios de eliminá-los ou reduzi-los. Entre os obstáculos de ordem econômica pode-se mencionar as custas processuais, os honorários advocatícios e os ônus de sucumbência. Eles, por vezes, se constituem em barreiras ao acesso à justiça, sobretudo da população carente, hipossuficiente, que tem que escolher entre a própria manutenção ou a busca de direitos via poder Judiciário.

A baixa escolaridade e a falta de informação, preponderantes na realidade brasileira, também se constituem em obstáculos sociais-econômicos importantes no que diz respeito ao acesso à justiça.

Fernando Mattos, analisando a relação entre baixa escolaridade e acesso à justiça, assevera que, “a consciência da população, analisada em sua integralidade, é pequena no que concerne à noção dos direitos que tem, bem como dos canais disponíveis para a solução de suas pendências”

(MATTOS, 2007, p. 82). Indivíduos desprovidos de educação e informação, por desconhecerem seus direitos, não os reivindicam ou ignoram a tutela adequada para protegê-los quando violados.

No decorrer do tempo, houve tentativas de transposição dos obstáculos mencionados acima, sobretudo na segunda metade do século XX. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é marco fundamental, vez que ela instituiu direitos e mecanismos visando permitir um acesso mais amplo, seja garantindo aos indivíduos hipossuficientes condições de acessar a justiça ou mesmo com a criação de instrumentos de defesa de interesses difusos e coletivos.

Fernando Pagani Mattos relata como ocorreu a evolução da assistência judiciária no Brasil:

A assistência judiciária surge na legislação brasileira por meio das Ordenações Filipinas de 1823, que determinava que as causas cíveis e criminais dos miseráveis e dos indefesos devessem ser defendidas gratuitamente por advogados particulares. Essas disposições vigoraram até 1916. Por sua vez, em 1930 o primeiro Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil já determinava que os advogados prestassem assistência judiciária sem custos aos que não tivessem condições de pagar pelos serviços advocatícios. Constitucionalmente, foi a Carta de 1934 que inseriu a assistência no rol dos direitos e garantias fundamentais, o que se repetiu em 1967, 1969 e em 1988. Em sede de legislação infraconstitucional, a (...) Lei 1.060/50 merece destaque, vez que é considerada um ícone do benefício em estudo, tendo instituído conceitos até hoje utilizados. Contudo, merece relevo o fato de que na Lei a assistência judiciária não é caracterizada como dever do Estado e, tampouco, o Acesso à Justiça como direito fundamental de garantia da cidadania. A assistência judiciária era então prestada a título caritativo, um favor público, sem a preocupação de proporcionar aos menos favorecidos as mesmas condições de igualdade (MATTOS, 2007, p.103).

A Lei Federal nº 1.060/50 foi um marco relevante na evolução do acesso à justiça, já que ela deu contornos mais amplos na garantia à assistência judiciária. Todavia, a lei era restrita, e focava na dispensa de custas para aqueles que comprovassem hipossuficiência, evidenciando que a preocupação era apenas com o acesso ao poder judiciário. O dever do Estado em prestar assistência jurídica integral e gratuita somente foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, inciso LXXIV.

Há que se destacar, ainda, que a Constituição Federal instituiu, por meio do seu artigo 134, as Defensorias Públicas, visando estabelecer real efetividade ao artigo 5º, LXXIV. As Defensorias Públicas têm função institucional de prestar assistência jurídica aos hipossuficientes, como estabelecido pela Constituição Federal. Contudo, o acesso à justiça pela população carente é ainda um objetivo no horizonte aguardando realizar-se, já que às Defensorias Públicas não é dado o aporte de recursos necessários para bem exercer sua missão.

### **3. Assistência jurídica e hipossuficiência**

A exata compreensão do acesso à justiça exige o conhecimento dos elementos que o compõem, assim como o conhecimento dos indivíduos que padecem na sua busca.

O ordenamento jurídico brasileiro trata sobre a assistência judiciária há tempos, sendo ela uma “garantia formal estipulada em quase todas as Constituições brasileiras, salvo a de 1937” (CESAR, 2002, p. 74).

As constituições anteriores à vigente se preocuparam, portanto, em estabelecer uma forma de assistência que permitisse às pessoas hipossuficientes pleitear direitos no poder judiciário. Contudo, a assistência não chegava a ser implementada de forma concreta, consistindo em regra formal, meramente.

A Constituição Federal de 1988 realiza grande transformação nessa realidade, ao prever, no seu artigo 5º, inciso LXXIV, como garantia fundamental, o dever do Estado em prestar assistência jurídica de forma integral e gratuita aos hipossuficientes. O dispositivo mencionado opera mudança de paradigma no papel do Estado referente à prestação da assistência jurídica.

José Afonso da Silva (SILVA, 2007) explica como se dá a mencionada mudança de paradigma, comentando o artigo 5º, inciso LXXIV. Para o constitucionalista, o termo “prestará” traz uma obrigação ao Estado de fornecer assistência aos hipossuficientes, a fim de que seus direitos sejam atendidos. O verbo prestar configuraria uma imposição ao Estado, que, assim, é obrigado a realizar a prestação prevista na Constituição.

José Afonso da Silva prossegue, ainda sobre o artigo 5º, inciso LXXIV:

A constituição, nesse passo, não quer que apenas se preste assistência judiciária – que, muitas vezes, se torna ineficaz. Exige mais do que isso, por que quer que o portador de insuficiência de recurso seja assistido em todas as questões jurídicas que requeiram uma orientação técnica por meio de um advogado (SILVA, 2007, p. 173).

Sobre a parte final do dispositivo, que trata da necessidade de comprovação da insuficiência de recursos, o constitucionalista destaca:

Esta cláusula denota uma limitação à extensão da norma constitucional. Com ela fica claro que a imposição constitucional não tem destinatário universal, por que se dirige apenas a um grupo específico de pessoas formado por aqueles que, necessitando de assistência jurídica, não disponham de recursos para a contratação de um advogado particular (SILVA, 2007, p. 173).

Dessa forma, o Estado deverá repensar seu papel, de mero positivador de direitos através de leis, pois com a Constituição Federal de



1988 ele passa a ter a obrigação constitucional de fornecer meios para garantir que os direitos positivados sejam realizados.

Didier e Oliveira (2016) fazem distinção entre os institutos da justiça gratuita, assistência judiciária e assistência jurídica, importantes fatores no que se refere ao acesso à justiça, já que especificam a amplitude e tipo de assistência que está sendo desenvolvida pelo Estado no cumprimento de sua obrigação constitucional. Segundo esses autores, o benefício da justiça gratuita consiste na não exigência de pagamento de despesas processuais para a propositura de ação ou prática de atos processuais durante a tramitação do processo. O benefício deverá abranger todas as despesas necessárias, mesmo após o encerramento do processo, sob pena de não concretização dos direitos em plenitude.

O Código de Processo Civil revogou artigos da Lei nº 1.060/50 e passou a regular o instituto da gratuidade de justiça. O artigo 98, parágrafo 1º do CPC relaciona o rol de despesas processuais abarcadas pela gratuidade de justiça:

[...] § 1º A gratuidade da justiça compreende: I - as taxas ou as custas judiciais; II - os selos postais; III - as despesas com publicação na imprensa oficial, dispensando-se a publicação em outros meios; IV - a indenização devida à testemunha que, quando empregada, receberá do empregador salário integral, como se em serviço estivesse; V - as despesas com a realização de exame de código genético - DNA e de outros exames considerados essenciais; VI - os honorários do advogado e do perito e a remuneração do intérprete ou do tradutor nomeado para apresentação de versão em português de documento redigido em língua estrangeira; VII - o custo com a elaboração de memória de cálculo, quando exigida para instauração da execução; VIII - os depósitos previstos em lei para interposição de recurso, para propositura de ação e para a prática de outros atos processuais inerentes ao exercício da ampla defesa e do contraditório; IX - os emolumentos devidos a notários ou registradores em decorrência da prática de registro, averbação ou qualquer outro ato notarial

necessário à efetivação de decisão judicial ou à continuidade de processo judicial no qual o benefício tenha sido concedido.

O citado rol, segundo a doutrina, é meramente exemplificativo. Segundo Didier e Oliveira:

Esse é o pensamento que mais se harmoniza com a ideia constitucional de assistência jurídica integral de que fala o art. 5º, LXXIV, da Constitucional Federal. Com efeito, a parte que é carente de recursos, para que possa gozar plenamente do livre acesso a justiça (art. 5º, XXXV, CF), deverá contar com meios legais de transpor o óbice financeiro do processo (DIDIER & OLIVEIRA, 2016, p. 27).

Por sua vez, a assistência judiciária consiste no direito de cada jurisdicionado ser assistido gratuitamente por um profissional da área jurídica, não importando se há ou não uma ação judicial. A relação preexiste ao processo, via esclarecimentos prestados e orientação acerca de medidas a serem adotadas pelo assistido (DIDIER; OLIVEIRA, 2016).

Já sobre a assistência jurídica, Didier e Oliveira destacam que ela:

[...] é um conceito mais amplo, que abrange o benefício da justiça gratuita e a assistência judiciária, mas vai além deles, englobando todas as iniciativas do Estado (em sentido amplo) que têm por objetivo promover uma aproximação entre a sociedade e os serviços jurídicos - como, por exemplo, as campanhas de conscientização de direitos do consumidor promovidas por órgãos administrativos e os serviços jurídicos itinerantes prestados à população carente (DIDIER & OLIVEIRA p. 24).

Luciana Cunha, sobre o mesmo assunto, descreve que o legislador constitucional:

Ao denominá-la assistência jurídica, o serviço jurídico gratuito não mais se restringe ao patrocínio gratuito da causa pelo advogado, mas compreende a

gratuidade de todas as custas de despesa, judiciais ou não, relativas aos atos necessários ao desenvolvimento do processo e à defesa dos direitos. Integram também esse rol os direitos à informação, orientação e consultoria jurídica, bem como a utilização do método conciliatório processual para a solução amigável dos conflitos intersubjetivos (CUNHA, 2001, p.159).

Portanto, a Constituição Federal de 1988, ao prever que é obrigação do Estado prestar assistência jurídica integral e gratuita, visa possibilitar de forma eficaz e completa a realização do direito de acesso à justiça, rompendo com um ciclo criado por leis anteriores que não abarcavam grande parte da população que intentava acessar a justiça, vez que não existia obrigação de que o Estado atuasse de forma material no sentido de efetivar direitos. Logo, a promulgação da Constituição Federal de 1988 consistiu em verdadeira revolução nesse sentido.

Rogério de Oliveira Souza esclarece:

O Estado deixou para trás a posição de simplesmente oferecer assistência judiciária para verdadeiramente encarregar-se, por si, de prestar efetiva e integralmente, assistência jurídica; deixou para trás a assistência judiciária, limitada à própria atuação processual, para assistir ao cidadão jurídica e integralmente em toda a sua vida de relação, ou seja, fornecendo-lhe informações, meios e instrumentos próprios na atuação de seus direitos e não apenas por meio do processo judicial (SOUZA, 2008, p.2).

A norma constitucional, como se pode perceber, não especifica quem são os destinatários da garantia constitucional. A previsão é genérica. Contudo, a norma visa atender um universo específico de pessoas, as hipossuficientes. Valdemar Luz define hipossuficiente como sendo a “pessoa de escassos recursos econômicos, de pobreza constatada, que deve ser auxiliada pelo Estado, incluindo a assistência jurídica” (LUZ, 2018, p. 610). Vê-se que há uma correlação entre os conceitos de hipossuficiência e

insuficiência de recursos. No entanto, a hipossuficiência não é reconhecida somente pela existência de uma restrição econômica, vez que:

A hipossuficiência deve ser analisada sob três aspectos: a hipossuficiência econômica, a hipossuficiência de informação (ou técnica) e a hipossuficiência jurídica. A hipossuficiência se apresenta como um conceito de direito material e não processual, embora somente possa ser averiguada dentro de uma relação jurídica processual. A hipossuficiência tem relação direta com as condições pessoais da parte (...), devendo ser perquirida junto às suas próprias condições de vida, ou seja, situação social, econômica e cultural, de molde a possibilitar o preenchimento do conceito (SOUZA, 2008, p.3).

No pertinente ao aspecto econômico é preciso analisar se a pessoa possui recursos financeiros próprios e suficientes para arcar com as despesas do processo, sem que seu sustento e de sua família sejam prejudicados ou inviabilizados. A hipossuficiência técnica é relacionada à incapacidade da pessoa de conduzir adequadamente o processo, o provendo de informações adequadas, realizando os atos processuais pertinentes, entendendo as informações que lhe são repassadas.

Assim, o Estado, ao identificar qualquer dos aspectos que determinam uma situação de hipossuficiência, interferirá, por meio de seus agentes, de maneira a providenciar os recursos necessários para saná-la, evitando uma situação de violação de direitos.

A situação de hipossuficiência, portanto, deverá ser investigada levando-se em consideração a realidade de cada pessoa, os aspectos econômicos, técnicos e jurídicos, sempre no momento em que a ação será ajuizada, evitando que a assistência jurídica seja negada às pessoas hipossuficientes prejudicando o exercício de direitos.

#### **4. Núcleos de prática jurídica**

O acesso à justiça é um direito fundamental dos indivíduos. Contudo, o Estado ainda necessita desempenhar muitas ações para efetivar essa garantia a todos. Essa falta de efetividade do Estado em ampliar o acesso à justiça a todos faz com que muitos busquem outros caminhos para terem essa garantia constitucional atendida. Nessa realidade, observa-se cada vez mais o protagonismo dos Núcleos de Prática Jurídica como locais que possibilitam a democratização do acesso à justiça, já que muitas pessoas a eles recorrem em busca da concretização de seus direitos.

A Constituição Federal de 1988 determina que cabe ao Estado prestar assistência jurídica integral e gratuita aos hipossuficientes, a fim de efetivar direitos, um dos princípios do Estado Democrático de Direito. O que se presencia, no entanto, é que o Estado, por sua inoperância, acaba por negar e violar direitos a uma grande parte da população, que, por não possuir recursos econômicos, educação e informações adequadas acabam por ser prejudicados em suas garantias legais.

Em razão disso, cada vez mais pessoas têm buscado formas de garantir seus direitos a margem do que é oferecido pelo Estado. Nesse panorama de busca por acesso à justiça, os Núcleos de Prática Jurídica têm ocupado papel relevante, por favorecerem a um número elevado de pessoas o acesso à justiça e a efetivação de seus direitos.

Os Núcleos de Prática Jurídica têm sua gênese na portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação (MEC). Essa portaria estabeleceu o conteúdo mínimo e as diretrizes curriculares a serem observadas pelos cursos de graduação em direito e tornou obrigatória a criação dos Núcleos de Prática Jurídica nas Instituições de Ensino Superior.

A mencionada portaria, posteriormente, foi substituída pela resolução nº 9/2004, do Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao MEC. Tal resolução estabeleceu diretrizes curriculares a serem observadas pelos cursos de graduação em Direito, e manteve a obrigatoriedade da existência dos Núcleos de Prática Jurídica.

Em dezembro de 2018, em substituição à resolução nº 9/2004 do Conselho Nacional de Educação, foi editada a resolução nº 5/2018, também do Conselho Nacional de Educação. O novo regulamento manteve a exigência da criação e existência dos Núcleos de Prática Jurídica nas Instituições de Ensino Superior que possuem graduação em Direito:

Art. 6º A prática jurídica é componente curricular obrigatório (...); § 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

Os Núcleos de Prática Jurídica, ao serem implementados, consubstanciam-se em centros que visam garantir os futuros bacharéis em direito o que está determinado no artigo 3º da resolução 5/2018:

Art 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Assim, para além de uma formação técnico-jurídica-profissional, a legislação fixa como relevante ao futuro profissional da área jurídica uma formação humanística, com valorização social, de modo a favorecer o

desenvolvimento da cidadania, para que os bacharéis tenham conhecimento da dinâmica experienciada na sociedade na qual estão insertos.

Desse modo, os Núcleos de Prática Jurídica revelam importante característica, ao se constituírem na ponte de interação entre a sociedade e a universidade, realizando o requisito da responsabilidade social que é exigido das Instituições de Ensino Superior, permitindo que o conhecimento científico tenha relevância social ao aproximá-lo da parcela hipossuficiente da população.

Logo, a criação de um Núcleo de Prática Jurídica pela Instituição de Ensino Superior permite um aprimoramento dos acadêmicos tanto na prática jurídica como no exercício de sua cidadania, vez que eles terão a possibilidade de contato com uma realidade social muitas vezes desconhecida para eles.

Nesse pertinente, André Macedo de Oliveira destaca que “a essência de um Núcleo de Prática Jurídica é o compromisso com a defesa dos Direitos Fundamentais e Cidadania, no sentido de uma reformulação da organização social, proporcionando direitos aos que não têm direitos e preparando o aluno para o exercício profissional” (OLIVEIRA, 2007, p. 82).

Assim, os Núcleos de Prática Jurídica funcionam como instrumentos de democratização do acesso à justiça, na medida em que realizam:

[...] atendimento ao público (...), direcionado para pessoas carentes, os estudantes têm que focar não apenas a causa jurídica do seu cliente. O olhar do aluno tem que ir além da separação, divórcio, reclamação trabalhista, para, sobretudo, observar o quadro social do seu atendido (...). O diálogo com as comunidades e não apenas a visão individual do atendimento, aqui se encontra o ponto basilar do Núcleo de Prática Jurídica. Não apenas o individual, mas, fundamentalmente, o social (OLIVEIRA, 2007, p.82).

Portanto, as atividades realizadas pelos Núcleos de Prática Jurídica devem permitir que os estudantes de direito tenham contato com questões complexas da sociedade, questões com as quais irão se deparar futuramente, de maneira a possibilitar-lhes o desenvolvimento de um pensamento crítico e social sobre a realização do direito. Assim, em sendo o ambiente universitário um espaço de atuação restrita, o NPJ constitui-se no:

[...] local onde o aluno convive com uma realidade social diferente da sua e terá contato com aspectos dessa realidade que jamais imaginou – o que confere ao Núcleo a importante função de sensibilizá-lo para as desigualdades sociais com que se depara cotidianamente o profissional do Direito (SILVEIRA; SANCHES, 2013, p.643).

Com a consolidação dos Núcleos de Prática Jurídica, em substituição aos escritórios modelos de assistência judiciária, faz-se relevante definir o papel que eles desempenharão, não podendo repetir, de maneira simplista, as práticas realizadas nos escritórios modelos, vez que esses se limitavam a prestar assistência judiciária gratuita, quando não atividades simuladas com destaque para o exercício da advocacia.

O atendimento à população carente prestando assistência judiciária é uma atividade essencial aos Núcleos de Prática Jurídica, mas não pode ser a única atividade a ser realizada. Os núcleos, ao receberem os futuros profissionais do direito, têm a possibilidade de se tornarem instrumentos de democratização do acesso à justiça, de maneira a permitir um pensamento jurídico crítico comprometido com o enfrentamento das mazelas sociais por meio do contato com a população.

Desse modo, os Núcleos de Prática Jurídica constituem importantes ferramentas no processo de esclarecimento da população carente sobre seus direitos, como exercê-los e a quem recorrem quando tais direitos



forem negados ou violados, contribuindo para o exercício da cidadania nas comunidades onde estão instalados.

Os estagiários e estagiárias devem ser estimulados a compreender que o importante não é a quantidade de atendimentos realizados, mas sim a qualidade dos atendimentos, evidenciando que em cada atendimento há uma pessoa, com sua história de vida e necessidades próprias, devendo os estudantes ser capazes de identificar e possibilitar a realização dos direitos dos que acorrem aos Núcleos.

Portanto, os Núcleos de Prática Jurídica, para além de realizar importante função de formação dos futuros profissionais do direito, humanizando o processo de formação ao favorecer o contato dos estudantes com a sociedade, prestam relevante função social, já que proporcionam a democratização do acesso à justiça àqueles que necessitam.

## **Conclusão**

A garantia do acesso à justiça está prevista na Constituição Federal, por meio do princípio da inafastabilidade da jurisdição, que prescreve que todos podem recorrer ao poder judiciário em caso de lesão ou ameaça a direito. Tal previsão, no entanto, não é realidade para a parcela de pessoas hipossuficientes da população brasileira.

Há diversos obstáculos que impedem que essa garantia se efetive, obstáculos de ordem econômica, cultural e/ou social. Cabe ao Estado tomar medidas para que a garantia do acesso à justiça seja implementada efetivamente, valendo-se de mecanismos que ultrapassem os obstáculos mencionados.

A efetivação do direito ao acesso à justiça acarreta na melhoria na qualidade de vidas das pessoas, uma vez que o acesso funciona como instrumento de emancipação social, ao permitir que as pessoas

reivindiquem seus direitos e os tenha efetivamente observados. A garantia de acesso à justiça é fundamental, vez que o mesmo possibilita, é meio para a realização dos demais direitos dos indivíduos.

O Estado ainda necessita desempenhar muitas ações para efetivar essa garantia a todos. Essa falta de efetividade do Estado em ampliar o acesso à justiça a todos, por razões diversas, como a impossibilidade de as Defensorias Públicas atenderem toda a parcela da população que dela necessita, faz com que muitos busquem outros caminhos para terem essa garantia constitucional atendida. Nessa realidade, observa-se cada vez mais o protagonismo dos Núcleos de Prática Jurídica como locais que possibilitam a democratização do acesso à justiça, já que muitas pessoas a eles recorrem em busca da concretização de seus direitos.

As Instituições de Ensino Superior que possuem graduação em Direito devem ser atentar para sua função social, não isolando seus alunos dentro de seus muros, mas fazendo com que a produção de saberes seja capaz de transformar a realidade social.

Assim, os Núcleos de Prática Jurídica, para além de realizar importante função de formação dos futuros profissionais do direito, humanizando o processo de formação ao favorecer o contato dos estudantes com a sociedade, prestam relevante função social, já que proporcionam a democratização do acesso à justiça à parcela hipossuficiente da população brasileira.

## **Referências**

BRASIL. **Lei Federal nº 1.060**, de 05 de fevereiro de 1950. Rio de Janeiro, 05 fev. 1950.  
Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/11060.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11060.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DISTRITO FEDERAL, 5 out.

1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Brasília, DISTRITO FEDERAL, 16 mar. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13105.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2021.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Ellen Gracie Northfleet (trad.). Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2002.

CESAR, Alexandre. **Acesso à justiça e cidadania**. Mato Grosso: EdUFMT, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - MEC. Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito**. Brasília, DISTRITO FEDERAL. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=139041-rceso09-04&category\\_slug=janeiro-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rceso09-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - MEC. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito**. Brasília, DISTRITO FEDERAL: Dou, 18 dez. 2018. Seção 1, p. 122. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/55640393/doi-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/55640393/doi-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113)>. Acesso em: 02 jan.2021.

CUNHA, Luciana G.S. **Acesso à justiça e assistência jurídica em São Paulo**. In: SADEK, Maria. T. (org.). Acesso à justiça. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

DIDIER JUNIOR, Fredie; OLIVEIRA, Rafael Alexandria de. **Benefício da justiça gratuita: de acordo com o novo CPC**. 6. ed. rev. e atual. Salvador: Juspodivm, 2016.

LUZ, Valdemar Pereira da. **Manual do advogado: advocacia prática: civil, trabalhista e penal**. 30. ed. Barueri: Manolo, 2018.

MATTOS, Fernando Pagani. **Aspectos e os espectros do acesso à justiça: um princípio constitucional em busca de efetivação**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica, Centro de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais, Universidade Vale do Itajaí - Univali, Itajaí, 2007.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino Jurídico: Diálogo entre teoria e prática: Um estudo de caso**. 2003. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

SILVEIRA, Vladimir O. da. SANCHES, Samyra N. **Núcleo de Prática Jurídica: necessidade, implementação e diferencial qualitativo**. Pensar - Revista de Ciências Jurídicas, Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 629-657, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rpen/article/download/2706/pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2021. p.643

SOUZA, Rogério de Oliveira. **Da Hipossuficiência**. 2008. Disponível em: <[http://www.tjrj.jus.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=f397314c-6e89-4e94-b2e9-d05e06d3b6ca](http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=f397314c-6e89-4e94-b2e9-d05e06d3b6ca)>. Acesso em: 04 jan.2021.

## **A importância do estudo como meio ressocializador dos infratores da Lei Penal**

*Faiçal Chequer Filho 1*  
*Fabício Veiga Costa 2*

### **1. Introdução**

O direito à educação constitui importante mecanismo de crescimento social já que através dele pode se verificar a possibilidade de discernimento necessário da sociedade para que se possa adotar medidas e realizar escolha.

Após um período de instabilidade mundial e diante de um cenário devastador de guerra restaram instituídos direito mínimos a serem concedidos pelo Estado a todo e qualquer cidadão, sem que estes sejam distinguidos por raça, cor, etnia ou condição financeira e outros, já que necessário, com o fim de evitar a ocorrência de novas atrocidades, que direitos fossem previstos em favor da sociedade.

Assim, se pode afirmar que os direitos fundamentais advêm de uma luta social e após a ocorrência de inúmeros massacres e por isso de fundamental importância para a manutenção da existência harmoniosa entre Estado e sociedade.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Direito pela Universidade de Itaúna. Mestrando no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. faical\_@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Doutorado e Mestrado em Direito Processual - Pucminas. Pós-doutorado em Educação (UFMG) e Psicologia (Pucminas). Especialista em Direito Processual, Direito de Família e Direito Educacional (Pucminas). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: fvcufu@uol.com.br

O direito à educação encontra-se positivado entre os direitos sociais no art. 6º da Constituição Federal Brasileira tamanha a sua importância já que a garantia de acesso a este deve ser viabilizada pelo Estado.

A falta de acesso à educação acarreta uma séria afronta à formação e evolução da sociedade já que os indivíduos só desenvolvem a sua capacidade interpretativa, de entendimento e discernimento após ser inserido em programas educacionais que lhe permitem conhecer e entender para a tomada de decisões.

Em que pese a necessidade de melhora no ensino ofertado verifica-se que o acesso à educação para crianças, jovens e adultos têm sido ofertada de forma razoável no Brasil.

Ocorre que quando a Constituição Federal assegura o acesso por todos não se pode admitir a exclusão de determinado grupo que já vem sofrendo as mais diversas formas de violação de direitos pelo Estado, os presidiários, o que se pretende analisar no estudo em comento.

Os infratores penais que se encontram no interior dos estabelecimentos penais estão à mercê da implantação de políticas públicas de acesso ao trabalho, saúde e principalmente educação já que esta é oferecida de forma muito precária, principalmente quando tratamos de unidades de porte médio ou pequeno.

O preso não pode receber punição além de sua pena e isso implica dizer que não lhe podem ser afastados os seus direitos mais básicos, estando entre eles o direito ao acesso à educação.

A oferta do acesso à educação no interior da unidade prisional constitui ferramenta fundamental para a ressocialização já que permitirá ao apenado o entendimento da conduta ilícita e lhe possibilitará de fato a reinserção na sociedade com colocação no mercado de trabalho.

A educação tem o condão de transformar já que quando se possibilita a capacidade de pensamento, análise crítica, entendimento e possibilita-se

através do estudo a colocação em atividade laboratorial lícita, um recluso poderá de fato ser ressocializado, o que constitui o caráter fundante do direito penal.

A intenção da legislação penal ao aplicar lei não é tão somente punir, mas, ressocializar e reintegrar de fato o indivíduo na sociedade em que vive e isso só se torna possível com a implementação de políticas que possam lhe nortear e modificar a sua realidade.

O indivíduo somente irá entender e vislumbrar outra possibilidade através da educação já que, se este mesmo indivíduo for apenas mantido no cárcere da sua liberdade sem que exista uma demonstração de possibilidades de reinserção na sociedade, o retorno para o mundo do crime é medida que se demonstra latente na grande maioria dos casos.

Desta feita, pretende-se demonstrar a importância da educação como meio ressocializador do infrator penal.

A implementação de políticas públicas com o fim de garantir o acesso ao direito se demonstra de extrema necessidade já que em que pese a previsão legal existir por anos a instituição do direito tem se demonstrado extremamente precária.

Pretende-se demonstrar que o indivíduo mantido privado de sua liberdade não deve ter os seus direitos fundamentais e mínimos afastados em razão da prática do ilícito penal sob pena de incorrerem na contraditória busca de ensinar a respeitar o direito desrespeitando.

A pena tem caráter ressocializador com o fim de reintegrar o indivíduo na sociedade quando apto a permanecer novamente em liberdade. Assim, resta claro que durante o cumprimento da reprimenda corporal se faz necessário que o Estado implemente medidas que possibilite ao recluso a mudança de vida e a sua visão quanto ao ‘mundo do crime’.

É somente através da educação que o indivíduo poderá ter discernimento necessário para a sua ressocialização e através desta poderá ser efetivamente reintegrado à sociedade já que o estudo lhe possibilitará a colocação no mercado de trabalho e aferição de renda.

## **2. Educação: direito fundamental**

O direito à educação consiste em um direito fundamental assegurado a todo e qualquer cidadão e constitui base fundante do Estado Democrático de Direito.

Direitos fundamentais são o conjunto de normas, princípios, prerrogativas, deveres e institutos, inerentes a soberania popular, que garantem a convivência pacífica, digna, livre e igualitária, independentemente de credo, raça, origem, cor, condição econômica ou status social. Sem os direitos fundamentais, o homem não vive, não convive, e, em alguns casos, não sobrevive. (BULOS, 2011, p. 515)

Após o período de guerra mundial verificou-se a necessidade de implantação de direitos mínimos e que visassem a imposição de medidas na relação Estado e sociedade, tendo sido instituídos os direitos humanos e no campo do direito interno os direitos fundamentais que não são passíveis de afastamento à mercê da vontade Estatal.

[...] direitos fundamentais são todos os direitos, individuais ou coletivos, previstos expressa ou implicitamente em determinada ordem jurídica e que representam os valores maiores nas conquistas histórica dos indivíduos e das coletividades, os quais giram em torno de um núcleo fundante do próprio Estado Democrático de Direito, que é justamente o direito à vida e à sua existência com dignidade. (ALMEIDA, 2008, p.310).

Neste sentido ainda:



O Direito Humanitário, a Liga das Nações e a Organização Internacional do Trabalho situam-se como os primeiros marcos do processo de internacionalização dos direitos humanos. Como se verá, para que os direitos humanos se internacionalizem, foi necessário redefinir o âmbito e o alcance do tradicional conceito de soberania estatal, a fim de permitir o advento dos direitos humanos como questão de legítimo interesse internacional. Foi ainda necessário redefinir o status do indivíduo no cenário internacional, para que se tornasse verdadeiro sujeito de Direito Internacional. (PIOVESAN, 2011, p. 169)

A educação constitui mecanismo fundamental na vida da sociedade já que através desta resta possibilitado a capacidade de desenvolvimento e pensamento.

[...] o direito fundamental social à educação obteve reconhecimento expresso no art. 6º de nossa constituição, integrando, portanto, o catálogo dos direitos fundamentais e sujeito ao regime jurídico reforçado a este atribuído pelo Constituinte (especialmente art. 5º, § 1º, e art. 6º, § 4º, inc. IV). [...] da análise dos quatro primeiros dispositivos do Capítulo III da ordem social (art. 205 a 208), já que entendemos que no mínimo quanto a estes se poderá considerá-los integrantes da essência do direito fundamental à educação, compartilhado, portanto, a sua fundamentalidade material e formal (SARLET, 2010, p.332)

O direito à educação constitui-se de tão grande importância que também se encontra assegurado em âmbito internacional com o fim de inviabilizar que Estados deixem de promover a oferta de tal, o que demonstra a preocupação de manutenção de fato de tal garantia após a vivência do período de atrocidades durante a guerra mundial.

Dessa maneira, tanto os direitos humanos quanto os direitos fundamentais dizem respeito à inclusão da pessoa e à diferenciação da sociedade. Os conteúdos praticamente coincidem. A diferença reside no âmbito de suas

pretensões e validades. Os direitos fundamentais valem dentro de uma ordem constitucional estatalmente determinada. Os direitos humanos pretendem valer para o sistema jurídico mundial de níveis múltiplos, ou seja, para qualquer ordem jurídica existente na sociedade mundial (não somente para a ordem jurídica internacional) (NEVES, 2009, p.253).

Desta feita, com o fim de assegurar os direitos mínimos da sociedade, no ano de 1948, restou editada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, na qual restou assegurado o direito a todos de acesso à educação, conforme se depreende da leitura do art. 26<sup>3</sup> da referida Declaração.

O que deve se entender é que a Declaração Universal visa estabelecer um padrão mínimo para a proteção dos direitos humanos em âmbito mundial, servindo como paradigma ético e suporte axiológico desses mesmos direitos. Assim, por ter firmado o papel dos direitos humanos, pela primeira vez e em escala mundial, a Declaração de 1948, como leciona Celso Lafer, há de ser considerada “um evento inaugural de uma nova concepção da vida internacional. (MAZZUOLI, 2015, Pág. 82)

Assim, a priori, seria a Declaração somente uma “recomendação” das Nações Unidas, adotada sob a forma de resolução da Assembleia Geral, a consubstanciar uma ética universal em relação à conduta dos Estados no que tange à proteção internacional dos direitos humanos. Apesar de não ser um tratado stricto sensu, pois nascera de resolução da Assembléia Geral da ONU, não tendo também havido sequência à assinatura, o certo é que a Declaração Universal deve ser entendida primeiramente como uma interpretação mas autêntica da expressão “direitos humanos e liberdades fundamentais” (MAZZUOLI, 2015, p. 86/87)

---

<sup>3</sup> Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação 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. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos.

Neste mesmo sentido, é possível verificar que o direito à educação é também assegurado através do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e que entrou em vigor em setembro de 1976, instrumento este ratificado pelo Brasil, conforme se depreende do Decreto 591 publicado em junho de 1992.

Ainda no plano internacional é possível citar o Plano de Ação de Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena e que traz previsão quanto o direito à educação.

Resta assim demonstrado a importância verificada tanto em âmbito interno quanto em âmbito internacional de garantia de acesso ao direito à educação, ainda que apenas a educação básica, para que se possa permitir ao cidadão a capacidade de se entender e se promover no mundo e assim ter capacidade de discernimento e evitar que outras atrocidades, como a guerra, venham a ocorrer.

Quando se verifica o direito à educação do plano interno, tem-se a previsão expressa deste na Constituição Federal de 1988 como direito mínimo e fundante do Estado Democrático de Direito e elencado como direito social previsto no art. 6º<sup>4</sup>. Além disso, tamanha importância do direito este tem especificações contidas no art. 206 e 208 do texto constitucional.

[...] são prestações positivas proporcionadas pelo Estado, direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade (DA SILVA, 2005, p.286)

---

<sup>4</sup> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

No plano infraconstitucional existe também instrumentos legais que visam assegurar e normatizar o acesso a tão importante direito, senão certo que desde o ano de 1996 se encontra em vigor a Lei 9394 e que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que data do ano de 2007 e o Plano Nacional de Educação de 2014.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. (BRASIL, 2007, p.24).

É possível verificar que o direito em discussão ocupa posição de extrema importância no cenário mundial mas é muito claro que o uso desde pela sociedade ainda necessita de políticas de implementação satisfativas, sendo que o presente estudo visa inclusive analisar a importância desde como meio ressocializador do infrator penal, a precariedade da oferta e a importância do meio como ferramenta de devolução do indivíduo para a sociedade após ter o Estado lhe concedido oportunidade de mudança, sendo neste sentido também asseverado por Fabrício Veiga Costa, Rafaela Cândida Tavares Costa, Sérgio Henriques Zandona Freitas e Wilson Engelmann na obra intitulada Direitos Fundamentais e Exercício da Cidadania “É preciso garantir a oportunidade

de escolarização dos apenados, e ao mesmo tempo, possibilitar mudança de paradigmas e investir na ressocialização e reintegração do sujeito preso ao convívio social.” (2017, p. 30)

Depreende-se que planos que visam a concessão de educação no Brasil foram editados nos anos de 1996, 2007 e até mesmo 2014, demonstrando assim a necessidade atual de implementação de políticas com o fim de conceder efetivamente o direito fundamental aqui abordado, o que também se demonstra de extrema necessidade nas unidades prisionais.

Conforme será analisado em que pese a oferta da educação ainda não se dar de forma satisfatória no Brasil é preciso verificar que nos estabelecimentos prisionais ela vem sendo instituída de forma extremamente precária, afastando do infrator o seu direito fundamental o que não é possível se conceber em um Estado Democrático de Direito.

Um direito fundamental somente pode ser afastado ou mitigado quando em colisão com outro direito e na realização de um sopesamento o outro se demonstre de maior importância.

Vamos supor que existam cinco meios para a satisfação do dever de proteção P<sub>1</sub>, a saber, M<sub>1</sub> – M<sub>5</sub>, e que exista também um princípio colidente P<sub>2</sub>. M<sub>5</sub> é totalmente ineficiente e, por isso, deve ser excluído, mesmo com base no modelo básico. M<sub>1</sub> e M<sub>2</sub> são igualmente efetivos e o mesmo ocorre entre M<sub>3</sub> e M<sub>4</sub>; mas M<sub>1</sub> e M<sub>2</sub> são mais efetivos que M<sub>3</sub> e M<sub>4</sub>. Assim, isoladamente considerado, P<sub>1</sub> exige M<sub>1</sub> ou M<sub>2</sub>. Por isso, se se parte apenas de P<sub>1</sub>, então, a discricionariedade no modelo básico existe somente em relação a M<sub>1</sub> e M<sub>2</sub>. Ocorre que a realização do princípio contraposto P<sub>2</sub> é afetada por meio da adoção de todas as quatro medidas ainda relevantes, mas de forma mais intensa por M<sub>1</sub> e M<sub>2</sub> que por M<sub>3</sub> e M<sub>4</sub>. Nesse caso, um sopesamento tem que decidir se P<sub>1</sub> tem, em face de P<sub>2</sub>, um peso tão grande que ainda justifique a adoção de M<sub>1</sub> e M<sub>2</sub> e, se esse não for o caso, se ao menos a adoção de M<sub>3</sub> ou M<sub>4</sub> é justificada. Se nenhuma das duas alternativas for verdadeira, a escolha

de qualquer uma das medidas adequadas para a satisfação do dever de proteção *prima facie* é definitivamente vedada; caso não sejam ambas as alternativas impossíveis, porque ao menos a adoção de M<sub>3</sub> ou M<sub>4</sub> pode ser justificada à luz de P<sub>1</sub> em face de P<sub>2</sub>, então, no modelo básico, a discricionariedade existe em relação a M<sub>3</sub> e M<sub>4</sub>. Mas mesmo essa discricionariedade pode facilmente encolher, pois, embora M<sub>3</sub> e M<sub>4</sub> possam ser igualmente efetivas em relação a P<sub>1</sub>, M<sub>4</sub> pode afetar P<sub>2</sub> de forma mais intensiva que M<sub>3</sub>, de modo que escolher M<sub>4</sub> representaria uma afetação não necessária de P<sub>2</sub>, o que significa que, como meio mais suave em relação a P<sub>2</sub>, apenas a adoção de M<sub>3</sub> é justificada. Assim, deixa de existir uma discricionariedade para a realização de P<sub>1</sub>, ainda que haja vários meios eficazes para essa realização, alguns deles, inclusive, igualmente eficazes. (ALEXY, 2011, p. 464).

Assim, quando tratamos da não concessão efetiva do direito à educação aos presos verificamos uma grave ofensa do Estado Democrático de Direitos aos seus fundamentos já que este tem deixando de implementar políticas públicas por mero interesse já que não há que se falar em colisão com outros. Pelo contrário, o que se verifica nos sistemas prisionais brasileiros é uma imensa contradição com a legislação penal que objetiva através da aplicação da pena a ressocialização e reintegração do indivíduo à sociedade.

Ao contrário do almejado o sistema prisional tem se tornado meio excludente da sociedade já que priva o indivíduo de inúmeros direitos ao lhe tolher a liberdade em estabelecimentos superlotados e na grande maioria sem a mínima condição de acesso a medidas de ressocialização e reintegração, como será analisado em relação ao direito à educação.

### **3. A necessidade de garantia do direito à educação como importante instrumento de ressocialização do infrator penal**

O direito à educação constitui direito fundamental de todo ser humano e isso importa dizer que a educação e o acesso a esta deve ser

difundido e assegurado a qualquer classe social, a qualquer idade e também àqueles que cometeram infração penal e encontram-se privados de sua liberdade como forma punitiva do Estado.

Resta bastante claro aos operadores do direito e todos aqueles que tem conhecimento do sistema prisional brasileiro que a implementação de acesso à educação é bastante precária.

O sistema carcerário brasileiro, e aqui não nos cabe analisa-lo ou julgá-lo, não tem procurado desenvolver ações no sentido de recuperação do sujeito preso. Bem sabemos que esse sujeito, independente do que tenha feito, cometeu uma infração, um crime e, pelos olhos da Justiça, precisa reparar seus danos, sendo que a prisão foi a maneira que a sociedade elegeu para isso, mas a educação, inserida no sistema prisional, precisa olhar esse sujeito como ser de possibilidades, que pode vir a ser mais humano, resgatando a cidadania, o respeito dos outros e de si próprio. E, isso, não se constitui tarefa fácil, pois a sociedade, e nela nos incluímos, olha para esse espaço e para a escola nele inserida, com preconceito, revolta, indignação, pois, faz se a ideia de que a educação no sistema prisional e mais uma regalia para bandidos, quando na verdade se trata de direito universal que presida ser efetivado em todas as unidades prisionais do país (COSTA, COSTA, FREITAS E ENGELMANN, 2017, p. 31).

Pois bem, a precariedade existente nas unidades quanto ao acesso do detento ao direito fundamental à educação constitui medida que deve ser urgentemente analisada com a criação de mecanismos de fornecimento do direito.

Não é possível que se aceite no mundo moderno que vivemos a existência de direitos fundamentais que estejam apenas previstos legalmente, sendo que mais importante se torna a efetiva concessão de usufruto de tal.

Uma coisa é proclamar esse direito outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demanda para si e para os outros a satisfação de novos crescimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (BOBBIO, 2004, p.11)

As pessoas que cumprem pena privativa da liberdade nas unidades prisionais devem ser tratadas com igual respeito dos demais, sendo certo que tendo o cidadão cometido a prática de ilícito penal é papel do Estado lhe ofertar, nos moldes da legislação penal, a punição atribuída à conduta ilícita praticada, sem que seus direitos sejam suprimidos.

O modelo de prisão existente atualmente, sem a existência de implementação de políticas básicas para a concessão de direitos fundamentais aos cidadãos, acarreta no caos que vivenciamos. Verifica-se o constante crescimento do número da população carcerária e de indivíduos que, colocados em liberdade, voltam a delinquir já que não existe uma política de ressocialização, sendo a segregação apenas uma forma de retirar da sociedade um indivíduo que cometeu um ilícito penal, estando as políticas de implementação da reintegração sendo realizadas de forma precária.

Como pressupor que o indivíduo que está preso possa ressocializar-se e ser reintegrado ao sistema produtivo se não há a menor possibilidade de que aprenda um ofício e possa trabalhar no interior do sistema penitenciário? Como pensar em dar trabalho ao homem encarcerado, se bem que este é um direito do preso sempre propalado pelo discurso jurídico, se não há trabalho para os indivíduos que não cumprem pena, se o desemprego é absoluto? Como colocar em funcionamento real a ideia de ressocializar pessoas que estão sob o poder de controle direto do Estado, se o binômio que fundamenta o sistema



penitenciário ou qualquer instituição correccional é o binômio disciplina/segurança, e não trabalho/educação? (Capeller 1985, p. 132)

Obviamente o meio não justifica a prática de ilícito penal e a conduta não permitida em lei dever ser severamente punida somente pena de se fomentar uma insegurança jurídica e um descrédito na justiça que leve a crescente ainda maior dos crimes praticados.

Ocorre que não se demonstra razoável buscar demonstrar para um infrator da lei penal que ele deve respeitar os deveres e direitos dos outros impostos pela lei se os direitos mínimos protegidos e ofertados a todo e a qualquer cidadão estão sendo desrespeitados no momento da ressocialização e reeducação, sendo certo que FOUCAULT (2012, p. 265) assevera que a educação escolar deve estar inserida nas unidades prisionais já que se trata de “sete máximas universais da boa ‘condição penitenciária’”.

Verifica-se atualmente que sequer treze por cento dos detentos possuem acesso à educação, o que demonstra a falta de implementação de política pública para tal fim<sup>5</sup>.

O acesso à educação é de fundamental importância e talvez o único meio de possibilitar ao detento o entendimento da gravidade, a ilicitude e impossibilidade de manutenção da conduta praticada. De nada adianta privar de liberdade um indivíduo que não recebe qualquer instrução que lhe possibilite a mudança. A educação além de possibilitar a demonstração da gravidade da conduta ilícita possibilita ainda a qualificação do indivíduo para que quando em liberdade tenha reais possibilidades de se reintegrar à sociedade já que a educação e a formação educacional são fundamentos para a colocação no mercado de trabalho, crescimento profissional e

---

<sup>5</sup> <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-prisional/>

aferimento de renda lícita, possibilitando assim que o indivíduo de fato se reintegre à sociedade e não busque mais a prática de ilícitos penais.

Conforme asseverado inúmeras vezes o acesso à educação é um direito de todos e encontra-se assegurado como direito social na Constituição Federal Brasileira, em seu art. 6º, mas, para que não parem dúvidas quanto a necessidade de garantia deste nas unidades prisionais, o mencionado direito também resta assegurado pela Lei de Execução de Pena em seu art. 41, inciso VII. Assim, garantir o acesso à educação constitui fundamento do Estado Democrático de Direito.

Em que pese não termos efetividade na implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação nos presídios é possível verificar que o Estado vem caminhando, de forma lenta, para a tentativa de oferta do direito, sendo possível verificar através do Projeto Educando para a Liberdade que contou com a participação do Ministério da Justiça e Ministério da Educação em parceria com a Unesco.

Política pública é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Como tipo ideal, a política pública deve visar a realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento dos resultados. (BUCCI, 2013, p.38)

Em São Paulo, no ano de 1976 restou instituída a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso – Funap e que atualmente é chamada de Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel e recebeu a incumbência de cuidar da educação de presos no estado de São Paulo, tendo assim sido

firmados convênios com a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (mobral) e Fundação Roberto marinho, possuindo assim modelo que pode servir de mecanismo de implementação pelos Estados membros. “A Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” (Funap) foi instituída pelo Governo do Estado de São Paulo por meio da Lei nº 1.238, de 22 de dezembro de 1976. É vinculada à Secretaria da Administração Penitenciária, que conta, em 2020, com 176 estabelecimentos penais e uma população de, aproximadamente, 230 mil presos”<sup>6</sup>.

Mencionada instituição “oferece educação aos detentos com cursos profissionalizantes e inserção no mercado de trabalho, o que possibilita uma real reintegração e ressocialização do detento, sendo que Os presos que estão no regime semiaberto e trabalham nas empresas privadas ou públicas já iniciam seu processo de inclusão social. Após o cumprimento da pena, o ex-detento será recomendado a procurar o Centro de Apoio ao Egresso. Aqueles que participarem dos programas dos Centros de Apoio serão monitorados até 6 meses após o início de um trabalho. A Funap atua também na promoção de cursos para formação profissional, educacional, alfabetização, esportes, atividades culturais, como teatro e apoio ao retorno do preso à sociedade”<sup>7</sup>.

A Lei 7.210 de 1984 que trata da Execução de Pena ainda assevera, em seu art. 83<sup>8</sup>, que a unidade prisional deverá “conter em suas dependências áreas e serviços destinados a dar assistência, educação,

---

<sup>6</sup> [http://www.funap.sp.gov.br/site/index.php/sobre\\_funap](http://www.funap.sp.gov.br/site/index.php/sobre_funap)

<sup>7</sup> <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/fundacao-de-amparo-ao-presos-ressocializa-detentos-atraves-do-trabalho/>

<sup>8</sup> Art. 83. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva. § 1º Haverá instalação destinada a estágio de estudantes universitários. § 2º Os estabelecimentos penais destinados a mulheres serão dotados de berçário, onde as condenadas possam cuidar de seus filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo, até 6 (seis) meses de idade. § 3º Os estabelecimentos de que trata o § 2º deste artigo deverão possuir, exclusivamente, agentes do sexo feminino na segurança de suas dependências internas. § 4º Serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante. § 5º Haverá instalação destinada à Defensoria Pública.

trabalho, recreação e prática esportiva", sendo certo que ainda verifica-se a previsão e necessidade de instalação de salas de aulas para que se possam realizar aulas do ensino básico e profissionalizantes, o que é facilmente percebido que encontra-se falho.

Além do acesso à educação ser instrumento de ressocialização através do aprendizado e crescimento pessoal e profissional, constitui também meio de reintegração do indivíduo infrator na sociedade já que gera a remissão da pena na forma da Lei 12.433/2011 que alterou a Lei de Execução Penal.

A previsão legal por si só não garante ao indivíduo o gozo do direito, fazendo-se necessária a implementação de políticas públicas neste sentido.

Obviamente a implementação de políticas públicas pelo Estado para garantir à sociedade o acesso aos direitos geram uma série de fatores que devem ser observados. Conforme previsão da Lei de Execução Penal cabe ao Estado implementar salas e meios de ensino, o que acarreta custos para o cofre público. Assim, não há que se falar em implantação imediata em todo o sistema prisional de um mecanismo íntegro e em funcionamento, mas em uma evolução com implementação de políticas que visem tal ato, o que vem sendo feito há longo de anos de forma extremamente tímida.

Não há dúvida de que o Estado é omissor no cumprimento de vários de seus deveres genéricos: há carências nos setores da educação, saúde, segurança [...]. Mas o atendimento dessas demandas reclama a implementação de políticas públicas para quais o Estado nem sempre conta com recursos financeiros suficientes (ou conta, mas investe mal). Tais omissões, por genéricas que são, não rendem ensejo à responsabilidade civil do Estado, mas sim à eventual responsabilização política de seus dirigentes. É que tantas artimanhas comete o Poder Público na administração do interesse público, que a sociedade começa a indignar-se e a impacientar-se com as referidas lacunas. É compreensível, portanto, a indignação, mas o fato não conduz a que o Estado tenha que indenizar toda a sociedade pelas carências a que ela se sujeita. Deve,

pois, separar-se o sentimento emocional das soluções jurídicas: são estas que o Direito contempla. (CARVALHO FILHO, 2011, p.520)

Ocorre que em que pese a compreensão quanto à possibilidade financeira do Estado é necessário verificar que a Constituição Federal data do ano de 1988 e a Lei de Execução de pena de 1984, o que demonstra a existência de tempo hábil suficiente para criação de mecanismo de implantação, restando claro a desídia do Estado na concessão de mencionado direito.

### **Conclusão**

No decorrer da presente pesquisa foi possível verificar que o direito a educação constitui direito de fundamental importância para a sociedade e trata-se de elemento fundante do Estado Democrático de Direito.

Em que pese a implantação de mecanismos que visam garantir o acesso à educação, não sendo este efetivo mas razoável, é possível verificar que não há ainda de forma difundida a implementação do mecanismo nas unidades prisionais, o que acarreta em grande afronta aos direitos fundamentais dos presos.

A ideia de que o infrator penal deve ser privado de sua liberdade e seus direitos mínimos tolhidos não pode prevalecer já que com esta ideia medieval o caminho se torna exatamente inverso ao caráter da pena.

Ao indivíduo que pratica um ilícito penal deve ser aplicada a pena privativa de liberdade ou restritiva de direitos como um caráter punitivo já que as condutas proibitivas previstas a legislação penal corroboram com os anseios da sociedade e não podem existir já que ofendem o direito de outrem.

Mas, em outro norte, se faz necessário que direitos fundamentais inerentes a qualquer ser humano sejam assegurados sob pena de

incidirmos em um grave contraditório. Como fazer que o infrator entenda que não se pode lesionar os direitos de outrem lesionando os seus?

Os cidadãos devem ser tratados com igualdade e respeito, sendo certo que a igualdade constitui princípio do Estado Democrático de Direito, o que impossibilita que aquele que cometeu um ilícito venha a ter o seu direito afastado em desigualdade com os demais membros da sociedade, até mesmo porque verificado que o acesso à educação é meio fundamental para a ressocialização e reintegração do infrator à sociedade.

É exatamente por isso que comumente se escuta falar que os centros prisionais constituem a entrada para o inferno. Não é crível se pensar na manutenção de pessoas em uma cela pequena, na grande maioria das vezes superlotadas, e ociosas em tempo integral.

O acesso à educação de fora efetiva nas unidades prisionais é medida que se demonstra de extrema e necessária urgência já que através deste os indivíduos acautelados poderão ser de fato reintegrados na sociedade e ressocializados.

Conforme se pode verificar a exemplo da Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel outros mecanismos de implementação de educação no sistema prisional poderiam ser criados pelo Governo mediante incentivo de elaboração de fundações para tal fim, sem que o ato custasse tão caro aos cofres públicos.

O cumprimento de pena busca demonstrar ao infrator penal que o crime não vale a pena e conseqüentemente promover a sua ressocialização para reintegrá-lo na sociedade. Assim, a simples manutenção da privação da liberdade sem a implementação de políticas públicas que garantam ao cidadão a possibilidade de se portar de forma distinta foge dos anseios principais do Estado.

Assim, é latente a necessidade de implementação de políticas públicas inclusivas de detentos ao direito à educação.

## Referências

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 direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Promulgação. Decreto 591 de 6 de julho de 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em 02 jan 2020.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. **Lei 13.005/2014. Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 02 de jan. 2020.

BRASIL. **Lei. 9.394/1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.210/1984. Institui a Lei de Execução Penal**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.210%2C%20DE%2011%20DE%20JULHO%20DE%201984.&text=Institui%20a%20Lei%20de%20Execu%C3%A7%C3%A3o%20Penal.&text=Art.,do%20condenado%20e%20do%20internado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.210%2C%20DE%2011%20DE%20JULHO%20DE%201984.&text=Institui%20a%20Lei%20de%20Execu%C3%A7%C3%A3o%20Penal.&text=Art.,do%20condenado%20e%20do%20internado). Acesso em 02 jan 2020.

BRASIL. **Lei 12.433. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm). Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. **Fundação de Amparo ao Preso ressocializa detentos através do trabalho.** Disponível em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/fundacao-de-amparo-ao-presos-ressocializa-detentos-atraves-do-trabalho/>. Acesso em 02 jan. 2020.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas.** São Paulo: Saraiva, 2013.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional.** 62ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CAPELLER, Wanda. **O Direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização.** In: Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde. São Paulo: 1985.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

COSTA, Fabrício Veiga, COSTA, Rafaela Cândida Tavares, FREITAS, Sérgio Henriques Zandona e ELGELMANN, Wilson. **Direitos Fundamentais e Exercício da Cidadania.** Maringá: Editora IDDM, 2017. Disponível em: <https://www.fapam.edu.br/images/arquivos/cursos/direito/E-BOOKDireitosFundamentaisExercicioCidadania.pdf>. Acesso em 15 dez. 2020.

DA SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 33ª ed. Malheiros Editores: São Paulo, 2010.



NEVES, Marcelo. **Transconstitucionalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 2.ed. São Paulo: Método: 2015.

PIOVESAN, Flavia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 12.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. rev. atual. 2. tir. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010.

## **Qual a importância da gestão democrática na educação infantil para a formação de uma sociedade democrática?**

*Flávio Marcos Dumont Silva 1*  
*Sérgio Henriques Zandona Freitas 2*

### **1. Introdução**

O presente trabalho pretende fazer uma análise da gestão participativa na educação, com foco na educação infantil analisando sua importância para a formação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A escolha do tema se justifica em razão de sua relevância teórica e atualidade. Teórica em razão da ação gestão democrática da educação decorrer da democracia participativa e do modelo de processo definidos na Constituição que determinam a efetiva participação dos interessados no provimento final no processo, o que se aplica aos procedimentos escolares.

Por outro lado a atualidade do tema se deve a necessidade de buscar meios de melhorar os índices da educação brasileira e também formar alunos com conhecimento e capacidade crítica para enfrentar os desafios de uma sociedade que, cada vez mais, se vê guiada pelo preconceito, consumismo, intolerância e tendências totalitárias, sendo a educação,

---

**1** Mestrando do PPGD – Mestrado e Doutorado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna-MG. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário UNIFEMM. Pós-graduado em Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/MG. Procurador do Município de Sete Lagoas/MG. E-mail: flaviodumont@yahoo.com.br.

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

mormente a infantil, uma importante ferramenta para formação de cidadãos éticos com valores capazes de reconhecer as diferenças e proteger as minorias e os oprimidos economicamente.

Para tanto, inicialmente, se analisará a importância dada à gestão democrática na educação pelo ordenamento jurídico vigente. Por meio dos dispositivos legais e sua correlação com a democracia participativa disposta no art. 1º de nossa Constituição, como princípio participativo se pretende correlacionar a democracia deliberativa constitucional com a gestão democrática na educação infantil.

Em sequência, se estudará as bases teóricas e práticas em que se dá ou deveria ocorrer a participação democrática na educação infantil. Por meio, principalmente, de trabalhos de Jürgen Habermas, Chantal Mouffe, Peter Moss, Heloisa Lück, Pedro Demo e Paulo Freire se pretende verificar e correlacionar a importância da educação infantil para a formação do caráter do infantil e seus valores cidadãos, quando se tornar adulto.

Por fim, se verificará se o poder público municipal tem valorizado e fomentado a democracia participativa no âmbito escolar infantil e buscar-se-á trazer pesquisas e estudos que exponham os resultados de locais, que já aplicam a gestão participada na educação, na obtenção de uma escola com educação mais qualificada, na formação de cidadãos e na obtenção de resultados nos índices de avaliação da educação infantil.

Diante desta análise se pretende responder à pergunta problema da pesquisa que é: qual a importância da gestão democrática na educação infantil para a formação de uma sociedade democrática?

O método utilizado para a realização do trabalho foi o método dedutivo para viabilizar o recorte da problemática científica apresentada, partindo-se de uma concepção macro analítica, qual seja, o estudo da democracia participativa na gestão escolar, para especificando a pesquisa

analisar os efeitos de uma gestão democrática na educação infantil na formação de uma sociedade inclusiva e democrática que respeite os princípios fundamentais.

O levantamento bibliográfico forneceu as bases teóricas e doutrinárias a partir de livros, artigos e textos de autores de referência, tanto nacionais como estrangeiros. Enquanto o enquadramento bibliográfico utiliza-se da fundamentação dos autores sobre um assunto, o documental articula materiais que não receberam ainda um devido tratamento analítico. A fonte primeira da pesquisa é a bibliográfica que instruiu a análise da legislação constitucional e a infraconstitucional, bem como a doutrina que informa os conceitos de ordem dogmática, sendo secundariamente utilizada a fonte documental, por meio de análise de pesquisas sobre o tema.

## **2. Gestão participativa na educação infantil como determinação constitucional e legal.**

A gestão participativa na educação, está expressa no art. 206, inciso VI da Constituição Federal. Por consequência a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º 9.394/1996, em seu art. 3º, inciso VIII<sup>3</sup> e art. 14, também determina que a gestão educacional se dê de modo participado. A gestão democrática da educação decorre do princípio fundamental da participação exposto no art. 1º da Constituição Federal. Desta forma, o arcabouço constitucional e legal demonstra a importância que o tema tem para o Brasil.

---

<sup>3</sup> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

(...)

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Outrossim, é correto afirmar que o poder público não tem dado a devida importância para a participação na gestão educacional, apesar desta ser importante, conforme sua grande expressão no ordenamento jurídico.

Destaca-se que a importância da gestão democrática está em sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, sendo um grande aprendizado para a construção dos valores da democracia. Para mais do que normatização legal a participação democrática é necessária, pois em uma sociedade plural e complexa, como a atual, seus problemas se refletem na escola. Assim, é importante dar atenção para a interconectividade sistêmica dos desafios enfrentados pela escola, tais como planejamento, currículo, integração, prática educativa, entre outros, e abordá-los de forma ampla e integrada, e não de maneira fragmentada e isolada (NUNES, 2019, p. 146).

A necessidade de participação efetiva também está expressa em Habermas (1995, p. 52).

O direito positivo não mais pode derivar sua legitimidade de uma lei moral mais elevada, mas apenas de um procedimento presumivelmente racional de formação de opinião e vontade. Usando um enfoque baseado na teoria do discurso, analisei mais de perto esse procedimento democrático que confere força legitimadora à produção de leis sob condições de pluralismo social e ideológico. Ao fazê-lo parti de um princípio (...) segundo o qual as únicas regulações e modos de agir que podem reivindicar legitimidade são aquelas às quais todos aqueles suscetíveis de ser afetados poderiam assentir como participantes de discursos racionais.

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas vai ao encontro da necessidade da maior participação e discussão entre aqueles que possam ser afetados pelas decisões, também nas escolas.

A gestão democrática da educação nada mais é que a utilização de instrumentos de democracia participativa no âmbito das escolas. Essa participação, deve ser a mais ampla possível, sendo um grande instrumento os Conselhos Escolares, mas não pode se resumir a estes, sendo necessária a participação da comunidade em que a escola está inserida, bem como dos discentes e docentes.

Os conselhos escolares são, assim, gestores de políticas públicas e constituem uma das principais experiências de democracia participativa no Brasil contemporâneo, existindo diversos conselhos em áreas específicas em todos os Entes da Federação.

Neste sentido pode-se conceituar gestão democrática como um princípio definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e presente na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI), sendo que este princípio pressupõe que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, dos pais e da sociedade em geral. Outrossim, é desta participação conjunta e organizada que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação (LUCK, 2009, p. 70).

Ademais, nos dizeres de Heloísa Luck (2009, p. 70):

[...] a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro.

A conceituação de gestão democrática na educação, remete ao Estado Democrático do Direito, vigente em nossa Constituição Federal, o qual tem como sua maior característica a busca por uma maior participação popular. Assim, os trabalhos realizados no âmbito escolar, também se constituem de processos os quais devem guardar sintonia com o determinado no modelo constitucional do processo, este modelo, por sua vez, também decorrente do princípio participativo constitucional.

Do Modelo Constitucional do Processo se infere a obrigatoriedade do direito àqueles que serão afetados pelos efeitos de uma decisão, participar desta, tendo direito ao contraditório em igualdade de armas, à ampla argumentação, a um terceiro imparcial e por fim, a uma decisão devidamente fundamentada.

Essa necessária participação também se aplica ao processo, nos dizeres de (FIORATTO, DIAS, 2010, p. 117):

A compreensão do processo e do papel das partes e do juiz no Estado Democrático de Direito depende de revisitação crítica e reflexiva do liberalismo e da socialização processual, através do abandono dos equívocos dos respectivos modelos para a busca de um sistema processual, democrático-constitucional.

Segundo Oliveira, no Estado Democrático de Direito “a argumentação liberal e a argumentação de bem-estar devem ser considerados reflexiva e criticamente, sob as condições jurídico-processuais, como perspectivas argumentativas concorrentes” (OLIVEIRA, 2004, p. 211) para se efetivar a democratização processual. Logo, verifica-se que a Teoria de Fazzalari se adéqua ao Estado Democrático de Direito, uma vez que ela é compreendida no papel desempenhado pelas partes, através do contraditório. [...].

Com esse novo enfoque pode-se dizer que a Constituição Federal de 1988 exige uma nova Teoria Geral do Processo, que antes estava ligada na jurisdição, ação, defesa e processo, pela Teoria Instrumentalista, para uma

nova teoria fundada no modelo constitucional de processo que terá como requisitos ser um modelo único e de uma tipologia plúrima (LAGES; CHAMON JUNIOR, 2017, p. 297).

Fioratto e Dias (2010, p. 113) expressam que este modelo único tem como precursor Andolina e Vignera e estes ensinam que o processo tem três características.

Citando a obra *Il modello costituzionale del processo civile italiano*, destes autores italianos, Santos (2012), expõe estas características da seguinte forma:

- a) na expansividade, que consiste na sua idoneidade (consequente à posição primária (inicial) das normas constitucionais na hierarquia das fontes) de condicionar a fisionomia de cada um dos procedimentos jurisdicionais introduzidas pelo legislador ordinário, a qual (fisionomia) deve ser, não obstante, compatível com os traços daquele modelo;
- b) na variabilidade, que indica a sua atitude para assumir formas diversas, de modo que a adequação ao modelo constitucional (para obras do legislador ordinário) das figuras processuais concretamente funcionando pode acontecer segundo várias modalidades em vista da perseguição de fins particulares;
- c) na perfectibilidade, que designa a sua idoneidade para ser aperfeiçoada pela legislação subconstitucional, a qual (scilicet [isto é]: no respeito, não obstante, àquele modelo e em função da consecução de objetivos particulares) bem pode construir procedimentos jurisdicionais caracterizados pelas (posteriores) garantias e institutos desconhecidos pelo modelo constitucional: pense-se, por exemplo, no princípio de economia processual, àquele do duplo grau de jurisdição e ao instituto da coisa julgada (tradução livre) (ANDOLINA; VIGNERA, 1990 *apud* SANTOS, 2012).

Este aspecto faz com que todos os processos, inclusive os escolares tenham que seguir esse modelo constitucional do processo uníssono.

Falando sobre o Modelo Constitucional Processual brasileiro, em estudo Acerca da segurança jurídica e da uniformidade das decisões a



partir do novo código de processo civil à luz do modelo constitucional do processo brasileiro Lages e Chamon Junior (2017, p. 298), lecionam que:

A legitimidade do Direito somente pode ser levada adiante se compreendermos que o Direito retira sua legitimidade de processos discursivo-comunicacionais travados politicamente no âmbito de um processo democrático e se igualmente compreendermos que tal legitimidade, no âmbito de aplicação do Direito (seja jurisdicional, administrativo e legislativo em casos excepcionais) está igualmente atrelada a essa condição comunicacional que se nos faz inexorável e portanto, não-dispensável.

Estes posicionamentos vão ao encontro do aqui defendido também na educação infantil. Conforme determina a Lei 13.257/2016, em seu art. 4º, inciso II<sup>4</sup>, deve haver a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito. O que denota que mesmo os infantes devem ser ouvidos, devendo haver uma interação completa na gestão escolar.

O art. 14 da, já citada, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional defende a gestão democrática do ensino em toda educação básica, sendo que o art. 21, inciso I, da mesma norma, coloca a educação infantil dentro da educação básica.

Por sua vez, a Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, em seu art. 6º, revela a importância da participação para consecução dos objetivos das propostas pedagógicas da educação infantil.

Na referida resolução são elencados os princípios a serem seguidos pela proposta pedagógicas, divididos da seguinte forma.

---

<sup>4</sup> Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;

(...)

Éticos, que são os vinculados ao respeito a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos, quais sejam, os que guardam deferência aos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e por fim.

Estéticos, sendo estes os que dizem respeito a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, das crianças.<sup>5</sup>

Neste sentido a democracia participativa na gestão da educação, em especial, na educação infantil trará ao infante seu primeiro contato com a cidadania, mas, logicamente não deve ficar adstrita ao discente, mas também aos seus pais ou responsáveis e à comunidade. Os conflitos sociais que vêm se radicalizando nos últimos tempos, tem posto em xeque a democracia, pela ausência de diálogo e transparência.

Atualmente o respeito a cidadania, a diversidade e a própria democracia, notadamente, não tem sido alcançado, *ex vi* as recentes manifestações pela volta da ditadura do regime militar. Os valores básicos de liberdade, ética, direitos e deveres, devem ser aprendidos na educação infantil e para tanto, somente uma abertura da escola com a efetiva participação da comunidade poderá alcançar êxito.

Assim, o Poder Público, em especial o Municipal, deve dar prioridade, em suas gestões, financeiras e administrativas, ao planejamento e valorização da participação democrática e plural nas escolas infantis, pois,

---

<sup>5</sup> Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

estas são o alicerce para a formação escolar e consequentemente formação do município.

### **3. Como pode se dá a participação democrática na educação infantil: bases teóricas e aplicação prática.**

Antes de adentrar, efetivamente, nas formas de participação democrática na educação infantil, é importante que se defina as bases sobre as quais essa participação deve se dar.

Novamente é necessário voltar-se a Habermas quando este diz que o elemento estruturante da sociedade é o uso da linguagem em procedimento argumentativo para buscar o consenso no mundo da vida. Mundo da vida este entendido como o acervo de concordâncias, convicções com absoluta verdade para participantes de um diálogo (ALMEIDA, GUTIERREZ, 2013, p. 154 e 166).

Habermas influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como se pode ver da gestão democrática do ensino, presente no art. 14 da citada norma. Os ideais de Habermas perpassam e refletem em uma educação que não se aceite processos institucionais que leve a exclusão de elementos da comunidade, legitimados em suposta competência técnica. A ampliação da participação dos seguimentos excluídos é importante para a democratização da instituição de ensino e também da sociedade. Como consequência dessa premissa democrática, haverá uma ampliação dos debates, como também dos segmentos sociais dele participantes, bem como uma ampliação do respeito dos diversos saberes e interesses expressos pelos diferentes grupos sociais nas escolas (OLIVEIRA, 1996, p. 12).

Entretanto, o consenso buscado por Habermas, pode ser melhor aplicado a realidade social e, sobretudo, a realidade do ambiente escolar, se adotado o conceito de pluralismo agonístico de Chantal Mouffe. Através

da ótica do pluralismo agonístico, a busca não é por um consenso, muitas vezes impossível, mas sim pela desconstrução do antagonismo, que é a luta entre inimigos que almejam se destruir, para o agonismo que representa a luta entre adversários.

Podemos, portanto, reformular nosso problema dizendo que, desde a perspectiva do “pluralismo agonístico”, o propósito da política democrática é transformar antagonismo em agonismo. Isso demanda oferecer canais por meio dos quais às paixões coletivas serão dados mecanismos de expressarem-se sobre questões que, ainda que permitindo possibilidade suficiente de identificação, não construirão o opositor como inimigo, mas como adversário. Uma diferença importante em relação ao modelo da democracia deliberativa é que, para o “pluralismo agonístico”, a tarefa primordial da política democrática não é eliminar as paixões da esfera do público, de modo a tornar possível um consenso racional, mas mobilizar tais paixões em prol de desígnios democráticos. (MOUFFE, 2005, p. 21)

A gestão educacional sempre é pensada e produz resultados, após longo tempo, afinal a formação escolar demanda anos e anos. Desta forma, a busca por um consenso sempre será penosa e difícil, por este motivo a gestão democrática deve internalizar as discussões, o diálogo baseado no pluralismo agonístico, pois assim, os debates não se tornarão uma luta de dominação.

Sobre essas bases, que se entende, deve ser feita uma verdadeira política na educação.

No ambiente da educação infantil, essa participação democrática deve se dar no engajamento dos cidadãos em pelo menos quatro tipos de atividades políticas: primeiramente na tomada de decisões sobre as intenções, as práticas e o ambiente da creche, em segundo na avaliação do trabalho pedagógico através de métodos participativos, em terceiro lugar na contestação dos discursos dominantes, entendidos como regimes de

verdade, que procuram dar forma às nossas subjetividades e práticas através de suas pretensões de verdade universal e de sua relação com o poder. Assim deve ser discutido na escola questões como a imagem da criança, a qualidade de vida que queremos para nossos filhos, o que a educação pode e deveria ser, o gênero na escola e em casa, entre outros. Por fim, a quarta atividade política decorre da terceira, pois através do questionamento aos discursos dominantes que surge a quarta atividade como sendo uma abertura para a mudança através de visões utópicas e sua transformação em ação utópica (MOSS, 2009, p. 425-426).

Pode-se concluir assim que a gestão será democrática se e quando utilizar de instrumentos e formas institucionalizadas de deliberação. Assim deve-se:

[...] lançar mão de formas institucionalizadas de deliberação (conselhos, fóruns, comitês, assembleias e similares) que operem com base em: organização e regras claras, legítimas e legais; participação comunicativa pública (livre, ativa, refletida) entre as pessoas tratadas como iguais; elaboração da opinião individual e da vontade coletiva por meio da argumentação e diálogo livres e públicos, utilizando-se, para isso, de todos os meios disponíveis e acessíveis a todos (orais, escritos, audiovisuais, multimídias); decisões coletivas livres dos poderes tradicionais (oligárquico, autocrático, hierárquico, autoritário); identificação, pelo coletivo, do que será tido como bem-comum; princípios da inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia, da cooperação, da prática da reflexão; ampla informação dos participantes como meio de instrumentar o agir comunicativo; prestação de contas públicas das ações, realizações e de seus resultados (ALVES, 2010, p. 38).

As contribuições filosóficas, aqui citadas, devem ser interrelacionadas a autoridade do argumento de Pedro Demo e também a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Pedro Demo defende o pluralismo científico definido como postura aberta a orientações contrárias, pelo menos no sentido de que, ao se refutar, se parta da crítica interna. A defesa da autoridade do argumento é ainda mais importante quando estamos tratando do direito de participar das crianças do ensino infantil. A autoridade do argumento deve sempre ser preferida, pois nesta se prefere a habilidade de fundamentar com coerência e consistência (DEMO, 2002, p. 351).

Este cuidado deve guiar a confecção dos projetos político-pedagógicos das escolas.

No mesmo sentido o professor da educação infantil deve buscar a efetivação do conceito de revolução de contradição, ou seja, revolução no campo da opressão. Uma revolução no campo da opressão, por buscar mudanças daqueles que dominam, acabam gerando novos opressores e oprimidos. Já na Contradição o opressor se reconhece como o tal e o oprimido consegue vê-se subjugado por outro. É a contradição que gera a consciência. Mas o processo de desintoxicação da opressão deve acontecer de maneira cuidadosa para que os opressores não venham a ser novos oprimidos (FREIRE, 1987, p. 21)

Veja-se que o debate democrático, deve sempre visar argumentos que tenham autoridade e não o contrário. Devem ser fundamentados, mas também não devem ser impostos aos alunos. A estes deve-se dar autonomia. Aos alunos dos primeiros anos também deve-se dar a oportunidade de manifestar e aqui se entra nas formas da gestão democrática na educação infantil.

É preciso que se escute as crianças, como determina a Lei 13.257/2016, em seu art. 4º, inciso II. Essa escuta deve se dar de modo plural e isonômico.

Fala-se muito das crianças, mas fala-se pouco com elas e pouco, também, estas são escutadas. Essa escuta vai além da auditiva e envolve o

corpo inteiro, é necessário que se dê atenção aos sorrisos, aos choros, aos gestos, aos olhares entre outras manifestações dos infantes. Também há participação quando a escuta se dá por meio dos desenhos. Dar relevância para os desenhos é permitir essa participação. Rodas de conversas também são importantes instrumentos, quando se cria laços afetivos com as crianças e permite que estas verbalizem suas opiniões (NUNES, 2019, p. 153-154).

A estes específicos instrumentos a serem utilizados com os discentes da educação infantil, deve-se somar aqueles a serem utilizados com os pais, os responsáveis, a comunidade, docentes e gestores escolares.

A escola participativa deve possuir um projeto político-pedagógico, conforme se infere dos artigos 12, 13 e 14 da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Este projeto será a referência para todos envolvidos na ação educativa da escola. Este mecanismo é eficiente e deve ser realizado e pensado para reunir condições de se planejar, de buscar meio e de atrair pessoas e recursos para a efetivação das suas metas e ideais (NUNES, 2019, p. 151).

Outros instrumentos importantes para uma gestão democrática são:

a) existência de um efetivo Conselho Escolar, órgão colegiado constituído por representantes da comunidade escolar e pais e responsáveis dos alunos, que irá deliberar sobre as questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

b) realização de assembleias, momento onde se discute temas mais relevantes para a comunidade escolar, como o próprio projeto político-pedagógico, vida funcional e administrativa, convívio entre docentes e entre estes e a direção, sendo também o espaço para regular as relações interpessoais no âmbito dos espaços coletivos (NUNES, 2019, p. 151).

Um outro instrumento de destaque é a unidade executora, sendo este:

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários (LÜCK, 2009. p. 72).

Uma unidade executora UEX é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Ela pode ser instituída por resolução da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, e irá receber e administrar os recursos destinados às escolas. Ela também pode ser instituída por iniciativa da própria escola e da comunidade. Por meio da unidade executora e pode prestar assistência ao aluno carente, dar manutenção e conservação física da escola e dos equipamentos, da limpeza de suas instalações e de integração escola-família-comunidade. As unidades executoras recebem diversas nomenclaturas em todo o território nacional, tais como associação, caixa escolar, círculo de pais e outras, mas o princípio básico de todas deve ser a busca da promoção da autonomia da escola com a participação da comunidade, em suas dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. Esta entidade deve sempre congrega pais, alunos, funcionários da escola e professores, objetivando a cooperação e a interação entre escola e comunidade nas ações socioeducacionais (LÜCK, 2009. p. 72).

Todos instrumentos de participação se correlacionam na necessidade de dar possibilidade das partes interessadas e afetadas pelo provimento final, daquela ação, serem efetivamente ouvidas, em clara correção com o modelo constitucional do processo. De modo particular a participação das crianças em idade de educação infantil precisa ser estruturada na oitiva



dos infantes, sendo ouvir de todas as formas e não só auditivas, como já exposto.

Em estudo etnográfico, elaborado junto a crianças de 3 a 5 anos, em pré-escola pública em Roma, na Itália, e a prática do adulto professor com 30 anos de experiência funcional, conclui-se que a participação das crianças é o caminho, a estratégia necessária para que a cidadania possa ser exercida por estes meninos e meninas. Para que a educação infantil tenha práticas democráticas, inclusivas das diferentes racionalidades e se construa justa, é necessário que estes espaços educacionais sejam intencionalmente organizados, disponibilizados para dar vazão, acolher, incluir os pontos de vista das crianças, expressos por diferentes linguagens (AGOSTINHO, 2010, p. 297).

As crianças da educação infantil são absorventes, como se infere do método Montessori, tão difundido atualmente, nesta primeira fase da vida, as crianças querem aprender como o mundo funciona. Este aprender como o mundo funciona se faz absorvendo o mundo, suas imagens, sua linguagem, suas regras e sua cultura, suas leis físicas, químicas e biológicas. Por isso é essencial que se escute as crianças, que estas sejam participativas na formação da gestão participativa da escola infantil ou creche.

A descoberta de que a criança é dotada de uma mente capaz de absorver provocou uma revolução no campo educacional. Agora, compreende-se com facilidade porque razão o primeiro período do desenvolvimento humano, quando se forma o caráter, é o mais importante de todos (MONTESSORI, 1949, p. 39)

A participação democrática na educação infantil pode e deve ser a mola mestra na construção de uma sociedade que acredite e viva a democrática participativa. A atenção a ser dada às escolas infantis deve ser

prioritária na educação, pois as escolas e creches da primeira infância, de 0 a 6 anos, constituem o *locus* ideal para a formação do caráter das crianças já moldado na experiência da democracia participativa. Assim, teremos adultos que defendam o pluralismo de ideias, a inclusão, o debate sem a busca da eliminação do outro, visto como adversário e não inimigo. Esses adultos buscarão a autoridade de argumentos e não serão subservientes aos argumentos de autoridade. Serão questionadores e problematizadores do mundo, mas não serão opressores e não se deixaram ser oprimidos.

O entendimento da importância da educação infantil e da gestão participada nesta, é essencial para que o poder público, em especial o municipal, possa, através de investimento prioritários na construção de uma gestão democrática na educação infantil, vir a formar uma sociedade local democrática.

#### **4. Qual a importância tem sido dada à educação infantil e os resultados da aplicação de uma gestão democrática nas creches e nas escolas infantis**

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional, no já citado, art. 4º define que o dever do Estado com a educação se dará por meio da garantia de educação básica, compreendida em pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação infantil, de modo gratuito a todos brasileiros. Por sua vez, o art. 11, desta norma, define que o Município é obrigado a oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental. Somente podendo prover o ensino médio ou superior quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino básico.

Outrossim, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, vigente somente até 31 de dezembro de 2020 não define a Educação Infantil como área prioritária para os investimentos municipais em educação.

A nova lei do Fundeb, Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e revoga dispositivos da Lei nº 11.494/2007, com eficácia a partir de 2021, corrige este erro.

No seu parágrafo único do art. 9º, ao dispor sobre as diferenças e as ponderações entre etapas quanto distribuição do valor anual do Fundeb, por aluno, determina que se deve priorizar a educação infantil.

Também no §3º do art. 40 esta norma diz que em até 24 (vinte e quatro) meses do início da vigência da nova Lei do Fundeb, o Ministério da Educação deverá expedir normas para orientar sua atuação, de forma a incentivar e a estimular, inclusive com destinação de recursos, a realização de pesquisas científicas destinadas a avaliar e a inovar as políticas públicas educacionais direcionadas à educação infantil.

Por fim, os percentuais de ponderações que influenciam diretamente no valor a ser destinado a cada Ente e fase da educação, privilegiou a educação infantil na correlação do art. 36 da antiga lei do Fundeb, em relação ao §1º do art. 40 da nova lei do Fundeb.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Art. 36. No 1º (primeiro) ano de vigência do Fundeb, as ponderações seguirão as seguintes especificações:

I - creche - 0,80 (oitenta centésimos);

II - pré-escola - 0,90 (noventa centésimos);

Art. 43. Esta Lei será atualizada até 31 de outubro de 2021, com relação a:

(...)

§ 1º No exercício financeiro de 2021, serão atribuídos:

I - para as diferenças e as ponderações de que trata o inciso I do caput deste artigo:

a) creche em tempo integral:

1. pública: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos); e

2. conveniada: 1,10 (um inteiro e dez centésimos);

Pode-se concluir assim, que a nova Lei que regulamenta a distribuição de recursos para a educação básica prestigiou a educação infantil (o a 6 anos) e desta forma, irá proporcionar uma possível melhora da qualidade desta.

Entretanto, essa melhora deve estar atrelada a uma educação infantil que tenha uma gestão participativa.

Com o aumento dos recursos financeiros para a educação infantil, também deverá haver o aumento do interesse político nesta.

Em comparação com o ocorrido no Reino Unido, tem-se que a ação na educação infantil tem sido predominantemente técnica e consumista. As instituições de educação infantil são “facilmente vistas como lugares para governar crianças por meio da aplicação de tecnologias humanas cada vez mais poderosas, e como provedoras de mercadorias a serem negociadas no mercado de cuidado de crianças” (MOSS, 2009, p. 419).

Essa mercantilização da educação infantil com a busca por resultados através de uma técnica, geralmente aliada a aplicação de uma tecnologia ou manual, busca sempre a competitividade, certeza e universalidade. Esse discurso tem como característica não ser democrático já que ele somente vê uma resposta como correta. Esse discurso, é adotado segundo Peter Moss no mundo anglo-saxão, mas suas aspirações são maiores e ele é cada vez mais dominante em outros locais. Esse é o discurso neoliberal que almeja despolitizar a vida, reduzindo as questões aos seus aspectos monetários. Preferindo as questões técnicas que as questões críticas (2009, p. 419-420).

---

b) creche em tempo parcial:

1. pública: 1,20 (um inteiro e vinte centésimos); e

2. conveniada: 0,80 (oitenta centésimos);

c) pré-escola em tempo integral: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);

d) pré-escola em tempo parcial: 1,10 (um inteiro e dez centésimos);

(...)

Para fazer frente a essa crível gestão neoliberal nas escolas infantis deve-se fazer a priorização dos investimentos financeiros na introdução e desenvolvimento de políticas locais de gestão participativa na educação infantil. Assim, se garante a formação de crianças com habilidades críticas. E mais a mais a gestão coletiva ainda fomentará que os professores, corpo técnico, funcionários, pais e responsáveis, também, tenham uma aceção mais crítica da sociedade em que vivemos.

A fim de dar concretude à pesquisa, analisou-se o projeto de lei ordinária n.º 173 estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Sete Lagoas para o exercício financeiro de 2021.

No anexo que define a aplicação na educação por função e subfunções, mesmo que respeitado o gasto com 25% em educação, se denota claramente que a educação infantil não foi priorizada como deveria e muito menos a gestão democrática desta.

Pouco mais de 24 milhões estão sendo destinados à educação infantil de um universo de 119 milhões. Esta conclusão fica mais evidente ao se analisar o anexo que traz o Quadro de detalhamento da despesa por órgão e unidade orçamentária se verifica que somente R\$43.011,00 estão sendo previstos para apoio das ações dos Conselhos Escolares (órgãos, como já dito, importantíssimos para a gestão democrática da educação). Sendo certo ainda que são para todos conselhos e não só os voltados para a educação infantil.

Números não muito diferentes são encontrados quando se analisa o projeto de lei n.º 1055/2020 que estima a receita e fixa a despesa do município de Belo Horizonte/MG para o exercício financeira de 2021. Neste dos 1,7 bilhões de reais a serem investidos na educação pouco mais de 500 milhões são destinados à educação infantil.

A necessidade de se rever a priorização de investimentos e principalmente a alocação nestes com o fomento e desenvolvimento de uma escola participativa desde a educação infantil pode ser comprovada pelas conclusões do estudo denominado Aprova Brasil.

Referido estudo conclui que a existência de espaços e instrumentos de participação efetiva, a oitiva do aluno, a existência de processos cognitivos por meio de atividades lúdicas são instrumentos capazes de uma atuação transformadora inserida no bojo de uma gestão democrática da escola (BRASIL, MEC, 2007, p. 64).

Em amplo estudo restou comprovado que as escolas que elaboram o projeto pedagógico com a participação da comunidade escolar (juntos: equipe escolar e Conselho Escolar), que possuem participação dos pais de alunos no Conselho Escolar, nas quais se realizam reuniões do Conselho Escolar com periodicidade mensal e por fim que também realizam, pelo menos, duas reuniões do Conselho de Classe em 2013 (ano pesquisado), ou seja, possuem instrumentos de gestão participativa na gestão escolar, efetivos e ativos, tiveram melhor desempenho escolar (RISCAL, LUIZ, 2016, p. 150)

Referido fato faz parte da conclusão do citado trabalho:

Este trabalho tem por objetivo determinar estatisticamente se a gestão democrática, por meio da composição e a natureza da atuação do Conselho Escolar, tem efeito positivo no desempenho das escolas no IDEB. A partir dos resultados de nossas análises sobre a Base de Dados Integrada, composta de informações provenientes do SAEB 2013, PDDE interativo 2013, microdados da Prova Brasil 2013 e Censo Escolar 2013, chegamos a vários resultados que apontam para um efeito positivo da gestão escolar democrática no desempenho das escolas no IDEB, confirmando, assim, a hipótese deste estudo. (RISCAL, LUIZ, 2016, p. 150)

Importante ressaltar, que como não há uma avaliação nacional, nos moldes do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, voltados para a educação infantil, tem-se que os resultados destas pesquisas têm que ser interpretados.

Entretanto, há os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do Ministério da Educação (BRASIL, MEC, 2009), que apesar de não serem obrigatórios e poderem ser conceituados como índices de avaliação podem ser monitorados e servirem como banco de dados para análises. O monitoramento do uso destes indicadores da qualidade na educação infantil foi realizado também pelo Ministério da Educação e neste está exposto que a gestão democrática é um valioso instrumento para a promoção da qualidade na educação.

Certamente, a avaliação da formulação e implementação das políticas educacionais é um dever dos gestores públicos em uma perspectiva de gestão democrática, como valioso instrumento para a promoção da qualidade da educação. Deve, portanto, ser tratada como inerente à política educacional, para que tenha potencial de subsidiar as diferentes instâncias responsáveis pela oferta da Educação Básica na formulação e implementação de propostas e ações capazes de viabilizar o direito à educação com qualidade. (BRASIL, MEC, 2013, p. 17)

Os estudos demonstram que a participação na gestão melhora a qualidade de ensino, além dos benefícios para a formação do cidadão. Demonstrando assim, mais uma vez a importância do tema.

Como se vê com a nova lei do Fundeb, Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) a uma expectativa do aumento de recurso para a educação infantil. Sendo muito importante a futura normatização do

Ministério da Educação que irá fomentar pesquisas científicas destinadas a avaliar e a inovar as políticas públicas educacionais direcionadas à educação infantil.

Entretanto, para que estes investimentos sejam feitos com qualidade é necessário que haja fomento na gestão democrática na educação infantil. Pois, como se viu este traz incontáveis benefícios não só, na formação da criança como cidadão participativo, como também na melhora do aprendizado deste.

### **Conclusão**

A gestão participativa na gestão da educação e na educação infantil possui bases normativas constitucionais, sendo uma determinação do art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988. Em uma sociedade que, cada vez mais confusa, com crescimento de atos de ódio fundados no preconceito, na intolerância e com tendências totalitárias, a educação, mormente a infantil, é uma importante ferramenta para formação de cidadãos éticos com valores capazes de reconhecer as diferenças e proteger as minorias e os oprimidos economicamente.

A gestão participada na educação infantil trará ao infante seu primeiro contato com a cidadania. Assim, a participação democrática na educação infantil pode e deve ser uma ferramenta primordial para a construção de uma sociedade que acredite e viva a democrática participativa.

Na primeira infância de 0 a 6 anos a criança se encontra na fase de absorver as ideias do mundo e formar seu caráter. O fazendo em uma vivencia democrática participativa será fatalmente um futuro defensor do pluralismo de ideias, da inclusão, do debate sem a busca da eliminação do outro. Será, também, capaz de distinguir os argumentos de autoridade e optar pela autoridade de argumentos. Serão ainda questionadores e



problematizadores do mundo, mas não serão opressores e não se deixaram ser oprimidos.

Para tanto o poder público deve priorizar projetos que escutem as crianças, escuta essa que deve ir além da auditiva. Essa escuta deve envolver o corpo inteiro do infante. Também deve se valorizar a participação dos pais, dos responsáveis, da comunidade, dos docentes e dos gestores escolares, fazendo com que estes atuem na construção do projeto político-pedagógico o qual deve ser feito de modo participado, com atuação efetiva do Conselho Escolar, também atuante. Importante também que o Município exija que cada escola tenha uma unidade executora, seja qualquer nome dado a ela, e que esta seja local de encontro e deliberação administrativa sobre os desígnios da escola.

O entendimento da importância da educação infantil e também de se ter uma gestão participada naquela, é essencial para que o poder público, em especial o municipal, possa, através de investimento prioritários na construção de uma gestão democrática na educação infantil, vir a formar uma sociedade local democrática.

A expectativa do aumento de recursos para a educação infantil com a aprovação da nova lei do Fundeb, Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 deve ser seguida de grande atenção para que estes investimentos sejam feitos com qualidade, ou seja, é necessário que haja fomento na gestão democrática na educação infantil. Pois, como se viu esta traz incontáveis benefícios não só, na formação da criança como cidadão participativo, como também na melhora do aprendizado deste e, conseqüentemente, em uma sociedade melhor e mais democrática. Restou, assim, demonstrada que gestão democrática na educação infantil é extremamente importante para a formação de uma sociedade democrática.

## Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil.**

2010. Tese apresentada como requisito de conclusão do curso de doutorado em Estudos da Criança, área de especialização Sociologia da Infância, oferecido pela Universidade do Minho. Portugal. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11195>. Acesso em: 29 dez. 2020.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **Fortalecimento de Conselhos Escolares:** propostas e

práticas em municípios sul-mato-grossenses. 2010. Dissertação apresentada como requisito de conclusão do curso de mestrado em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/81/1/AndreiaVicenciaVitorAlves.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

BELO HORIZONTE. **Projeto de lei 1055 de 30 de setembro de 2020.** Estima a receita e

fixa a despesa do município para o exercício de 2021. Câmara Municipal de Belo Horizonte MG. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/1055/2020>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.**

Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Casa Civil, Subchefia para

Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007.** Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos

Jurídicos, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos

Jurídicos, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei 13.257 de 08 de março de 2016**. Brasília: Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020**. Brasília: Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. 2. Ed. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007. Disponível em: [http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/aprova\\_final.pdf](http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/aprova_final.pdf). Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores\\_da\\_Qualidade\\_na\\_Educao\\_Infantil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educao_Infantil.pdf) Acesso em 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: Relatório Técnico**. Brasília, 2013. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category\\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 de dez. 2020.

BRASIL. **Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rcebo05-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rcebo05-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 dez. 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, Maria Tereza Fonseca; GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re)pensando a pesquisa jurídica**. 2. Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

DO NASCIMENTO, Leandra Fernandes; CAVALCANTI, Maria Marina Dias. Gestão democrática na educação infantil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 190-214, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9991/6598>. Acesso em: 24 dez. 2020.

FIORATTO, Débora Carvalho; DIAS, Ronaldo Brêtas de Carvalho. A conexão entre os princípios do contraditório e da fundamentação das decisões na construção do estado democrático de direito. **Revista Eletrônica de Direito Processual**, 2010. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redp/article/view/23088>. Acesso em: 03 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; DE ALMEIDA, Marco Antonio Bettine. Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. **Veritas**, v. 58, n. 1, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Marco\\_Bettine/publication/332334732\\_Teoria\\_da\\_Acao\\_Comunicativa\\_Habermas\\_estrutura\\_fundamentos\\_e\\_implicacoes\\_do\\_modelo/links/5e5c101692851cefa1d499c2/Teoria-da-Acao-Comunicativa-Habermas-estrutura-fundamentos-e-implicacoes-do-modelo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marco_Bettine/publication/332334732_Teoria_da_Acao_Comunicativa_Habermas_estrutura_fundamentos_e_implicacoes_do_modelo/links/5e5c101692851cefa1d499c2/Teoria-da-Acao-Comunicativa-Habermas-estrutura-fundamentos-e-implicacoes-do-modelo.pdf). Acesso em: 15 dez. 2020.

HABERMAS, Jürgen. Direito e Democracia Três modelos normativos de democracia. **Lua nova Revista de Cultura e Política**, v. 36, p. 39-53, 1995. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WA4x55JdQtC&oi=fnd&pg=PA39&dq=conceito+de+democracia+deliberativa+por+jurgen+habermas&ots=bBExx8zOOi&sig=ApnwaGQZJklsZcEbQZKnPDX1xUo>. Acesso em: 07 dez. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: Entre Validade e Facticidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: Entre Validade e Facticidade**, vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

LAGES, Cintia Garabini; JUNIOR, Lúcio Antônio Chamon. Acerca da segurança jurídica e da uniformidade das decisões a partir do novo código de processo civil à luz do modelo constitucional do processo brasileiro. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 7, n. 2, p. 286, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 417-436, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642009000300007&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642009000300007&script=sci_arttext). Acesso em: 15 dez. 2020.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11-23, 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000200003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000200003&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 16 de dezembro de 2020.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical**. Barcelona ES: Paidós Ibérica, 1999.

NUNES, Antônio Carlos Ozório. **Primeira infância no sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes**. São Paulo: Editora Instituto Alana, 2019. Disponível em: [https://prioridadeabsoluta.org.br/wp-content/uploads/2019/06/primeira\\_infancia\\_no\\_sistema\\_de\\_garantia\\_de\\_direitos\\_de\\_crianças\\_adolescentes.pdf](https://prioridadeabsoluta.org.br/wp-content/uploads/2019/06/primeira_infancia_no_sistema_de_garantia_de_direitos_de_crianças_adolescentes.pdf). Acesso em: 25 dez. 2020.

NORBERTO, Bobbio. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: 6. ed. Editora Paz e Terra, 1997.

RISCAL, José Reinaldo; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala: o desempenho de escolas públicas no Brasil**. São Carlos: Pixel, 2016.

SANTOS, Eduardo Rodrigues dos. Processo, Democracia e Constituição: breve análise do modelo constitucional de processo **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/31902/processo-democracia-e-constituicao-breve-analise-do-modelo-constitucional-de-processo>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SETE LAGOAS. **Projeto de lei 173 de 30 de setembro de 2020**. Estima a receita e fixa a despesa do município de Sete Lagoas para o exercício de 2021. Câmara Municipal. Disponível em: <https://sapl.setelagoas.mg.leg.br/materia/85923/documento-acessorio>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SIQUEIRA, Gustavo Silveira; HABERMAS, J. A ação comunicativa para construção democrática e legítima do Estado de Direito. In: **Anais do II Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política. Belo Horizonte: Compólitica**. 2007. Disponível em: [http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/01/sc\\_dc-gustavo.pdf](http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/01/sc_dc-gustavo.pdf). Acesso em: 15 dez. 2020.

## **A militarização da educação: o retorno do conservadorismo nas escolas sob o discurso da melhor qualidade do ensino**

*Gabriela Oliveira Silva Vasconcelos* **1**  
*Ivan Dias da Motta* **2**

### **1. Introdução**

A educação brasileira sempre passou por profundas modificações ao longo do desenvolvimento do país, sendo que, a depender da época e do governo vigente, as instituições de ensino se submeteram a diversas metodologias de aprendizagem. No período dos governos militares, o ensino brasileiro sofreu algumas limitações e restrições, visando adequá-lo as ideologias políticas e aos objetivos governamentais. Uma educação pautada em medidas conservadoras e hierarquizadas, em que restava evidente a restrição à liberdade dos alunos e professores, reprimindo-se as condutas subversivas dos mesmos, afastando ideais marxistas e comunistas, caracterizava a educação do período ditatorial.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação foi reconhecida como um direito fundamental social, caracterizando-se como uma responsabilidade do Estado e da família, devendo todos se empenharem para a sua realização. Ademais, o texto constitucional de 1988, em seu artigo 206, apresentou um rol de princípios

---

**1** Bacharel em Direito pela Universidade de Itaúna/MG. Especialista em Direito Notarial e Registral (Faculdade Damásio/IBMEC) e Direito Civil (Universidade Cândido Mendes). Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG. Email: gabrielaosv@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3499072334355140>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7565-4397>.

**2**Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da UNICESUMAR - CV:<http://lattes.cnpq.br/150811127815799>.

que regem o ensino brasileiro, entre eles destacando-se alguns que representavam a ruptura dos ideais militares e a busca pela igualdade e pela liberdade de ensino e aprendizagem.

Entretanto, a ideia de que um ensino pautado em ideais conservadores, de disciplina e hierarquia, é responsável pela redução das violências nas escolas e pelo menor índice de marginalização e envolvimento com drogas pelos alunos, fez com que a educação militarizada voltasse a ser colocada em pauta e passasse a ser considerada por muitos pais. Ademais, a alegação de que as escolas cívico-militares apresentam uma maior qualidade de ensino, sendo este um dos objetivos destas escolas, é algo que favorece o reconhecimento e a escolha pelo ensino militarizado.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo analisar retorno do conservadorismo nas escolas a partir da militarização da educação, sob o discurso da busca por um ensino de melhor qualidade.

A pesquisa justifica-se diante do atual cenário político-ideológico no qual se encontra o Brasil, em que um Presidente da República foi eleito sob o discurso de instituir programas de governo que busquem o retorno do conservadorismo e da disciplina em geral. Ademais, a instituição de um Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, a partir de um Decreto em 2019, faz com que a temática seja novamente discutida, se mostrando de suma relevância compreender os objetivos e princípios do ensino militarizado, para que possamos confrontá-lo com o disposto na Constituição Federal de 1988, em especial, a partir do seu artigo 205.

O presente trabalho busca responder à seguinte pergunta-problema: o ensino militarizado, pautado em ideais conservadores e disciplinares, é compatível com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988?

Na primeira seção apresenta-se um breve histórico da educação no Brasil, abordando-se as principais características de cada um dos governos



brasileiros na gestão do ensino, desde quando o país ainda era Colônia de Portugal, com enfoque para as características da educação durante o período do Regime Militar e dos governos ditatoriais. Na seção seguinte, aborda-se o conservadorismo nas escolas diante da militarização da educação, analisando-se as justificativas que embasam a escolha por tal método de ensino, confrontando-se com a abordagem constitucional acerca da educação enquanto direito social e dos princípios que a regem. Na última seção do presente artigo, discorre-se acerca da maior qualidade do ensino nas escolas cívico-militares e dos motivos para que se reconheça esta característica, como o maior investimento financeiro e a seleção de alunos.

A partir da pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se da consulta de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, dispositivos de leis federais e da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, buscou-se demonstrar que a militarização da educação representa o retorno do conservadorismo e do ensino hierárquico e disciplinar nas escolas, o que vai de encontro ao que dispõe o texto constitucional de 1988, que propõe um ensino igualitário e livre. Valendo-se de análises interpretativas, comparativas, genealógicas, teóricas e textuais, partindo-se do método dedutivo, foi possível realizar o recorte da temática, visando apresentar a recente valorização das escolas cívico-militares a partir das metodologias empregadas para o ensino e a gestão de tais instituições, sob a alegação de que são garantidoras de um ensino de maior qualidade, se comparado às outras escolas não militarizadas.

## **2. Breve histórico da educação no Brasil**

Desde o ano de 1500, data da chegada das expedições portuguesas no território brasileiro, o país passou por uma série de evoluções nos mais

diversos campos sociais, entre eles, o sistema educacional. Enquanto Colônia de Portugal, o Brasil tinha a mão de obra escrava como a principal, marcando um período de intensa estratificação social, fundamentando uma sociedade nitidamente patriarcal, baseada nos valores e costumes europeus. Desta forma, foi importado de Portugal o sistema educacional, que consistia no ensino apenas dos senhores de engenho e donos de terra, excluindo do ensino os escravos, as mulheres e, até mesmo, os filhos primogênitos destes senhores, que seriam responsáveis por dirigir futuramente os negócios dos pais (ROMANELLI, 1986, p. 33). Assim, inicialmente, a educação era um privilégio apenas daqueles pertencentes à classe dominante da sociedade.

Durante este período inicial, o ensino era realizado pelos jesuítas que buscavam formar “letrados eruditos”, apresentando total desinteresse pelas atividades técnicas e pela preparação para o trabalho. Ademais, os objetivos principais dos jesuítas, representados pela Companhia de Jesus no Brasil, era recrutar fiéis e servidores, o que era alcançado pela atividade educativa, como a instituição da catequese, visando a conversão dos indígenas e o ensino do sacerdócio aos homens de classes dominantes economicamente (ROMANELLI, 1986, p. 34-35).

Explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra. Verificamos, porém, que implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente. (RIBEIRO, 1993, p. 15-16)

Quando Portugal era administrada pelo Marques de Pombal, na primeira metade do século XVIII, algumas reformas significativas foram promovidas no sistema educacional brasileiro, entre os quais destaca-se a transferência da responsabilidade pelo ensino da Igreja para o Estado. Todavia, apesar da transferência do ensino, este continuou nos mesmos moldes daquele ministrado pelos jesuítas: enciclopédico, valendo-se de métodos autoritários e disciplinares, não se preocupando com a formação prática e para o trabalho (RIBEIRO, 1993, p. 16).

No século XIX, devido a atividade mineradora, surgiu uma nova estratificação social, originando uma classe intermediária que passou a reconhecer na escola um instrumento de ascensão social, tendo em vista que os títulos educativos passaram a ser mais valorados, sendo reconhecidos e valendo tanto quanto o de proprietário de terras, garantindo prestígio social e político (ROMANELLI, 1986, p. 37).

Quando D. João VI, se torna príncipe regente da Colônia, ele promove algumas alterações no sistema educacional, como a criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos no Brasil), que tinham o objetivo de ensinar certas regras práticas, diferentemente do que era feito anteriormente (tendo em vista que antes verificava-se claramente um descaso com as técnicas práticas, preocupando-se com um ensino mais erudito). A Academia Real da Marinha, a Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro e a presença da Missão Cultural Francesa (criando a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil em 1820) foram alguns dos primeiros cursos de ensino superior do país, que, apesar de terem tido uma importante significação havendo a introdução do ensino prático, não representaram a consolidação do ensino (ROMANELLI, 1986, p. 38).

Com a declaração da Independência do Brasil, pouco se modificou com relação ao ensino brasileiro, todavia, aqueles que tinham ensino superior passaram a ser mais valorizados, ocupando cargos administrativos e políticos no Império (ROMANELLI, 1986, p. 39).

Em 1834, foi delegado às províncias a responsabilidade por promover a educação primária e secundária, que até então estava esquecida pelo governo, limitando-se o ensino às classes mais abastadas. A falta de recursos fez com que o ensino secundário fosse delegado à iniciativa privada, motivo este que levou a continuação da concentração do ensino pelas famílias de classes mais altas, que podiam pagar pelo ensino dos filhos (ROMANELLI, 1986, p. 40).

Com a Proclamação da República e a Constituição de 1891, houve a descentralização do ensino, reservando à União a atribuição de criar instituições de ensino superior e secundário, sendo atribuição dos Estados instituir e legislar sobre educação primária e o ensino técnico (ROMANELLI, 1986, p. 41). Entretanto, essa dualidade na educação levou também à dualidade na sociedade, gerando uma desorganização na regulamentação do ensino, o que levou à necessidade de reformas, visando acabar com a dualidade; entre as quais destacam-se as reformas de Benjamin Constant (a mais ampla de todas, que apenas foi colocada em prática em alguns aspectos, sendo que seu objetivo principal era a substituição de um currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, incluindo disciplinas científicas) (ROMANELLI, 1986, p. 42). Entretanto, tais tentativas de reforma não lograram êxito, tendo em vista que a dualidade se manteve e Estados que tinham mais poder econômico, como aqueles que eram formados por grandes oligarquias, tiveram mais condições de alavancar o ensino, embora esse ainda fosse assegurado às classes mais altas da sociedade.

Com a Revolução de 30 e o avanço do capitalismo industrial no Brasil, surge a necessidade de uma maior preocupação com o ensino brasileiro, buscando sua expansão e maior alcance social, haja vista o atraso do país em relação aos outros países mais desenvolvidos. A busca pela democratização do ensino, pautada na luta de classes, apesar de ter levado à expansão da educação no Brasil, não levou a um ensino adequado e de qualidade nos aspectos quantitativos e qualitativos a todos (ROMANELLI, 1986, p. 61). Com o êxodo rural e a migração da população rural para trabalhar nas indústrias, a densidade populacional dos centros urbanos aumentou consideravelmente, entretanto, junto a este crescimento, aumentou também o número de pessoas alfabetizadas (ROMANELLI, 1986, p. 63).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde e os seus objetivos principais eram a reforma dos ensinos superior e secundário, sendo que este era organizado em dois ciclos (fundamental e complementar), sendo obrigatória a passagem por ambos para que pudesse ingressar no ensino superior (RIBEIRO, 1993, p. 21).

Em 1937, período marcado por ideologias fascistas, com a instauração do Estado Novo e o golpe por Getúlio Vargas, no que se refere à educação, a nova Constituição previa que o ensino era livre à iniciativa particular ou pública, sendo o ensino primário gratuito. Durante o Estado Novo, as verbas destinadas pelo governo federal à educação foram aumentadas, além de haver uma preocupação com a formação profissional e prática. Em 1942, com a Reforma Capanema, a preocupação com a disciplina e a ordem pública se manifesta no ensino, através dos cursos de moral e civismo e da educação militar de homens nas escolas secundárias (RIBEIRO, 1993, p. 22-23).

Em 1945, com a derrubada de Getúlio Vargas do poder, o país passa por um período de redemocratização, no qual surge uma preocupação com a educação primária e com o ensino profissional. Foi proposta pelo Ministro da Educação, uma reforma na educação do país através de um projeto de lei em 1948, que apenas em 1961 foi transformado em lei (Lei nº 4.024, que definia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (RIBEIRO, 1993, p. 24-25).

Com o golpe militar em 1964, o ensino passou a ser fiscalizado diretamente pelos comandantes das forças armadas, sendo a educação uma forma de se alcançar a “dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital” (PAULINO; PEREIRA, 2006, p. 1943).

Durante a ditadura militar brasileira (entre 1964 e 1985), devido ao crescente avanço da industrialização, buscou-se através da educação, qualificar a mão de obra para sua atuação na indústria. Desta forma, houveram reformas no ensino superior (em 1968) e no ensino primário (em 1971) visando adequar os métodos de ensino as novas necessidades econômicas e sociais, sob o argumento de que a educação seria a forma de se alcançar uma nação poderosa (PAULINO; PEREIRA, 2006, p. 1945).

Nos dizeres de José Willington Germano

Em síntese, a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis [...]. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o

Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (GERMANO, 1990, p. 144-145)

No ensino superior, havia uma preocupação do governo em manter o controle político e ideológico, sendo que os professores e os alunos eram fortemente reprimidos por suas condutas subversivas aos ideais ditatoriais. O Conselho Federal da Educação nomeou militares como reitores de universidades, justamente para manter esse controle militar e afastar as ideias marxistas e comunistas, que eram duramente reprimidas pelo Regime (PAULINO; PEREIRA, 2006, p. 1946).

Durante a ditadura militar, a partir de 1966, os estudantes universitários reagiram contra o autoritarismo da política educacional implementada. A Lei Suplicy, que determinou a ilegalidade das uniões nacional e estaduais de estudantes e a criação de novos órgãos de representação estudantil vinculados às ideias governamentais, foi objeto de revolta dos estudantes, o que levou a diversas mobilizações contra o Regime Militar, a busca pela expansão do ensino superior e a reforma universitária (GERMANO, 1990, p. 157-158).

Em 1968, com a reforma do ensino superior, buscou-se reprimir as manifestações democráticas e políticas na academia, sendo as universidades responsáveis, unicamente, por formar profissionais qualificados para o desempenho de certas atividades na indústria e no mercado de trabalho. Assim,

O Regime Militar teve a preocupação de realizar uma Reforma na educação brasileira para desmobilizar e dismantelar uma perigosa fonte oposicionista ao Governo: a Universidade. Em contrapartida, existia uma necessidade de expandir o Ensino Superior para aumentar e melhorar a infra-estrutura demandada pela indústria nascente: essa carência esbarrava e era majorada

pela falta de verbas destinadas às instituições públicas. (PAULINO; PEREIRA, 2006, p. 1949)

Ademais, a reforma educacional durante a ditadura militar, também alcançou o ensino pré-universitário. Em 1971, a Lei nº 5.962 determinou a expansão da escolaridade obrigatória, entendida como o ensino de primeiro grau, compreendendo tanto o “primário”, como o “ginásio”, cujo objetivo principal era aumentar o acesso ao ensino a todas as classes e reduzir os altos índices de analfabetismo; e a generalização do ensino profissionalizante no ensino médio (antigo ensino secundário) (GERMANO, 1990, p. 237). Apesar da democratização do acesso ao ensino, essa ocorria apenas em aspectos quantitativos, haja vista que, assim como ocorria com estudantes e professores no ensino superior, também no ensino de primeiro e segundo grau, não havia a liberdade de participação e manifestação política por estas pessoas, verificando-se a clara censura por parte dos militares, a introdução de disciplinas baseadas na ideologia do governo, o fechamento de diretórios acadêmicos e grêmios estudantis, entre outras medidas que representavam a repressão por ideias liberais (GERMANO, 1990, p. 243).

Após o período ditatorial, o objetivo do governo brasileiro durante a redemocratização, foi ampliar o acesso ao ensino a todos. Os primeiros presidentes eleitos após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tinham como objetivo eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Já no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a busca pela democratização da universidade de baixo custo, visando garantir o maior acesso, levou ao surgimento de um pequeno número de centros de excelência, focados em pesquisa, que concentravam o maior número dos investimentos públicos. No governo Lula foi implantado o PROUNI (Programa Universidade para Todos), visando



ampliar o acesso a universidades privadas. Ademais, já no segundo mandato do presidente Lula, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que havia sido criado no governo de Fernando Henrique Cardoso para o financiamento da educação, foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), com propósitos mais abrangentes que o anterior, abrangendo a educação básica, o ensino fundamental e médio, a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino profissionalizante e a educação indígena e quilombola. Dilma Rousseff deu continuidade às medidas educacionais do governo Lula e promoveu apenas algumas mudanças pontuais no ensino: ampliou a educação obrigatória – de 4 aos 17 anos de idade – e criou o PRONATEC, visando ampliar o acesso ao ensino técnico (SAVIANI, 2018, p. 295-301).

Diante do exposto, depreende-se que a educação no país passou por diversas fases de evolução, sendo certo que nunca foi uma prioridade nacional, possuindo seu acesso restrito a um determinado grupo social, havendo um reduzido financiamento por parte do governo até a Constituição de 1988 (RIBEIRO, 1993, p. 28). Ademais, a partir da análise histórica do ensino no Brasil, verifica-se que, a depender da época e do governo, havia uma maior ou menor liberdade nas práticas de ensino, em que medidas mais conservadoras e não liberais se verificaram presentes, especialmente, durante os governos militares. Ocorre que, apesar da evolução da sociedade e de todos os males reconhecidos do período ditatorial brasileiro, ainda hoje subsistem diversos discursos sociais favoráveis às medidas adotadas durante o período de militarização, o que será analisado a partir deste momento.

### 3. A expansão e o retorno do conservadorismo nas escolas

Durante o período da ditadura militar, o ensino brasileiro sofreu diversas modificações, em especial no que se refere à liberdade dos alunos e professores e ao direcionamento da forma como o ensino deveria ocorrer. O autoritarismo esteve presente na educação brasileira, verificado a partir da conduta antidemocrática imposta aos estudantes e professores, que não podiam manifestar sua ideologia ou posicionamento político. Após a redemocratização do país e com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o país voltou a reconhecer o direito e a responsabilidade coletiva pelo ensino.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 6º, reconhece a educação como um direito social, valorizando este direito, caracterizando-se uma responsabilidade do Estado frente aos cidadãos (BATISTA; COSTA; FREITAS, 2017, p. 208). Por ser uma responsabilidade do Estado, o direito a educação se efetiva através de instituições privadas e públicas de ensino, a partir da escolha dos indivíduos, estando presente a liberdade dos professores e alunos (VERONESE, 2009, p. 360). Todavia, este direito não é responsabilidade apenas do Estado, sendo que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205<sup>3</sup>, também reconhece a responsabilidade da família. Desta forma, os direitos sociais existem diante da necessidade de cooperação e apoio mútuo, sendo que todos, ao mesmo tempo que são beneficiados por tais direitos, devem buscar sua realização (direitos de solidariedade) (FERREIRA FILHO, 2011, p. 69).

Com relação aos princípios que regem o ensino, estabelecidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo

---

<sup>3</sup> Art. 205, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

2064, destacam-se: a igualdade no acesso e permanência na escola; a liberdade na aprendizagem, no ensino e na manifestação do pensamento; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; entre outros (BRASIL, 1988)<sup>5</sup>. Diferentemente dos ideais do governo durante o período do Regime Militar brasileiro, o Constituinte de 1988 foi claro ao prever a liberdade do ensino no que se refere à discricionariedade do aluno e do professor na manifestação do pensamento e na divulgação de suas ideias. Assim, “o processo ensino-aprendizagem deve se desenvolver em um ambiente de total liberdade, de diversidade de ideias e de concepções pedagógicas” (BATISTA; COSTA; FREITAS, 2017, p. 209).

Reconhecendo a educação como um direito que assegura a dignidade da pessoa humana e o exercício da democracia, Fabrício Veiga Costa e Dalvaney Aparecida de Araújo salientam que

Sob a ótica da Constituição brasileira de 1988, a educação passou a ser entendida como um processo de humanização, no intuito de tornar os indivíduos participantes e integrantes do processo civilizatório da sociedade. Trata-se de instrumento de realização da dignidade da pessoa humana,

---

4 Art. 206, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1988).

5 No mesmo sentido da Constituição, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevê no seu artigo 3º, princípios semelhantes que regem o ensino: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996).

possibilitando uma democracia social e política, pois desperta e provoca no indivíduo a necessidade de consciência individual e coletiva por meio do reconhecimento e promoção do homem como ser humano. [...] A educação não só preserva a dignidade da pessoa humana, como também constitui a base para a democracia, uma vez que quanto mais instruída política e cientificamente for uma sociedade, mais facilmente reconhecerá o outro como igual, livre e titular dos mesmos direitos previstos no plano constituinte. (COSTA; ARAÚJO, 2020, p. 188).

A militarização da educação, considerando-se o que é estabelecido pela Constituição Federal de 1988, é incompatível com o ordenamento jurídico brasileiro, haja vista as características deste ensino, caracterizado pelo autoritarismo e pelo conservadorismo. As escolas cívico-militares exigem dos estudantes e dos professores diversas regras, entre as quais destacam-se o cuidado com a linguagem formal evitando-se o uso de gírias, a proibição de criticar as medidas de disciplina adotadas e qualquer membro da polícia, a obrigação de bater continência e caminhar marchando, entre outras (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019, p. 619).

Muitos pais têm aderido às escolas militares sob o argumento de que tais escolas apresentam mais segurança a seus filhos, que estariam protegidos da marginalidade e das drogas, além de ser um local onde aprenderão a ter disciplina, a ser obedientes e a respeitar a hierarquia social (BRISOLA; RIBEIRO, 2019, p. 7). Desta forma, muitos pais buscam a educação militarizada visando impor um tratamento autoritário a seus filhos, sob o argumento da necessidade desta educação conservadora para a vivência em sociedade e o reconhecimento de seus valores.

A educação visa assegurar uma “sociedade mais justa, solidária, inclusiva e participativa”, assim, a escola tem o objetivo de contribuir para a autonomia individual e para a formação do pensamento crítico dos cidadãos, o que é necessário para a efetivação da democracia (LIMA;

BRZEZINSKI; MENEZES JÚNIOR, 2020, p. 5). Neste viés, a gestão militarizada do ensino leva a inobservância deste objetivo da educação, violando a formação do pensamento crítico dos cidadãos e a possibilidade de manifestarem sua autonomia da vontade, algo que é interessante para um governo autoritário e de dominação social<sup>6</sup>.

A militarização da educação, apesar de confrontar os dispositivos constitucionais que regem o ensino, têm se verificado em muitos estados brasileiros como Goiás e Bahia, a partir da transferência da gestão de seus sistemas de ensino para a Polícia Militar, desconsiderando o princípio da gestão democrática do ensino público e diversos outros arrolados no artigo 206, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 259). Ademais, o texto constitucional brasileiro, ao prever as funções da polícia militar, em momento algum menciona a responsabilidade pelo sistema educacional e pelos procedimentos pedagógicos, sendo esta polícia responsável pela preservação da ordem pública<sup>7</sup> (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 260).

Após as eleições presidenciais de 2018, a discussão a respeito da militarização da educação e da opção pelo ensino valendo-se de métodos mais autoritários e conservadores veio à tona, haja vista as políticas de governo do presidente Jair Bolsonaro, que se valeu durante toda a campanha eleitoral de discursos favoráveis ao aperfeiçoamento da segurança pública. O Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019,

---

<sup>6</sup> Zygmunt Bauman, em entrevista concedida à Alba Porcheddu, neste sentido afirma que “[...] a dominação através da ignorância e da incerteza deliberadamente cultivadas é mais aceitável e menos cansativa do que o princípio baseado na discussão atenta dos acontecimentos e no esforço demorado de estabelecer a verdade dos fatos e os modos menos arriscados de proceder. A ignorância política entrançada com a inatividade fica ao alcance da mão cada vez que é sufocada a voz da democracia ou as suas mãos ficam atadas. É preciso uma educação permanente para dar a nós mesmos a possibilidade de escolher. Mas temos ainda mais necessidade de salvar as condições que tornam as escolhas possíveis e ao nosso alcance.” (PORCHEDDU, 2009, p. 682).

<sup>7</sup> Artigo 144, § 5º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “As polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.” (BRASIL, 1988).

instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade de ensino da educação básica e dos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2019a). Este Decreto apresenta princípios do Programa no seu artigo 3º, entre os quais destaca-se a adoção de um modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares (BRASIL, 2019a). Posteriormente, o Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, no seu artigo 11, ao prever as competências da Secretaria de Educação Básica afirma que cabe a ela

VIII - fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais, que adotarão a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica dos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares; (BRASIL, 2019b)

Vale salientar que desde 1993 as escolas cívico-militares foram retiradas do currículo das escolas brasileiras, uma vez que a Lei nº 8.663/1993, revogou o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que reconhecia obrigatória para todas as modalidades de ensino do país e em todos os níveis de aprendizagem, a educação moral e cívica. Entretanto, esta educação nunca foi afastada por completo da discussão parlamentar, sendo sempre pauta no Congresso Nacional e em campanhas eleitorais (AMARAL; CASTRO, 2020, p. 1081).

Desta forma, a atuação do Governo Federal ao fomentar as escolas cívico-militares, demonstra a preferência por um comportamento hierarquizado, no qual a ordem e o respeito são assegurados pela imposição de padrões rígidos de comportamento, ensejando uma maior disciplina e obediência dos alunos, submetidos a autoridade das instituições de ensino. Essa educação conservadora, opressora e hierarquizada pode ser considerada aquilo que Paulo Freire chama de

educação bancária (duramente criticada pelo autor), uma vez que os educandos são reconhecidos como “meros depósitos”, aptos a arquivar e guardar conhecimento, e os educadores são aqueles que detêm o conhecimento, que disciplinam e transmitem ensinamentos aos educandos, que meramente os acatam (FREIRE, 1974, p. 66-68).

A visão conservadora, derivada majoritariamente de orientações religiosas, visa impedir a manifestação da liberdade no ambiente escolar e o conhecimento de novas pautas sociais, nas quais os estudantes podem se deparar no convívio em comunidade (SOUZA, 2017, p. 116). Desta forma, a militarização da educação se verifica como o meio apto a inserir certos comportamentos de obediência e disciplina, sob o discurso da necessidade de reduzir a violência nas escolas e o abandono escolar. Ademais, as escolas militares seriam responsáveis pelo controle político e ideológico das futuras gerações, tendo em vista a limitação de sua autonomia no cenário educacional (AMARAL; CASTRO, 2020, p. 1086).

Todavia, a visão conservadora, ínsita ao ensino pelas escolas militares, não é a única justificativa para a implementação de tais metodologias de ensino, sendo que o discurso da melhor qualidade do ensino pelas escolas que apresentam tais característica também tem embasado sua expansão.

#### **4. A militarização da educação sob o discurso da melhor qualidade de ensino**

A visão conservadora e o argumento da necessidade de se implementar um ensino pautado em rígidas regras de disciplina e obediência hierárquica fundamenta a discussão existente acerca da implementação de escolas cívicos-militares. Estas seriam aptas a reduzir a violência nas escolas e a aumentar o maior comprometimento do corpo estudantil, que estaria vinculado às regras estabelecidas pelos seus

superiores (professores, diretores, gestores, entre outros) e pelas diretrizes comportamentais das instituições educacionais.

Entretanto, este não seria o único argumento apresentado por aqueles que se mostram favoráveis à militarização da educação. O próprio Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, ao prever os objetivos do Programa (artigo 4º), reconhece entre estes a implementação de políticas de Estado visando promover “a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade” (BRASIL, 2019a).

A qualidade da educação é um conceito aberto, tendo em vista que as previsões normativas a respeito das escolas cívico-militares não definem o que seria considerado um ensino de qualidade. Um ensino de qualidade, objetivo a ser seguido pelos ensinos militares, é aquele apto a preparar os estudantes não apenas no que se refere ao conteúdo das disciplinas, mas também para o mercado de trabalho, através do ensino profissionalizante.

Algumas características das escolas militarizadas que justificariam essa qualidade são: o maior investimento financeiro por aluno pelas escolas militares; a obtenção de fontes voluntárias de recursos (como a cobrança de taxa de matrícula, a compra de uniformes e apostilas, entre outras); o acesso através de provas que aferem a capacidade cognitiva dos estudantes e a destinação de parte das vagas aos filhos de militares, diferentemente do que ocorre na rede básica de ensino público, em que o acesso é amplo e gratuito; o perfil socioeconômico dos alunos (que, em geral, são de classe média-alta); entre outras características que demonstram a diferença entre as escolas militares e as demais redes de ensino público (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019, p. 679-680).

Desta forma, todas as características acima apresentadas das escolas militares são aptas a justificar a melhor qualidade do ensino, haja vista



suas notáveis diferenças com relação ao ensino público geral, que não possui restrições de acesso e é gratuito, para cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Com tantos recursos financeiros e didáticos, profissionais para execução de cada área de conhecimento, autonomia administrativa e disciplinar não fica muito difícil conseguir a excelência do nível de qualidade estandardizada que predomina no sistema de ensino vigente. Seu corpo docente é composto por profissionais da rede estadual de educação e militares, praças da Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar, os quais possuem formação educacional, e o trabalho desenvolvido no colégio lhes confere promoção na carreira. Seu corpo docente é diversificado e amplo, muito diferente das demais escolas públicas “normais”. Em seu quadro possuem pedagogos, professores com formação compatível com a área de atuação, psicólogos, técnicos de ensino, psicopedagogos, além de funcionários administrativos contratados e pagos pela Associação de Pais e Mestres. Esse fato privilegia o ensino na instituição, visto que na maioria das escolas públicas a falta de profissionais interfere diretamente na qualidade de ensino, assim como professores que lecionam em áreas distintas de sua formação. (LIMA; 2018, p.114).

O discurso da militarização da educação para a garantia de um ensino de qualidade não leva em consideração as particularidades de cada instituição e as especificidades dos estudantes, sendo o êxito das escolas militares reconhecido sem que haja o reconhecimento das características que as colocam à frente das demais instituições de ensino (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019, p. 680).

Há quem reconheça que, apesar do argumento da qualidade do ensino das escolas militares, essa qualidade não é assegurada efetivamente uma vez que não poderia reconhecê-la diante da ausência de democracia, haja vista que o ensino conservador e hierarquizado desconhece as pluralidades existentes entre os alunos, sendo “inconcebível uma educação

de qualidade em um ambiente que não existe liberdade de expressão e de práticas pedagógicas” (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019, p. 621).

Ademais, a busca pela qualidade do ensino faz com que os alunos internalizem a ideia de serem os melhores, todavia considerando-se as individualidades, habilidades e dificuldades de cada um deles, este resultado muitas vezes não é alcançado, haja vista que nem todos os estudantes conseguem se destacar e alcançar os padrões pré-estabelecidos, havendo, em alguns casos, penalidades por parte das instituições de ensino militares (LIMA, 2018, p. 121).

Desta forma, o discurso de que a militarização da educação é uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino é algo completamente afastado das peculiaridades de cada instituição, uma vez que as características e vantagens reconhecidas às escolas cívico-militares são capazes de levar a grandes distinções no que se refere ao ensino, tendo em vista que possuem mais recursos financeiros e, de certa forma, realizam uma seletividade do corpo discente ao garantir vagas primeiramente aos filhos de militares. Os alunos, na maioria dos casos, são provenientes de famílias de classe média-alta e têm condições de arcar com as tarifas impostas pela escola, como a compra de uniformes e de materiais, que, de forma indireta, aumentam a arrecadação da instituição, permitindo uma melhoria no corpo docente e na estrutura da escola.

## **Conclusão**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 considera a educação um direito fundamental social que deve ser assegurado a todos e garantido pelo Estado e pela família, sendo importante para proporcionar um processo de aprendizagem democrático, com a participação de alunos e professores no ensino, sendo que este deve se

pautar em ideais de liberdade e igualdade, considerando-se as pluralidades existentes.

Todavia, diante do atual cenário da educação brasileira e verificando-se as propostas do Presidente Jair Bolsonaro e o seu plano de governo, percebe-se a valorização, a expansão e o retorno do conservadorismo na educação, optando-se por propostas de ensino-aprendizagem que valorizem a disciplina, o respeito à hierarquia e a “educação bancária” (muito criticada por Paulo Freire).

A alegação que favorece esse retorno do conservadorismo nas escolas e a militarização da educação é que este método de ensino e de gestão das instituições, ao assegurar a observância de regras disciplinares e o respeito à hierarquia, proporciona um maior comprometimento e um maior controle das atitudes dos alunos, que estariam mais seguros, protegidos da marginalidade e das drogas, tendo em vista que a rigidez do ensino os ensinaria a serem obedientes e a respeitar os valores sociais. Ademais, as escolas cívicos-militares, responsáveis pelo ensino militarizado, apresentariam uma maior qualidade no ensino, sendo este um dos seus objetivos principais, o que é aferível a partir de uma série de características que as diferencia dos outros tipos de escolas, como maior investimento financeiro, processo seletivo para a seleção de estudantes, preferência para a matrícula de filhos de militares (que em sua maioria são de classe média-alta, o que influencia na facilitação da aprendizagem haja vista terem estudado em boas instituições de ensino), entre outras características.

Entretanto, a militarização da educação não se apresenta compatível ao estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, principalmente quando esta estabelece os princípios que regem o ensino, tendo em vista que medidas conservadoras, focadas na disciplina e obediência dos alunos e na valorização da hierarquia entre aluno e

professor, é algo que contraria o respeito pela igualdade, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, que desrespeita a gestão democrática do ensino público, entre outros.

A alegação de que o ensino nas escolas cívicos-militares é de maior qualidade, também viola o texto constitucional de 1988, uma vez que este dispõe que a educação deve ser gratuita e que deve ser assegurada a todos, além de dever observar a pluralidade entre os alunos. A partir do momento em que são destinados maiores investimentos financeiros a estas escolas e que é realizada uma seleção dos alunos, considerando-se suas capacidades cognitivas e sua origem familiar, se vê frontalmente violada a Constituição Federal em diversos aspectos, uma vez que não se pode comparar a qualidade do ensino das escolas militares, com o de outras escolas que possuem o acesso amplo e gratuito. Além disso, comparar a qualidade do ensino sem considerar as peculiaridades de cada instituição e as especificidades dos estudantes e professores é algo que claramente representaria a diferenciação no ensino, já que apenas seriam analisados os resultados e não o que os proporcionou.

Neste viés, o retorno do conservadorismo, verificado a partir da militarização da educação, sob o discurso de que este ensino seria de maior qualidade e traria maior segurança aos alunos e a sociedade, é incompatível com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, uma vez que não respeita a liberdade e a igualdade no ensino, além de violar a democracia no processo de aprendizagem e a manifestação do pensamento.

## Referências

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, out./dez. 2020. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n178/1980-5314-cp-50-178-1078.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BATISTA, Cristiano; COSTA, Fabrício Veiga; FREITAS, Sérgio Henriques Sandona. O equívoco do movimento “escola sem partido” num contexto constitucional de Educação democrática, inclusiva e emancipatória. *In*: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Sandona (org). **Coleção Caminhos Metodológicos do Direito**: proposições crítico-reflexivas sobre o direito à educação na sociedade contemporânea. 1. ed. Maringá: IDDM Editora, 2017, p. 198-225. Disponível em: <[https://mestrado.uit.br/wp-content/uploads/2015/03/E\\_BOOK\\_Coletanea\\_Proposicoes\\_critico\\_reflexivas\\_sobre\\_o\\_direito\\_18.pdf](https://mestrado.uit.br/wp-content/uploads/2015/03/E_BOOK_Coletanea_Proposicoes_critico_reflexivas_sobre_o_direito_18.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.004**, de 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm#:~:text=D10004&text=Institui%20o%20Programa%20Nacional%20das%20Escolas%20C%3%ADvico%20Militares.&text=DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20GERAIS-,Art.,fundamental%20e%20no%20ensino%20m%C3%A9dio](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm#:~:text=D10004&text=Institui%20o%20Programa%20Nacional%20das%20Escolas%20C%3%ADvico%20Militares.&text=DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20GERAIS-,Art.,fundamental%20e%20no%20ensino%20m%C3%A9dio.)>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.195**, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. 2019b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8)>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; RIBEIRO, Jefferson Fernando Cabral. Violência na escola e a proposta de militarização: desafios para o serviço social na educação. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 1-16, out./nov. 2019. Disponível em: <<https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1574/1537>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. **A militarização da escola**: um debate a ser enfrentado. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Taubaté, SP. Disponível em: <<https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mdh/Jefferson-Fernando-Ribeiro-Cabral.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

COSTA, Fabrício Veiga; ARAÚJO, Dalvaney Aparecida de. Judicialização do direito fundamental à educação para crianças frente ao corte etário. **Revista Direito e Liberdade**, Natal, p. 185-206, jan./abr. 2020. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_informativo/bibli\\_inf\\_2006/Rev-Dir-Liberdade\\_v.22\\_n.1.09.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-Dir-Liberdade_v.22_n.1.09.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2020.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil 1964/1985**: um estudo sobre a política educacional. 1990. 444 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251894?mode=full>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOSA, Rodrigo Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 66-80, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4004>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

HONORATO, Hercules Guimarães. A militarização como política de educação pública: um outro olhar. **Revista Relações Sociais**, v. 03, n. 01, p. 76-94, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/9605/5313>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, GO. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4051/2/Maria%20Eliene%20Lima.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

LIMA, Maria Eliene; BRZEZINSKI, Iria; MENEZES JÚNIOR, Antonio da Silva. Militarizar para educar? Educar para a cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e228256.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

OLIVEIRA, Rita Barreto de Sales. Relações de poder na escola pública durante a ditadura militar no Brasil. **Revista Científica do Instituto Ideia**, Rio de Janeiro, n. 01, p. 21-32, abr./set. 2016. Disponível em: <[http://www.ideiaeduc.com.br/uploads/revista/pdf/desm/7N.01.2016/7n.01.2016\\_021.relacoes\\_poder\\_escola.pdf](http://www.ideiaeduc.com.br/uploads/revista/pdf/desm/7N.01.2016/7n.01.2016_021.relacoes_poder_escola.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2020.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. A Educação no Estado Militar (1964-1985). **Cadernos de História da Educação** (UFU), v. 6, p. 1942-1951, 2006. Disponível em: <[http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008\\_2/textos/educacao\\_regime.pdf](http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008_2/textos/educacao_regime.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2020.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 667-688, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/95957/55502>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação - desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, Espaço Plural, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

REIS, Lúvia Cristina Ribeiro dos, et al. Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. **Tecnia**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 227-235, 2019. Disponível em: <<http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/744/521#>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Padéia**, Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Catarina de Almeida; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018. Disponível em: <[http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2018/11/Militariza%C3%A7%C3%A3o-e-Escola-Sem-Partido\\_-duas-faces-de-um-mesmo-projeto-1.pdf](http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2018/11/Militariza%C3%A7%C3%A3o-e-Escola-Sem-Partido_-duas-faces-de-um-mesmo-projeto-1.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SOUZA, José Messias Eiterer. **Escola! Cuidado Crianças**: o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora. 2017. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF. Disponível em:



<[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31606/1/2017\\_Jos%  
c3%a9MessiasEitererSouza.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31606/1/2017_Jos%c3%a9MessiasEitererSouza.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2020.

VERONESE, Alexandre. Artigo 6º. *In*: BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura (coord.). **Comentários à Constituição Federal de 1988**. 1. ed. Rio de Janeiro: Gen; Forense, 2009, p. 353-370.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 612-632, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483/55499>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

## O ensino jurídico por manuais

*Gustavo Henrique Maia Garcia 1*  
*Deilton Ribeiro Brasil 2*

### 1. Introdução

Em todos os cursos superiores a leitura complementar é fundamental na formação do aluno, oportunidade na qual ele tem contato com o conteúdo das disciplinas por uma abordagem distinta daquela tida em sala de aula, seja por meio de livros doutrinários, seja por meio de artigos de periódicos. Um ponto positivo é que a leitura tem se tornado cada vez mais acessível, graças à internet, conferindo maior autonomia aos estudantes na busca e utilização desses materiais.

A maior revolução educacional, segundo McKeachie (2002), não veio das máquinas de ensinar nem dos computadores, mas da maior disponibilidade de uma grande variedade de materiais impressos: modernas bibliotecas com acesso direto do usuário ao seu acervo, livros didáticos apresentados em

---

<sup>1</sup> Mestrando em Proteção a Direitos Fundamentais pela Fundação Universidade de Itaúna. Especialista em Direito Constitucional pela Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes (LFG). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: gustavohmgarcia@gmail.com.

<sup>2</sup> Pesquisador visitante na University of Ljubljana e Università di Pisa (Eslovênia-Itália, 2017) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria Angela Zumpano. Pós-doutorado em Direito na Università degli Studi di Messina (Itália, 2015-2016) com a supervisão do Prof. Dr. Mario Trimarchi. Pós-doutorado em Direito Ambiental no CENoR da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2014-2015) com a supervisão da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Alexandra Sousa Aragão. Pós-doutorado em Direito Constitucional junto ao Ius Gentium Conimbricæ/Centro de Direitos Humanos (IGC-CDH) da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2013-2014) com a supervisão do Prof. Dr. Jónatas Eduardo Mendes Machado. Doutorado em Direito pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro-RJ (área de concentração em Estado e Direito: internacionalização e regulação) (2006-2010) com a orientação do Prof. Dr. Guilherme Calmon Nogueira da Gama. Mestrado em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos de Belo Horizonte-MG (área de concentração em Direito Empresarial) (1998-2001) com a orientação do Prof. Dr. Alberto Deodato Maia Barreto Filho. Especialização lato sensu pela Universidade Presidente Antônio Carlos em Direito Público (2002) e em Direito Civil (2003). Possui graduação em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (1984). Atualmente é Professor da Graduação e do PPGD - Mestrado em Direito Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - UIT (08/2016).

formatos diferentes, incluindo edições compactas, publicações técnicas e científicas disponíveis em bancas de jornal, fotocopiadoras espalhadas pelos *campi* universitários e impressão imediata de textos veiculados pela Internet (GIL, 2018, p. 180).

No ensino jurídico, que se insere no grupo das ciências sociais aplicadas, a fonte bibliográfica tem um papel fundamental, tanto na pesquisa quanto no ensino. O texto é a principal ferramenta de veiculação do conhecimento, e é através dele que o aluno desenvolve o raciocínio jurídico, na medida em que exercita sua capacidade de leitura, interpretação e produção.

Todavia, apesar da diversidade de fontes e da crescente produção de textos científicos, tem ganhado muito espaço nos cursos de direito a utilização de manuais de disciplinas específicas, que oferecem conteúdo sintetizado e sistematizado, condensando as informações. O seu sucesso de mercado garante edições anuais, que trazem as mais recentes atualizações na legislação e na jurisprudência.

Do ponto de vista da prática profissional, seu valor é inerente, pois apresenta as informações mais relevantes, de forma objetiva e rápida. Para as salas de aula, seriam úteis para assimilar grandes quantidades de informações, que são exigidas em avaliações que seguem um modelo tradicional. O problema começa quando os cursos de direito abusam da utilização dos manuais, indicando-os como bibliografia de curso e até mesmo estruturando as disciplinas com base neles.

A praticidade e acessibilidade desse material tornou-se muito atraente em esse ambiente tradicional de aprendizagem, cujo protagonismo é exclusivamente do professor, que assume a função de transferir informações para os alunos. Os manuais seguem a mesma

lógica, pretendendo passar as informações mais importantes sobre o tema, como conhecimento definitivo.

No âmbito da pesquisa jurídica, os manuais já não são bem vistos como fonte bibliográfica, justamente por colocarem de forma rasa os principais aspectos dos institutos e os posicionamentos jurisprudenciais, sem apresentar discussões teóricas ou reflexões sobre o tema.

Dessa forma, repensar a utilização dos manuais como material didático adequado para o ensino jurídico é repensar a formação superior em direito, questionando sua aproximação com um curso técnico, de nível profissionalizante, como seria o polêmico curso de tecnólogo em serviços jurídicos. Para isso, é importante analisar a utilização das diferentes metodologias de ensino utilizadas não só no curso superior, mas também na Educação Básica, e como se relacionam com o ensino tradicional.

## **2. O livro didático e a educação bancária.**

O sistema tradicional de ensino é marcado pela relação verticalizada entre professor e alunos, na qual existe uma transferência de informação do polo positivo, o professor que sabe, para o negativo, os alunos que nada sabem. Na concepção de Paulo Freire (1978), é definido como um sistema bancário, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los”.

Essa concepção do ensino se reflete em grande medida nas metodologias utilizadas, sendo a principal delas, e praticamente exclusiva, a aula expositiva, em que o professor verbaliza para a classe todo o conteúdo da disciplina durante as aulas que se sucedem. O livro didático, por sua vez, vem como complemento das palestras e desse infundável monólogo, pois apresenta igualmente os conteúdos considerados mais importantes por um único ponto de vista. Na pior das hipóteses, o

professor se limita a ditar o conteúdo do livro, como se os alunos por si próprios não pudessem lê-lo e interpretá-lo.

Assim, na educação tradicional tem-se um verdadeiro processo de disciplina, pois se pretende moldar os alunos em um padrão esperado pela instituição escolar. Como a prisão, a escola se desenvolveu como instituição de dominação, principalmente entre os séculos XVII e XVIII (FOULCAULT, 2011, p. 133), atuando em diferentes frentes para tornar o ser humano o mais próximo possível de uma máquina, capacitado para funções sociais específicas que sirvam aos que dominam, mas incapaz de pensar por si próprio.

É neste ambiente em que há uma grande valorização da *técnica*, da *destreza*, em que o ser humano é adestrado para cumprir os objetivos estabelecidos pela ordem social.

Para tanto, o livro didático exerce um papel de padronização das informações *transferidas* aos alunos, pois normalmente são produzidos por editoras de grande porte, sediadas em grandes centros urbanos. Assim, o conteúdo é escolhido de acordo com valores próprios de uma elite intelectual concentrada geograficamente, e exportada para todas as regiões do país, ignorando as particularidades de cada local.

Não obstante, o livro didático ainda continua sendo a principal ferramenta didática no ensino básico, desvinculando o processo educacional da realidade social e regional do estudante. Essa alienação cria uma hierarquia de conteúdos relevantes e vende um modelo de sociedade como o mais evoluído. Tal estrutura influencia em grande medida o ensino superior, sobretudo em cursos tradicionais como o de direito.

Os primeiros cursos jurídicos no Brasil, em 1827, com duas funções básicas: “sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional

projetado pelas elites; e a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do estado nacional” (RODRIGUES, 1993, p. 13). Mesmo após quase dois séculos de existência, o ensino do direito parece não ter abandonado essas premissas.

Enquanto se proliferaram as instituições de ensino superior por todo o país, o ingresso se tornou mais acessível para a classe média. Com isso os cursos jurídicos passaram a suprir com folga a demanda estatal por profissionais técnicos, sendo ainda hoje um dos cursos superiores mais buscados (BRASIL, 2019). Assim, a história do curso de direito está ligada com a própria formação da classe média real, identificada justamente pelo monopólio do conhecimento valorizado (SOUZA, 2018, p.16).

Neste contexto, o curso de direito segue com o objetivo de abastecer o mercado de trabalho e principalmente máquina pública com mão de obra técnica, com conhecimento instrumental da utilização do direito como forma de controle social. É ele que garante a manutenção da classe burocrática, como no início do século XIX.

Desde a sua criação, as escolas jurídicas seguem uma tendência de progressivamente tornar o curso de direito mais técnico (RODRIGUES, 1993, p. 13), reduzindo seu escopo somente ao estudo dos procedimentos de resolução de controvérsias e ao direito declarado pelos tribunais. Por cumprir fielmente a finalidade para a qual foi concebida, os cursos de direito não sofreram grandes modificações ao longo do tempo, permanecendo predominante a metodologia da aula-conferência, marcada pelo protagonismo do professor e pela passividade dos alunos (MELO FILHO, 1984). Os manuais, assim como os livros didáticos, não se destinam a enriquecer o debate e ampliar o horizonte de aprendizagem, mas tão somente fixar aquilo que é exposto durante as aulas.

Manual, em sua definição, remete a “um livro pequeno; compêndio; sumário; livro de instruções” (BUENO, 1996, p. 414), ou ainda a “livro que

oferece orientação para a execução ou o aperfeiçoamento de determinada atividade; guia prático.” (MICHAELIS, 2020). Essa ferramenta não foi, ou não deveria ter sido pensada para o ensino superior, mas sim para a atividade profissional que os operadores do direito irão desempenhar no mercado de trabalho, o momento em que verdadeiramente será necessário obter informações sobre as minúcias de determinada área.

Poder-se-ia argumentar que a utilização de manuais no curso poderia aproximar teoria e prática do direito, na medida em que traz detalhes da aplicação do direito material. Contudo, isso não seria alcançado caso eles fossem a única ferramenta utilizada, sendo necessária a complementação com outras metodologias. Existem, inclusive, opções melhores para tanto, como o estudo de caso. Assim, a indicação de manuais jurídicos como leitura complementar não se coaduna com o importante papel que a leitura representa:

Ao propor a leitura de qualquer texto pelos estudantes, o professor precisa fazer uma série de indagações. Em que medida ela contribui para o alcance dos objetivos do curso? Ela se integra às exposições e às discussões que ocorrem em sala de aula? Ela estimula os estudantes a aplicar os conhecimentos em outros contextos? Ela instiga os estudantes a analisar criticamente o assunto? Os textos são apresentados em linguagem acessível? Eles proporcionam uma leitura interessante? (GIL, 2018, p. 181)

No campo da pesquisa do direito, a utilização de manuais sempre foi alvo de repúdio da comunidade acadêmica, justamente porque não tem compromisso com a formação de um conhecimento científico, mas somente objetiva concentrar informações técnicas acerca de determinados temas. Não há porque ser diferente para a graduação.

O que se espera de um curso superior é um ensino que vá além da mera reprodução de discurso e assimilação de informações pelos alunos.

Sua formação deve proporcionar competências para interpretação e desenvolvimento de sua área do conhecimento. No direito, portanto, deve formar profissionais capazes de compreender as instituições e as relações de poder que regem a sociedade.

### **3. Curso jurídico técnico ou superior?**

Não é incomum que os alunos de cursos jurídicos reclamem da carga horária de disciplinas de base teórica, como sociologia e filosofia do direito, ou de abordagens teóricas dentro de disciplinas tradicionais. Há uma preferência comum por matérias mais técnicas, que lhes darão base para a atuação profissional ou mesmo para melhor se prepararem para concursos públicos.

Essa tendência poderia estar relacionada com o temor gerado pela prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), exigência formal para o exercício da advocacia, ou mesmo pela ansiedade de obter conhecimento prático sobre a profissão. Existe ainda uma expectativa por parte da família e de outras pessoas próximas, que eventualmente testam os conhecimentos do estudante acerca de conhecimentos da prática jurídica, podendo gerar constrangimento. Tudo isso influencia a forma como o estudante enxerga o curso e o que ele espera aprender.

O ingresso no mercado de trabalho sem dúvidas é uma preocupação constante na vida de alunos, e naturalmente é sempre considerado pelos professores e pelas instituições de ensino. Porém, caso a influência dessa ansiedade não seja controlada, professores e instituições podem privilegiar o ensino de textos legais e práxis forenses, em detrimento de uma formação interpretativa, crítica e progressista do direito.

Como resultado, esses cursos jurídicos acabam se transformando em cursos preparatórios para a prova da OAB ou para concursos públicos, assim como algumas escolas se transformam em cursos preparatórios



para vestibulares. Alguns professores assumem esse papel, frequentemente incluindo a resolução de questões de concursos em suas avaliações.

Provas de concursos públicos normalmente se limitam a medir o conhecimento consolidado acerca da legislação, da doutrina e da jurisprudência sobre determinadas áreas do direito. Ou seja, medem se o candidato é capaz de reproduzir fielmente trechos de leis e posicionamentos sobre algumas controvérsias jurídicas, e principalmente de acatar o que está decidido pelos órgãos superiores das instituições.

Por isso os manuais são considerados boas ferramentas no ensino tradicional (bancário), pois este pretende formar mão de obra técnica qualificada para reproduzir o sistema jurídico consolidado, como o faz desde o século XIX. Nessa concepção, o bacharel em direito é aquele que conhece a lei, e sua qualidade é maior quanto mais sabe sobre ela, quanto mais normas e dispositivos consegue decorar.

Mas a grande contradição se revela pelo fato de o conhecimento da lei não ser monopólio de seus operadores – os bacharéis em direito. Na verdade, todos têm obrigação de conhecê-la, como explícito no art. 3º da Lei nº 4.657/42 (Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro): “ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece”. Considere-se que profissionais de contabilidade, por exemplo, frequentemente possuem domínio sobre a legislação afeta às suas atividades, superior ao de muitos advogados que atuam na mesma área.

Assim, o bacharel em direito não pode ser equiparado a um conhecedor do direito. Caso o fosse, o curso superior de direito não teria sentido em existir, pois bastaria que se formassem tecnólogos. Bacharéis formados para decorar a lei são meros aplicadores dela, a serviço de uma

ordem social estagnada, presa ao passado e sem capacidade de promover a evolução suas instituições jurídicas.

Por outro lado, trata-se de uma armadilha para o estudante de direito decorar normas legais e práxis judiciais, como se fossem o objeto final do curso. A sociedade, principalmente no século XXI, vive transformações cada vez mais rápidas e profundas, que inevitavelmente geram modificações nas estruturas jurídicas, ainda que o direito tradicionalmente tenha uma evolução lenta. Os diplomas normativos são muitos, e as modificações são frequentes. Qualquer esforço para decorá-los é um inaceitável desperdício de capacidade intelectual.

Assim, o curso superior dá continuidade a uma cultura educacional que age desde o ensino primário, tentando moldar os alunos com um padrão de informações consideradas como mais relevantes pelos professores, sem nenhum compromisso com sua autonomia. O ensino jurídico exerce um papel fundamental nesse processo educacional opressor, pois ele forma grande parte dos profissionais que exercem poder sobre a sociedade. E, assim, é justamente o direito que acaba abraçando o estado das coisas, como força conservadora, não em defesa de uma ordem democrática e emancipadora, mas como garantia da dominação de grupos sociais e instituições.

O ensino tradicional de direito representa, então, um sistema de legitimação dessa violência simbólica, no sentido firmado por Bourdieu (1989), que se reproduz pelas sucessivas gerações de professores e profissionais, fiéis aos objetivos originais do Império. O direito é colocado simplesmente como forma de resolução de controvérsias, a partir de normas legais convencionadas pela sociedade, muitas vezes deixando de lado até mesmo seu caráter interpretativo:

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

Por essa concepção, não caberia aos bacharéis sequer interpretar o direito, pois ele já é dado de forma pronta e acabada, sendo os operadores do direito meros aplicadores, que obedecem aos comandos dos profissionais com maior credibilidade, os *doutrinadores*. Todavia, o direito, como ciência social, sempre dependerá de interpretação para que seja aplicado (STREK, 2010). Ensinar o direito como um conjunto de normas e de interpretações é não ensinar o direito.

Assim, os manuais cumprem muito bem esse desserviço, pois veiculam conteúdo legal e jurisprudencial como se esse fosse o próprio direito, com interpretações prontas e acabadas, dadas por profissionais de referência, valendo-se de argumentos de autoridade para justificar as posições apresentadas, não só como as melhores, mas como as únicas. Não há espaço para diálogo, debate ou divergência, em um ambiente confortável para professores e alunos acomodados.

Essa cultura de redução e simplificação dentro das instituições de ensino retroalimenta uma prática jurídica engessada, que reduz a abertura para inovação e desenvolvimento da área. Ensinar o direito com a utilização de manuais, portanto, é formar técnicos jurídicos, subordinados

a estruturas sociais e jurídicas pré-definidas, sem capacidade de agir sobre elas.

### **Conclusão**

As instituições de ensino superior, assim como as de ensino básico, se desenvolveram a partir de concepções do liberalismo clássico, como mecanismo de manutenção da dominação não violenta de grupos sociais. O papel da educação naquele contexto era o de capacitar mão-de-obra para o desempenho de atividades que cada vez se tornavam mais complexas, e foi muito importante para a transformação de sociedades rurais em comunidades urbanas, industrializadas.

Os ofícios artesanais e os vinculados ao cultivo da terra sempre foram transmitidos à prole pelo convívio familiar, sem necessidade de intervenção de terceiros, mas com as revoluções industriais, as instituições de ensino se tornaram imprescindíveis. Nesse sentido, a educação é uma necessidade para a sociedade e para a própria máquina estatal, enquanto as escolas cumprem o papel de preparar indivíduos para o mercado de trabalho.

Assim, por muito tempo as instituições de ensino não tiveram como propósito a emancipação de sujeitos, com uma formação crítica que estimulasse sua autonomia, pois isso ameaça as relações de dominação e controle social. A educação tradicional, *bancária*, conseguiu atender a estes objetivos específicos, bombardeando os alunos com informações, em um interminável monólogo promovido pelo professor, sem debate, sem críticas e sem participação dos estudantes, mantendo suas consciências imersas na situação de opressão (FREIRE, 1978, p. 86).

Com o progresso das ciências educacionais, principalmente com a corrente construtivista, verificou-se a importância do papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem, que, em comunhão com o professor,

movem uma ação transformadora, da qual todos se beneficiam. Contudo, o implemento das novas concepções tem sido lento, pois encontra resistência de um sistema conservador, marcado pela violência simbólica.

No ensino básico, o livro didático é utilizado como guia para as aulas, e muitas vezes é o único material indicado para os alunos, alienando o conhecimento e ditando a monotonia do curso. No curso de direito, por sua vez, os manuais se apresentam como guias práticos para as disciplinas, limitando o conteúdo e empobrecendo o debate. No primeiro, o efeito é de desconexão com a realidade, no segundo, é de simplificação da realidade.

Talvez as duas ferramentas sejam adequadas para o processo educacional, desde que acompanhadas por outros materiais complementares, e se utilizados junto com outras metodologias. Porém, a utilização excessiva de livros-guia, como ponto de partida e de chegada de um curso, perpetua relações de dominação e de opressão no sistema educacional, mantendo os alunos presos a interpretações e modelos pré-fixados.

Não se trata de separar teoria e prática jurídicas, mas pelo contrário, de reconhecer e manter esse vínculo indissociável. Assim, a utilização de manuais jurídicos na formação superior em direito deve ser contraindicada como leitura complementar, ou, se utilizada, que seja sempre discutida e problematizada com os alunos, promovendo sua autonomia e instigando-os questionar os dogmas da disciplina.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep/Mec, 2019.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD: LISA, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. 1978. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MELO FILHO, Álvaro. **A Metodologia do ensino jurídico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Versão eletrônica, disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>, Editora Melhoramentos, 2020.

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

STRECK, Lenio Luiz. **Revista Pensar**. Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 500-513, jul./dez. 2010.

## **A importância da metodologia científica para a formação de profissionais competentes para o ensino e aprendizagem no ensino superior**

*Hellen Moreira* **1**

### **1. Introdução**

Diferentemente do Ensino Básico, a entrada numa universidade e faculdade exige um grande uso de algumas habilidades, e a boa escrita é uma delas. Num país que passa por dificuldades estruturais na educação, como o Brasil, escrever tornou-se um problema crônico. Assim, a passagem do Ensino Básico para o superior deveria ser tratado com maior cuidado por parte dos sistemas de ensino público e privado.

Para Rosane Tolentino Maia (2007), a situação atual do ensino médio encerra várias e complexas questões, como aspectos estruturais que ainda não foram resolvidos, a precariedade desse ensino público no Brasil. O cenário educacional em que convivem velhos e novos problemas aponta para a expansão do ensino médio com baixa qualidade, para a privatização da sua gestão e, simultaneamente, exhibe um forte componente de exclusão. A reforma político educacional do ensino médio, em curso, vem afetando sensivelmente o trabalho do professor e a dinâmica institucional da escola e, em muito menor grau, a realidade educacional do aluno. Tal fato refletirá na sua atuação enquanto discente de uma instituição de nível superior.

O impacto da chegada ao Ensino Superior é sentido em diversos aspectos, e o campo da pesquisa acadêmica é setor de maior repercussão.

---

**1** Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

Obrigatória em todos os cursos, a metodologia científica é fundamental para todo percurso da vida acadêmica dos alunos que cursam o Ensino Superior no Brasil. Com o objetivo de solucionar problemas propostos, a pesquisa acadêmica tem seus pressupostos na metodologia científica e em normas devidamente rígidas e controladas. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o universo da metodologia científica e a importância da mesma para o ensino/aprendizagem no Ensino Superior.

A Metodologia Científica significa estudo dos métodos ou da forma, ou dos instrumentos necessários para a construção de uma pesquisa científica; é uma disciplina a serviço da Ciência. Metodologia é a parte onde será indicado o tipo de pesquisa que será empregado, as etapas a serem realizadas<sup>2</sup>. O conhecimento dos métodos que auxiliam na elaboração do trabalho científico. Para Severino (2000, p. 18), Metodologia seria:

[...] um instrumental extremamente útil e seguro para a gestão de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos, políticos e filosóficos que nossa educação universitária enfrenta. [...] São instrumentos operacionais, sejam eles técnicos ou lógicos, mediante os quais os estudantes podem conseguir maior aprofundamento na ciência, nas artes ou na filosofia, o que, afinal, é o objetivo intrínseco do ensino e da aprendizagem universitária.

Frente a essa afirmativa há a necessidade de sistematizar o conhecimento científico, pois a partir disso a metodologia começa a ser instituída e atrela a pesquisa o seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, Severino (2000) diz que a pesquisa assume três dimensões na Universidade:

---

<sup>2</sup> Para Baruffi (2004) um trabalho acadêmico requer: discussão de ideias ao tema abordado a partir de referências teóricas; domínio do assunto pesquisado; indicação clara de todos os procedimentos adotados, do objeto de estudo; documentação precisa dos dados e indicação eficaz das fontes consultadas, e por fim, comunicação clara e gramaticalmente correta dos resultados.



De um lado, tem uma dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos [...] assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino/aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão [...]. (SEVERINO, 2000, p. 26).

Nesse contexto, a pesquisa assume papel importante, pois tanto docente, quanto o estudante fará uso da pesquisa para aprimorar, pôr em prática e construir conhecimento de maneira significativa. Severino (2000, p. 25-26) diz que o “professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente [...]”.

Segundo Teixeira (2010), para que se alcance uma educação de qualidade esta deve estar atrelada ao conhecimento. Dessa maneira, será possível a construção do conhecimento voltado para uma educação comprometida e, realmente, construtiva.

Portanto, compete aos professores e estudantes, através da prática de pesquisa, proporcionar a sociedade novos conhecimentos com a finalidade de torná-la padrão na praxe do ensino superior e nas demais modalidades de ensino (principalmente no ensino médio), o que certamente facilitaria, significativamente, a vida do ingressante de ensino superior.

Para tal empreitada, utilizaremos um entrecruzamento de uma literatura de ponta especializada no âmbito da Metodologia Científica, aos quais serão citados no decorrer do trabalho. Buscando uma melhor apresentação, o trabalho estará dividido em dois tópicos, além da introdução e conclusão. Num primeiro momento será trabalhada a importância da ciência como um campo de atuação que busca o

conhecimento e o seu papel na construção de soluções para diversos problemas na humanidade, o tópico é *Entre formas e Conhecimento*.

No segundo momento, o tema a ser abordado será *Da escrita à exposição*. Aqui será analisada a função de algumas instituições, principalmente a da ABNT (Associação Nacional de Normas e Técnicas) para a normatização de trabalhos acadêmicos.

## **2. Entre formas e conhecimento**

A discussão acerca do que seja ciência não é unânime entre os diversos campos do conhecimento. Mas, de um modo geral, podemos utilizar o termo “ciência” para designar a área de atuação de um grupo de pesquisadores engajados em solucionar problemas que estejam ligados à humanidade. Parafraseando o autor Júlio Aróstegui (2006), ele diz que:

Ciência é “um termo que em nossa tradição filosófica e mundana tem significados muito distintos”. Mas a palavra, em seu sentido mais preciso e concreto, [...] designa o que chamamos “ciência moderna” por antonomásia. Quer dizer, ciência como o resultado da “revolução científica” que teve início no Renascimento e produziu a Mecânica newtoniana, ou a Química, dos séculos 17 e 18, os avanços no conhecimento da eletricidade no século 19, as teorias cosmológicas no século 20, etc. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 55).

O ator tenta fundamentar o seu entendimento por ciência buscando referência no movimento conhecido como a Revolução Científica que ocorreu na Inglaterra, mais precisamente. Mas a ciência não fica presa aos conceitos e teorias, a prática científica é fundamental para o seu desenvolvimento. Afinal, teoria e prática tem que está interiorizada no pesquisador.

A produção do conhecimento científico exige algumas regras/métodos imprescindíveis para o seu sucesso, o que a Metodologia Científica explica detalhadamente. Um produto acadêmico não nasce do

vazio e muito menos deve ser escrito de qualquer forma. Além do passo-a-passo científico (problema, objeto, fontes, recorte temporal, metodologia, aporte teórico, debate historiográfico, entre outros), a escrita tem que ser clara e acadêmica<sup>3</sup>. Aqui é a parte onde será indicado o tipo de pesquisa que será empregado, as etapas a serem realizadas, como: revisão de literatura, coleta de dados (delimitar o universo da pesquisa, os instrumentos de coletas, indicando a seleção dos sujeitos), análise dos dados e da redação final. Na maioria dos trabalhos acadêmicos geralmente utiliza-se a pesquisa bibliográfica, complementada com tema e dos objetivos da pesquisa, sendo esta parte redigida em texto contínuo, isto é, não deve apenas apresentar os tópicos, mas explicitar conceitualmente a pesquisa que se pretende realizar.

Segundo Libânio (2001, p. 39):

O primeiro objetivo da disciplina de Metodologia Científica é resgatar em nossos alunos a capacidade de pensar. Pensar significa passar de um nível espontâneo, primeiro e imediato a um nível reflexivo, segundo, mediado. O pensamento pensa o próprio pensamento, para melhor captá-lo, distinguir a verdade do erro. Aprende-se a pensar à medida que se souber fazer perguntas sobre o que se pensa.

No conhecimento científico, o pensar deve ser sistemático, verificando uma hipótese (ou conjunto de hipóteses), atribuindo o rigor na utilização de métodos científicos. Dessa forma, o trabalho científico configura-se na produção elaborada a partir de questões específicas de estudo. De acordo com o especialista Galliano (1986, p. 26), “ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir suas relações com outros fatos e explicá-los”.

---

<sup>3</sup> Quanto à escrita, alguns campos da ciência, como a História, a forma como o historiador deve escrever ainda é uma área de grandes debates.

Seguindo uma ordem pré-estabelecida: a definição do problema é o primeiro passo e um dos mais difíceis, pois devemos escolher a questão ou questões a serem respondidas. O desafio em formular a pergunta para um estudo não está baseado somente nas incertezas sobre o assunto, mas também na escolha de uma questão importante que possa ser transformada numa pesquisa possível de ser realizada e que seja válida. É difícil para o pesquisador selecionar uma pergunta principal para o seu estudo, pois a vontade é de responder a muitas perguntas em um único projeto. Por isso, é importante não frear o espírito aguçado e criativo que deve fazer parte dos requisitos de um pesquisador, mas ser suficientemente criterioso para dar credibilidade e realmente responder à questão proposta. Lembrar que para cada pergunta há um tipo de desenho mais apropriado.

Já o método ao qual o objeto será analisado tem uma importância grandiosa. Diante disso Pinto (2009, p. 4) descreve que o método, quando incorporado a uma forma de trabalho ou de pensamento, leva o indivíduo a adquirir hábitos e posturas diante de si mesmo, do outro e do mundo que só têm a beneficiar a sua vida tanto profissional quanto social, afetiva, econômica e cultural. Por método entendemos caminho que se trilha para alcançar um determinado fim, atingir-se um objetivo; para os filósofos gregos metodologia era a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. Ora, as regras e passos metodológicos que são ensinados na universidade, visando à inserção do estudante no mundo acadêmico-científico - que são pertinentes e necessárias - objetivam também, e, sobretudo, a criar hábitos que o acompanharão por toda a sua vida, como o gosto pela leitura, a compreensão dos diferentes interlocutores, um espírito crítico maduro e responsável, o diálogo claro e profundo com os outros e com o mundo, a autodisciplina, o respeito à alteridade e ao diferente, uma postura de humildade diante do pouco que se sabe e da

infinidade de saberes existentes, o exercício da ética e do respeito a quem pensa diferente, a ousadia/coragem de expor o próprio pensar.

### **3. Da escrita à exposição**

Percebe-se que ao longo do ano acadêmico os discentes se encontram diante de muitas dificuldades para cumprir as exigências que as universidades e faculdades impõem, provavelmente, em decorrência de uma formação deficiente na formação básica. Esse fato é refletido quando os estudantes estão cursando o último ano do curso de graduação. Muitos deles não conhecem as normas mais elementares para a elaboração de um texto científico, tais como: desenvolvimento e estrutura do trabalho (Pré-projeto), padrões de redação, procedimentos para se fazer pesquisas bibliográficas, seleção e organização da leitura das obras, construção de citações diretas e indiretas, bem como sobre o propósito de incluí-las no corpo do próprio texto.

Essas dificuldades podem ser a causa de uma grande aflição para estes alunos, que muitas vezes podem levá-los ao desânimo, a uma longa duração no curso e, até mesmo, a desistência, quando os mesmos têm a consciência que no decorrer do período acadêmico não conseguiram entender o real valor da disciplina de Metodologia Científica, e da Prática de Pesquisa, quando os mesmos recebem orientações para o seu objeto de pesquisa, ministradas ao longo dos Cursos.

Nos últimos anos, tem sido um aparente consenso na comunidade acadêmica brasileira o de que instituições de ensino universitário devem aliar às práticas de ensino tradicional, elementos que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos alunos, permitindo, através de uma visão real do mundo, detectar os problemas que o afligem e ao mesmo tempo, dotá-los de ferramentas capazes de promover medidas que ajudem solucioná-los.

Os cursos de graduação pressupõem a produção de conhecimento na área, mediante um projeto de pesquisa para a elaboração de uma monografia e/ou artigo com base em metodologia científica. Assim, torna-se fundamental que o graduando esteja capacitado a escolher o tema, a abordagem metodológica, as técnicas para a coleta, análise e interpretação dos dados da pesquisa, com vistas à produção de conhecimento adquirido ao longo do curso. Para Leite (2009, p.10) metodologia científica não é um conteúdo a ser decorado pelo acadêmico, para ser verificado num dia de prova; trata-se de fornecer aos acadêmicos um instrumental indispensável para que sejam capazes de atingir os objetivos da academia, que são o estudo e a pesquisa em qualquer área do conhecimento.

Diante disso, a Pesquisa e Linguagem Científica é uma ciência que dita algumas regras, pois, é nesse sentido que a disciplina de Metodologia Científica é eminentemente prática e deve estimular o acadêmico para que esse busque motivações para encontrar respostas às suas dúvidas.

Dentro dessa concepção, percebe-se que esta disciplina é essencial para o desenvolvimento de um trabalho científico, pois é nesta que os acadêmicos precisam saber realmente o que é e como se faz trabalhos, artigos e projetos, onde o papel do professor neste momento é o de orientar, ensinar, trabalhar de forma clara e objetiva com seu aluno, tendo uma linguagem que pode mudar a conduta do estudante frente as etapas que irão surgir.

Assim, diante do exposto, a preparação, a redação e a apresentação de trabalhos científicos envolvem um grande número de questões de natureza técnica e estética, dentre as quais, pode-se destacar a disciplina, a criatividade na seleção da bibliografia, a leitura de forma organizada, a ousadia e o rigor na abordagem do assunto, além da obediência a certas normas de redação e apresentação do texto final. A Metodologia Científica irá abordar as principais regras da produção científica para alunos dos

cursos de graduação, fornecendo uma melhor compreensão sobre a sua natureza e objetivos, podendo auxiliar para melhorar a produtividade dos alunos e a qualidade das suas produções.

No mundo contemporâneo competitivo, de produção em larga escala e de amplitude produtiva global, torna-se necessário criar mecanismos internacionais normativos que subsidiarão serviços e produtos a atingirem a máxima utilização e qualidade. Para isso, existem padrões internacionais bem conhecidos, tais como os padrões ISO 9000. Esses padrões internacionais possuem como objetivo principal o 1 Brainstorming ou “tempestade de ideias” é uma técnica ligada a área de Administração de Pessoas e que faz menção ao fomento expressivo de várias ideias sobre determinado tema até que se encontre uma variável comum.

No campo informacional da produção científica não é diferente, pois já sendo um campo com um discurso instaurado, com suas próprias normas que o justificam e o identificam, torna-se necessário, dentro de um contexto mundial de otimização e compartilhamento de informações via web, que haja mecanismos de padronização inerentes à produção científica.

No Brasil, o órgão responsável e competente para normalizar é a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, fundada em 1940, a partir de uma demanda levantada pela Associação Brasileira de Cimento Portland - ABCP, em 1937. Nessa época, os ensaios com materiais de concreto (para medir a resistência) eram realizados em dois laboratórios tidos como referências em termos de qualidade: o Instituto Nacional de Tecnologia (INT - localizado no Rio de Janeiro) e o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT, localizado em São Paulo). Os laboratórios, apesar de respeitados e rigorosos em suas avaliações, utilizavam procedimentos diferentes para testar materiais de concreto, o que gerava uma enorme

confusão: um ensaio realizado e aprovado em um laboratório poderia não ser aprovado no outro (e vice-versa), devido à diferença de metodologia de testes entre eles.

A partir dessa necessidade, começaram os estudos para determinar uma padronização única para essa demanda. Com o tempo, surgiram necessidades de padronização em todos os setores, e a ABNT participou dessa história de criação e regulamentação de forma muito atuante: foi uma das entidades fundadoras da International Organization for Standardization – ISO, entidade que determina as normas internacionais, fundada em 1947, com sede em Genebra (Suíça). Além disso, participou da criação de várias entidades e comitês importantes. A Norma é um documento que fornece diretrizes, regras para atividades, com o objetivo de ordenar com qualidade determinada informação. Cada país tem suas próprias regras para normalização, que ao serem levadas para a ISO influencia a norma mundial.

Como já foi mencionado, no caso do Brasil, o encaminhamento é feito através da ABNT.

No âmbito da produção de documentos também é exigida a normalização. Existem normas para isso que devem ser seguidas, pois no caso de um trabalho acadêmico, por exemplo, não pode deixar de ser observada a apresentação gráfica. No momento da apresentação do trabalho realizado além dos aspectos relativos ao conteúdo, o aspecto visual e de padronização dos dados também são itens de suma importância e, certamente, serão avaliados.

Atualmente a produção acadêmica tem aumentado consideravelmente, sendo exigido na maioria dos cursos a elaboração de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), além da elaboração constante de tantos outros trabalhos como relatórios, projetos e artigos. O estímulo à produção de artigos é constante nas mais diversas áreas do conhecimento,



muitas vezes carentes de materiais bibliográficos. Nesse contexto, a qualidade de trabalhos elaborados pela comunidade acadêmica recebe o suporte dado pelas normas a sua elaboração. Elas existem para facilitar o trabalho realizado tanto por acadêmicos quanto por pesquisadores, e devem ser seguidas para que obtenham maior credibilidade, pois auxiliam na diminuição da possibilidade de erros.

A presença de tantas regras, detalhes, indicações rígidas para digitação e formatação do texto, que parecem cercear a liberdade do aluno em pensar e escrever sem nenhuma exigência metodológica, faz com que o estudo de Metodologia Científica nas universidades raramente seja bem aceito pelos alunos. A metodologia, porém, objetiva bem mais do que levar o aluno a elaborar projetos, a desenvolver um trabalho monográfico ou um artigo científico como requisito final e conclusivo de um curso acadêmico.

Na verdade, ela almeja levar o aluno a comunicar-se de forma correta, inteligível, demonstrando um pensamento estruturado, plausível e convincente, através de regras que facilitam e estimulam à prática da leitura, da análise e interpretação de textos e conseqüentemente a formação de juízo de valor, crítica ou apreciação com argumentação plausível e coerente.

### **Considerações finais**

Assim, pretendemos ter cumprido o desafio de apresentar os principais pressupostos da Metodologia Científica e a sua importância para um melhor desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos no Brasil.

A iniciação científica é um dever da instituição e não deve representar uma atividade eventual ou esporádica. A atividade de pesquisa universitária, especialmente a pesquisa básica, sempre exigiu um conjunto de condições que estão fora do alcance da realidade da maior parte dos

estabelecimentos de ensino superior privados no Brasil. No setor público, a pesquisa universitária só institucionalizou-se a partir do final da década de sessenta, em função da implementação da reforma de 1968. As várias propostas demandavam mudanças estruturais para o ensino superior brasileiro, objetivando modernizar e democratizar o sistema. As regras e passos metodológicos que são ensinados na universidade visam, portanto, a inserção do estudante no mundo acadêmico-científico desenvolvendo nele hábitos que o acompanharão por toda a sua vida, como o gosto pela leitura e o espírito crítico maduro e responsável. A disciplina de Metodologia Científica ajuda os alunos na experiência de sentirem-se cidadãos, livres e responsáveis e os auxilia a administrar suas emoções, a exercitar o bom senso e a enfrentar desafios na conquista de suas metas.

Fica evidente a necessidade de se repensar na inserção da disciplina de Metodologia Científica na matriz curricular do ensino médio, uma vez que promovida a sua integração com as demais disciplinas, viabilizaria o que deveria ser o objetivo de todas as instituições de ensino: estimular a construção criativa de conhecimento pelo aluno. Lima (2004) deixa bem clara essa ideia ao declarar que a pedagogia de ensino fundada na reprodução indefinida de conhecimentos acumulados, que prevalece no ensino fundamental e médio, frequentemente não capacita técnica, conceptual, teórica e metodologicamente jovens universitários para construir um pensamento crítico e reflexivo mais elaborado.

## **Referências**

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

BARUFFI, H. **Metodologia da pesquisa: manual para elaboração de monografia**. Dourados (MS): HBedit, 2004.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986. 200 p.

LEITE, F. H. C. Metodologia Científica. In: LEITE, F. H. C.; SAKAGUTI, S. T. **Metodologia Científica/ Estatística II**. Dourados - MS: UNIGRAN, 2009. LIBÂNIO, João Batista. **Introdução à vida intelectual**. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, L. C. **Cidadania e educação**: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização. Porto, 2004.

MAIA, Rosane Tolentino. A importância da disciplina de metodologia científica na elaboração de produções de qualidade no nível superior. **Revista Urutágua**, v. 1, p. 14, 2007. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/014/14maia.PDF>>. Acesso em: 08/09/2015

PINTO, Maria Joaquina Fernandes. A Metodologia da Pesquisa Científica como ferramenta na Comunicação Empresarial. In: **Congresso Brasileiro de Comunicação Empresarial**, 2009. Disponível em: <<http://www.comtexto.com.br/2convicom/comunicaMariaJoaquina.htm>>. Acesso em: 08 de Setembro. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21<sup>a</sup> ed. São Paulo:Cortez, 2000.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## **Implantação de escolas públicas em período integral: política pública aplicada às famílias em situação de vulnerabilidade social buscando máxima efetividade do direito à educação no Brasil**

*Joanes Otávio Gomes 1*

### **1. Introdução**

O objetivo geral da pesquisa é demonstrar que a implantação de escola pública integral contribuirá para efetividade do direito à Educação, haja vista que um dos principais obstáculos é a vulnerabilidade social, sendo esta uma das causas de evasão dos adolescentes e jovens da escola. A política pública contribuirá com a participação do aluno em período integral recebendo do Estado todo suporte que refletirá também no âmbito familiar.

A escolha do tema decorre de sua relevância jurídica e prática, haja vista a necessidade de demonstrar que a vulnerabilidade social no corpo familiar pode se tornar um obstáculo na concretização do direito à educação e a proteção familiar. O Estado Brasileiro, principalmente quando se refere à Constituição Federal de 1988 (CF/88) juntamente com a Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH) de 1969, conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, com adesão do Brasil através do Decreto n° 678, de 6 de novembro de 1992, além da Carta Democrática Internacional de

---

<sup>1</sup> Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

2001, tem-se, ao menos nos textos legais, demonstrado grande importância a esses direitos fundamentais, que englobam a educação, a proteção da família e a democracia.

Embora estipule essa relevância da família, esta vem sendo privada de direitos fundamentais, preconizados na CF/88, pela falta de políticas relevantes que permitam a família suprir as necessidades básicas e assim dar condições ao pleno exercício do direito à educação. A educação concomitante com a família possui da mesma forma, principal atenção Constitucional, impondo dever ao Estado e Família de proporcionar a criança, adolescente e ao jovem tal direito. Além disso, essa falta de efetividade de políticas públicas acaba por comprometer a qualidade no ensino público.

Assim o modelo de educação não pode se limitar na aplicação de um ensino que negligencie limites econômicos no âmbito familiar. Desta forma, limitar a educação em um modelo simplista, somente no repasse de informações, sem levar em conta o estado de miserabilidade que se encontra a família brasileira tem como resultado uma grande evasão escolar, surge a seguinte indagação, estaria em conformidade com o novo modelo constitucional o atual sistema de ensino brasileiro e sua forma de manutenção?

Embora a Constituição Brasileira preconize tal direito, esta está aquém, de por si só, alcançar sua efetividade. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, partindo do método de pesquisa quantitativo, tendo em vista a adoção do método exploratório da pesquisa. Para se analisar os dados foi realizado por meio da revisão de literatura integrativa.

O trabalho analisará a concepção do modelo atual de ensino demonstrando que este se encontra desassociado da realidade social, devendo se adaptar as deficiências sociais e promover políticas públicas, sendo uma delas a implantação de escolas em período integral.

Inicialmente no primeiro capítulo foi abordada a importância da família e educação no contexto jurídico Internacional e na CF/88 e outras legislações correlatas, em virtude de se tratar de um direito fundamental que demanda total atenção do Estado e da família, necessitando de efetividade deste direito. O segundo capítulo cuidou do assunto relacionado à família em situação de vulnerabilidade no Brasil e a evasão escolar, e por se tratar de uma realidade, e com base nisto, a importância de aplicação de políticas públicas que minimizem tal violação aos direitos humanos. O terceiro capítulo tratou da Implantação da escola em período integral e políticas sociais como forma de minimizar a desigualdade econômica e social.

Dito isto, a implantação de escola pública em período integral com auxílio financeiro na manutenção do aluno na escola, com uma educação completa, interagindo com várias áreas do saber, incluindo a educação política, seria uma forma de efetivar o direito a educação no Brasil e minimizar a desigualdade no ensino, frente a vulnerabilidade social da família em virtude da falta de políticas públicas.

## **2. A importância da família e educação no contexto jurídico internacional e na CF/88 e outras legislações correlatas.**

Primeiramente é importante mencionar que a legislação internacional no âmbito da OEA – Organização dos Estados Americanos, trás diversas normas das quais o Brasil se obrigou a cumprir e que faz menção à proteção dos direitos fundamentais.

Partindo da legislação internacional mais recente, a Carta Democrática Internacional busca reafirmar com os Estados-partes a luta contra a pobreza que é essencial para instituição e manutenção de uma verdadeira democracia, além de considerar a educação como meio eficaz para fomentar consciência dos cidadãos<sup>2</sup>.

Adentrando a legislação brasileira, esta é rica, embora no campo teórico, na proteção da família<sup>3</sup> e à educação<sup>4</sup>, contudo a renda familiar tem reflexo direto no contexto educacional do adolescente e jovem. O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça ainda mais o dever do Estado em proporcionar, com absoluta prioridade<sup>5</sup>, à criança e ao adolescente uma educação de qualidade,

---

<sup>2</sup> REAFIRMANDO que a luta contra a pobreza, especialmente a eliminação da pobreza crítica, é essencial para a promoção e consolidação da democracia e constitui uma responsabilidade comum e compartilhada dos Estados americanos; CONSIDERANDO que a educação é um meio eficaz para fomentar a consciência dos cidadãos com respeito a seus próprios países e, desta forma, lograr uma participação significativa no processo de tomada de decisões, e reafirmando a importância do desenvolvimento dos recursos humanos para se alcançar um sistema democrático sólido;

<sup>3</sup> Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

porém, embora exista uma vasta legislação protetiva, sua prática esta longe de ser vivenciada.

Não se garante direitos fundamentais quando estes só se encontram no plano teórico, e é inegável que a dignificação do indivíduo não será eficaz se não lhe for permitido acesso e permanência a um ensino de qualidade. A educação é fator fundamental de evolução de uma sociedade, a abstenção deste direito afeta diversos setores, inclusive a sobrevivência da democracia no país.

Assim, importante frisar que a democracia em um Estado Democrático de Direito na qual é tolhida a educação, é indubitável, que como consequência haverá defeito na sua representatividade e até mesmo participação nas questões políticas, com isso ter-se-á como resultado, medidas políticas paliativas, sem eficácia prática, onde a distribuição de renda será deficiente e repercutirá sem dúvida na educação.

O ordenamento jurídico brasileiro relata que os entes federativos são obrigados a aplicar, no mínimo, parte da receita de seus impostos na educação, sendo que a União será 18%, Estados 25%, Distrito Federal 25% e Município 25%. Embora haja essa vinculação vemos na prática notícias de retirada ou tentativas de retirada de verbas educacionais para serem empregadas em outros setores, sem consulta pública, demonstrando que a menor preocupação ou prioridade dos “nossos” representantes é exatamente a educação, recente notícia no G1 – Jornal de Notícias,



vemos a discrepância entre as decisões políticas e os direitos fundamentais protegidos pela Constituição Brasileira:

A proposta do governo federal de retirar recursos da educação básica para compor o Renda Cidadã é "inconcebível" e "contraditória", de acordo com a União Nacional dos Dirigentes da Educação Municipal (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação (Consed). (BRASIL, G1- Jornal de Notícias).

Com isso, fica claro que não basta que haja legislação de proteção sem que seus representantes proporcionem a seus destinatários condições para que possam usufruir desse direito. Em um Estado que em sua Constituição põe ênfase na dignidade da pessoa humana e ao mesmo tempo é um dos países que possui maior desigualdade social no mundo, demonstra que medidas devem ser urgentemente tomadas.

E políticas públicas que privilegie a educação através de uma escola pública em tempo integral e auxílio escolar que possa garantir à família estabilidade econômica suficiente para que o jovem permaneça na escola e possa contribuir para uma cidadania participativa e assim haja significativas mudanças sociais.

A desigualdade de oportunidades nas escolas públicas se trata de um problema extremamente grave, seja no acesso, permanência ou na qualidade do ensino proporcionado (TORRES, 2003). Enquanto o contexto atual da educação no Brasil se encontra

precária, conforme constatou o INESC<sup>6</sup>, o futuro da educação brasileira está por passar por profundo corte de recurso:

O PNE, aprovado em 2014 e com vigência até 2024, é o planejamento longo prazo, ao quais os PPAs deveriam se ancorar para cumprir com o dispositivo da lei que o institui. No entanto, o último PPA que vigeu até 2019 não foi executado pelo governo que o elaborou, mas sim por outros dois que o sucederam. E o que teremos a partir de 2020 é ainda mais distante do proposto no plano decenal. Além da mudança de concepção política frente às metas aprovadas pelo Congresso Nacional, com intensa participação de toda a comunidade educacional, estudantes, professores, pesquisadores e população em geral, há, conforme comprovado anteriormente, um profundo e gradual corte de recursos, ou desinvestimento em educação. (SANTOS, 2020, p. 72).

Com base nas despesas discricionárias (não obrigatórias) com gastos sociais, a educação tem a cada ano recebido menos investimentos, sendo que no ano de 2018 foram gastos R\$ 26.691,93 milhões de reais, em 2019 caiu para R\$22.416,67 milhões de reais com uma variação de 2018-2019 de -16,02% e se analisarmos de 2014-2019 é ainda maior sendo de -47,06%<sup>7</sup>.

Em um país que tem como premissa jurídica e política básica a educação e adere a normas internacionais que exigem sua implantação, percebemos que as atuações dos representantes vão de encontro às prioridades da sociedade. A situação seria aceitável se

---

6 Somos uma organização não governamental, sem fins lucrativos, não partidária e com sede em Brasília. Há 40 anos atuamos politicamente junto a organizações parceiras da sociedade civil e movimentos sociais para ter voz nos espaços nacionais e internacionais de discussão de políticas públicas e direitos humanos, sempre de olho no orçamento público. Acreditamos que entender e interpretar esse orçamento é peça fundamental para promover e fortalecer a cidadania, e garantir os direitos a todos cidadãos e cidadãs. No mundo em que vivemos, nada é mais urgente do que a garantia de direitos humanos para todas e todos. Para isso acontecer, precisamos melhorar processos democráticos, fortalecer cidadãos e movimentos populares e combater todas as formas de opressão, desigualdade e preconceito. É nesse sentido que trabalhamos desde 1979.

7 Fonte: Siga Brasil. Elaboração: Inesc. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Balanco-OGU-Inesc.pdf>

anomalias como “desvio” de recurso público para o aumento do fundo partidários não ocorresse, conforme noticiado na BBC News – BRASIL:

Para os movimentos de direita, partidos políticos não deveriam ser beneficiados com dinheiro público de forma nenhuma — cada sigla iria à luta atrás de recursos para financiar suas campanhas. Já os movimentos de esquerda defendem a existência do financiamento público, desde que em valores mais modestos e com critérios mais igualitários de distribuição do dinheiro. O aumento do fundo<sup>9</sup> para R\$ 3,8 bilhões foi aprovado na última quarta-feira (04), na Comissão Mista de Orçamento (CMO), em um relatório preliminar ao Orçamento de 2020. (SHALDERS, 2019).

Independente do que possa vir a mudar, adiante, fica claro que a falta de representatividade popular, tende a tornar a democracia como mero instrumento do capitalismo, para satisfazer os interesses de grupos e corporações, sem, contudo tornar efetivo os direitos fundamentais. Com base nisso, vários são os reflexos sociais, como desigualdade, evasão escolar, um ensino público de má qualidade, desvalorização do profissional da educação, o que torna o ambiente

---

**8** O acréscimo foi fruto de um acordo que envolveu os líderes de todos os principais partidos representados no Congresso — um ofício pedindo o aumento foi assinado por representantes de PT, PSL, PSDB, DEM, PDT e PSB, além de PP, MDB, PTB, PL, PSD, Solidariedade e Republicanos. Juntos, esses partidos somam 430 dos 513 deputados, e 62 dos 81 senadores.

**9** O Fundo Eleitoral (Fundo Especial para o Financiamento de Campanhas, ou FEFC) foi criado pelo Congresso em 2017, durante a "minirreforma eleitoral" daquele ano. Trata-se de uma resposta à uma decisão do Supremo Tribunal Federal, que em 2015 decidiu que as doações de empresas para as campanhas eleitorais contrariavam a Constituição de 1988. Trata-se de uma verba que só existe em anos eleitorais — nas eleições de 2018, distribuiu R\$ 1,7 bilhão (R\$ 1.716.209.431,00) para 34 das 36 legendas registradas no Brasil — o Novo não aceitou os recursos, e a Unidade Popular (UP) não existia ainda. A divisão do dinheiro entre os partidos segue uma regra relativamente complexa. Apenas 2% é distribuído entre todos, de forma igualitária; 15% é distribuído conforme o número de senadores de cada partido; 35% é dividido conforme a votação para a Câmara na eleição anterior; e 48% de acordo com o número de deputados de cada partido. Em 2018, estas regras beneficiaram o MDB, que recebeu a maior fatia do FEFC: R\$ 230 milhões. O PT veio em seguida, com R\$ 212 milhões; e o PSDB ficou em terceiro, com R\$ 185,8 milhões.

propício para escolha de representantes políticos corporativistas e não sociais.

### **3. Família em situação de vulnerabilidade no Brasil e a evasão escolar**

Embora a Constituição Federal enuncie direito a igualdade e para que isso ocorra, pensando em uma perspectiva prática, faz se necessário a implantação de políticas públicas para se alçar tal patamar. No Brasil a desigualdade social tem crescido assustadoramente, necessitando de uma intervenção governamental para minimizar tal situação, conforme dados do IBGE:

Em 2018, o país tinha 13,5 milhões pessoas com renda mensal per capita inferior a R\$ 145, ou U\$S 1,9 por dia, critério adotado pelo Banco Mundial para identificar a condição de extrema pobreza. Esse número é equivalente à população de Bolívia, Bélgica, Cuba, Grécia e Portugal. Embora o percentual tenha ficado estável em relação a 2017, subiu de 5,8%, em 2012, para 6,5% em 2018, um recorde em sete anos. Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) divulgada hoje pelo IBGE. O gerente do estudo, André Simões, ressalta que são necessárias políticas públicas para combater a extrema pobreza, pois ela atinge um grupo mais vulnerável e com menos condições de ingressar no mercado de trabalho. (NERY, 2019)

Como podemos observar a desigualdade social é um dos desafios que impactam diretamente a educação, haja vista que os adolescentes de famílias de baixa renda acabam por tentar conciliar o trabalho com os estudos o que muitas das vezes abandona este em detrimento daquele. Cabe ressaltar ainda que a população preta e parda é a que mais sofre quando se refere à pobreza.

A pobreza atinge sobretudo a população preta ou parda, que representa 72,7% dos pobres, em números absolutos 38,1 milhões de pessoas. E as mulheres pretas ou pardas compõem o maior contingente, 27,2 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza. Em 2018, a redução da pobreza se deu principalmente no Sudeste, que registrou menos 714 mil pessoas nessa condição, sobretudo no estado de São Paulo (menos 623 mil). Quase metade (47%) dos brasileiros abaixo da linha de pobreza em 2018 estava na região Nordeste. O Maranhão foi o estado com maior percentual de pessoas com rendimento abaixo da linha de pobreza, (53,0%). Já Santa Catarina, que também se mostrou o estado menos desigual, apresentou o menor percentual de pobres. Todos os estados das regiões Norte e Nordeste apresentaram indicadores de pobreza acima da média nacional. (NERY, 2019)

A desigualdade social acaba por se tornar o fator principal do abandono escolar por parte dos adolescente e jovem, e sem uma renda complementar muitas famílias até os incentivam a ingressar no mercado de trabalho, por não ver na educação algo que lhe trará um retorno satisfatório em curto prazo.

Em pesquisa feita pelo IBGE, o atraso escolar também insere no contexto da baixa renda familiar, muitos nem se quer concluem o ensino médio, tal fenômeno é maior na zona rural frente às dificuldades de acesso à escola:

A renda é um dos fatores que determinam os percentuais de abandono e atraso escolar dos jovens de 15 a 17 anos. Na evasão escolar, 11,8% dos jovens mais pobres tinham abandonado a escola sem concluir o ensino médio em 2018. Esse percentual é oito vezes maior que o dos jovens mais ricos (1,4%). No país, cerca de 737 mil pessoas nessa faixa de idade estavam nessa situação no ano passado. Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais 2019, divulgada hoje pelo IBGE. Com um percentual de 7,6% para o país, a evasão dos adolescentes atingia 9,2% no Norte e Nordeste e era menor no Sudeste (6%). O fenômeno era maior na zona rural (11,5%) do que na urbana (6,8%),

entre homens (8,1%) do que mulheres (7%) e era maior entre pretos ou pardos (8,4%) do que brancos (6,1%). (SARAIVA, 2019).

O sistema de ensino brasileiro deveria proporcionar iguais oportunidades a todos, independentemente da sua raça ou origem. Diante desse cenário é que faz necessária a implantação da escola em tempo integral. Tal medida seria direcionada a família em situação de vulnerabilidade social, permitindo com isso, além de um ensino de qualidade e uma oportunidade ao adolescente e jovem de contribuírem com a família mesmo no período escolar.

#### **4. Implantação da escola em período integral e políticas sociais como forma de minimizar a desigualdade econômica e social.**

A escola fundamental brasileira sempre adotou a postura minimalista, ou seja, a permanência do aluno em sala de aula pelo menor tempo e atuando com pouquíssimos profissionais e com grande pobreza disciplinar. Frente à complexidade do tema, não se faz possível seu esgotamento através deste trabalho, mas será suficiente para refletir sobre uma nova perspectiva de melhorar a educação no país.

A escola em tempo integral, em virtude até mesmo da desigualdade social, é um desafio que deverá ser colocado à mesa para que se possa chegar a sua melhor forma de implantação, a autora Ana Maria Cavaliere já pôs em questão a diferença entre Escolas de tempo integral e Alunos em tempo integral<sup>10</sup>.

Para autora a Escola em tempo integral seria aquela em que o aluno permaneceria dentro do estabelecimento de ensino que lhe

---

<sup>10</sup> Artigo apresentado na Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

ofereceria todas as condições de permanência, inclusive com atividades extra turno englobando artísticas e esportivo-motoras, por sua vez o Aluno em tempo integral envolveria atividades dentro e fora do ambiente escolar como visitas em museus, praças, etc. Desse modo, percebemos que ambos os modelos fazem com que o aluno esteja em constante contato com a escola e em constante aprendizado.

Vários Estados e municípios chegaram a implantar a “Escola em tempo integral” ou para alguns “Alunos em tempo integral”, a depender do lugar onde o aluno exercerá seu aprendizado, porém em abrangência limitada, assim conforme menciona Ana Maria Cavaliere:

Na capital do Rio de Janeiro, a rede de escolas de tempo integral tem origem no Programa dos Cieps, sendo constituída por um conjunto de prédios especiais [...] Em Curitiba, há um processo em curso, semelhante ao do Rio de Janeiro [...] Entre as redes estaduais com práticas de ampliação do tempo de escola, destacam-se Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. (CAVALIERE, 2009, p. 54)

Ao se analisar esse sistema percebe-se que o maior obstáculo da implantação desse sistema se encontra exatamente para os alunos chamados de classes populares, ou seja, aqueles de família de baixa renda, pois muita das vezes incomodados com a situação econômico-familiar não possuem interesse na escola, ou mesmo possuindo, se sentem obrigados a ajudar a família, acrescente a isso a precária infraestrutura das escolas.

Como foi dito, as atividades, até mesmo as extra turno no modelo “Aluno em tempo integral”, não se trata de atividade recreativa e sim educativa, além disso, a escola em tempo integral não pode ser vista de forma negativa, ou seja, de apenas permitir que os alunos permaneçam na escola para que os pais possam trabalhar, mas sim levar ao adolescente e jovem um ensino de qualidade para que ele possa galgar um futuro promissor e como medida econômica um auxílio econômico à família, para que a ausência daqueles não venha a comprometer a subsistência familiar.

Vale destacar que no âmbito privado essa forma de ensino é de comum aplicação e nas escolas públicas a pouco esforço do poder público para sua implantação, sendo um dos principais obstáculos a falta de recurso público, porém como foi dito percebemos que não é por falta de recurso, mas por mal aplicação desses recursos ou desvio deste.

Nos referimos à educação inclusiva, para todas as pessoas, até mesmo as que o sistema não situa como estando na idade adequada; à educação que oferece as condições de permanência, pensando as diferenças entre aqueles (as) que a acessam; e que considera o combate às desigualdades, mesmo que para isso sejam necessárias ações afirmativas. (SANTOS, 2020, p. 64)

Embora a evasão escolar ocorra geralmente entre jovens de 15 a 17 anos como já foi dito, é importante mencionar que isso ocorre muito em zonas rurais ou locais em que onde é difícil o acesso a escola em virtude da distancia e condições de deslocamento,



fazendo-se necessárias ações afirmativas para que todos aqueles que se encontram em situações de desigualdade possam participar.

O Estado tem papel fundamental na implantação desse modelo de Escola em tempo integral, haja vista que desde a reforma e construções de escolas que venham a suportar esse modelo até a contratação de profissionais adequados para seu desenvolvimento. Porém, de acordo com o que vem acontecendo o Estado vem na contramão do que deve ser feito, e ao invés de investir, tem ocorrido uma queda dos recursos para o fundo educacional.

Se não bastasse, o investimento no profissional da educação está cada vez mais escasso e passamos a privilegiar uma educação militarizada ou hierarquizada em detrimento de uma educação criativa, livre e de qualidade, como se o problema fossem as crianças, adolescentes e jovens e não de um Estado sem gestão pública.

Com relação à formação de professores (as) adequada às áreas que lecionam em todas as etapas da educação básica, além da implantação da política continuada de formação de educadores (as), ou a formação de 50% dos professores (as) da educação básica em pós-graduação, provavelmente serão metas inalcançáveis, por desinteresse da atual gestão do MEC e por falta de recursos, pelo desinvestimento contínuo. A participação social está ceifada, com o fim da maioria dos conselhos de políticas públicas e com a destituição do Fórum Nacional de Educação. Desta maneira, não será possível assegurar condições de efetivação da gestão democrática, conforme preconiza uma das metas do PNE. Além do cerceamento dos espaços de participação, há ainda o programa “gestão compartilhada”, que significa a militarização das escolas e a imposição da “ordem” em detrimento da criatividade e espontaneidade das crianças e adolescentes. Saem educadores, entram militares. Quanto à meta de financiamento, que indicava 7% do PIB em 2019 e 10% em 2024, está bem longe de ser cumprida, visto que os recursos estão, ao contrário, diminuindo.

Em 2018, estávamos em cerca de 5%, e é possível que em 2019 não se alcance nem mesmo esta porcentagem visto que o aporte do governo federal foi menor que anos anteriores. A tendência é de baixa e dificilmente, nesta toada, conseguiremos os 10% do PIB em 2020 (SANTOS, 2020, p. 73).

O descaso do Estado com a educação ficou ainda mais evidente com a pandemia do COVID-19 que fez com que as aulas ocorrem de forma remota, contudo se quer existe ou existiram no Brasil ações afirmativas para levar a população uma internet comunitária, aulas de informática em escolas públicas e tampouco doações de computadores as famílias de baixa renda, não somente para passar por um período como esse, mas para fazer valer o princípio da igualdade, tratando os diferentes de forma diferente para que possam se igualar. Mas inacreditavelmente vemos pronunciamentos dos “nossos” representantes informando que o ensino público passaria a ser remoto como se todos fossem iguais:

O governo de Minas Gerais ainda não sabe quando as escolas estaduais poderão ser reabertas. Em entrevista exclusiva ao Estado de Minas, o chefe do Executivo do estado, Romeu Zema (Novo), disse que a prioridade é aprimorar o sistema de ensino a distância desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação, modelo adotado em virtude da pandemia do novo coronavírus. Zema comentou que, fora do Brasil, algumas instituições de ensino têm tomado uma série de medidas para viabilizar o retorno às atividades presenciais. Ao destacar que as ações não eliminam completamente o risco de infecção pela COVID-19, o governador ressaltou que a situação financeira enfrentada por Minas Gerais impede a adoção de iniciativas do tipo. (ESTADO DE MINAS, 2020).

O que se busca demonstrar com isso é que há um grande descaso dos governantes quanto a educação, desde a esfera federal

até a municipal e essa discrepância entre o interesse basilar da população, saúde, educação e segurança e as decisões que os coloca como interesses remotos, está no fato de não se ter um investimento satisfatório na educação, pois é ela que fará com que o cidadão tenha conhecimento para escolher quem o irá representar e de que forma.

Daí a importância de um novo modelo de educação que faça com que haja uma interação entre lazer e o aprendizado, fazendo com que os alunos possam se sociabilizar e se tornarem mais críticos, pois irão adquirir conhecimento suficiente para posicionar suas opiniões em vários temas relevantes na sociedade de forma construtiva.

Infelizmente a maioria da população não tem dado tanto valor à educação, até porque não a possui de fato, daí o fato de não se importarem tanto. Para que essa desigualdade diminua há necessidade de ações afirmativas como a Escola em tempo integral e um auxílio, que permita o aluno permanecer na sala de aula sem que a família permaneça em situação de vulnerabilidade, não basta que um direito esteja previsto na Constituição Federal e normas internacionais, mais que isso, o Estado deve ser atuante e representar a sociedade com políticas públicas.

Porém, deve ficar claro, que o que estamos propondo quando falamos em auxílio financeiro à família não são ações paliativas como as adotadas em 2001 com o Bolsa Escola<sup>11</sup> que na época o valor

---

<sup>11</sup> Criado em 2001, o programa Bolsa Escola funcionava como um programa de transferência de recursos para a manutenção das crianças nas escolas. Assim, a criança não precisaria trabalhar para ajudar os pais, uma vez que o benefício era recebido. Para gozar dos direitos da bolsa, era preciso apresentar frequência na sala de aula de no mínimo 85% e possuir renda inferior a R\$ 90,00 (valor exigido em 2001). Especula-se que o programa foi inventado por José Roberto Magalhães Teixeira (PSDB-SP), porém, há controvérsias. De fato, o Bolsa Escola foi iniciativa do

máximo do auxílio por família se limitava a  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo<sup>12</sup>. É preciso reestruturar a escola para que esta possa receber o aluno por período integral e a família receba auxílio em conformidade com que receberia caso o aluno estivesse trabalhando, de acordo com sua idade e aptidão.

Além disso, a escola em período integral deverá conter atividades profissionalizantes e produtivas, inclusive a produção realizada na escola ajudaria a contribuir no auxílio escolar, portanto tal medida despenderia mais recurso público, mas seu resultado em longo prazo tende a diminuir a desigualdade social e formaria cidadãos mais conscientes para propiciar uma democracia justa e cumpridora de suas promessas.

### **Conclusão**

Embora os direitos fundamentais como a educação e a proteção à família estejam contidos em normas internacionais, providos de organização internacional como a OEA – Organizações dos Estados Americanos do qual o Brasil faz parte e no âmbito interno exista na Constituição Federal uma obrigação de salvaguardar tais direitos não é suficiente para que o Estado dê a devida atenção.

O modelo simplista de educação pública adotado no país, não produz nenhum resultado satisfatório na vida do estudante, já que este se depara com um sistema precário, onde as verbas são desviadas e as metas governamentais descumpridas, aliado a isso a

---

governo de Fernando Henrique Cardoso e contemplou cinco milhões de famílias. Por outro lado, fala-se da criação do programa em um núcleo de estudos da Universidade de Brasília (UNB), que era encabeçado pelo então senador Cristovam Buarque, que, na época, fazia parte do Partido dos Trabalhadores (PT) e era o governador de Brasília.

<sup>12</sup> [http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario\\_minimo.htm](http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm)

desigualdade social que vem crescendo assustadoramente, fazendo com que varias famílias vivam em extrema pobreza.

A falta de investimento na educação acaba por resultar em cidadãos desaculturados, que por sua vez não têm consciência na escolha de seu representante e como resultado disso presenciamos propostas esdrúxulas que retiram recursos do Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação para empregar em outros planos assistenciais, como se não tivesse outra alternativa.

Resultado de tudo isso, é o aumento de evasões escolares, principalmente de adolescentes e jovens na busca do primeiro emprego para ajudar na despesa familiar. Diante desse cenário as implantações da Escola em tempo integral juntamente com atividades profissionalizantes que irão contribuir para o pagamento a família de um auxílio econômico, que não venha a ser mais necessária a saída do jovem da escola.

Tal medida necessitará de um investimento real de recursos públicos, não medidas paliativas como vem sendo feitas, tanto na reestruturação das escolas como na contratação e capacitação de professores, o que resultará numa maior interação entre família e escola.

Não se pode olvidar que a atual conjuntura política não permite um grande investimento na educação, até porque tal direito virou símbolo de promessas em campanhas eleitorais que sempre se mostram inalcançáveis, não pela falta de recurso, mas pela má gestão dos agentes públicos ou por mera falta de vontade.

Pelo que foi exposto, conclui-se que a implantação da escola em tempo integral com ações afirmativas que minimizem a desigualdade social, visando combater a evasão escolar, com maior concentração de recurso público, aliado a sua aplicação consciente contribuirá sem dúvida na formação de cidadãos críticos, conscientes e que não só trarão uma nova esperança na democracia brasileira, como também em nossos representantes.

### **Referências**

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

BRASIL. G1- **Jornal de Notícias**. Fundeb: tirar dinheiro da educação básica para financiar o Renda Cidadã é 'inconcebível' e 'contraditório', dizem entidades. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/29/tirar-dinheiro-da-educacao-basica-para-financiar-o-renda-cidada-e-inconcebivel-e-contraditorio-dizem-entidades.ghtml>. Acesso em 29 set. 2020. Acesso em 30 set. 2020.

NERY, Carmen. . Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos. **AGÊNCIA IBGE notícias**. Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acesso em: 30 set. 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida. **O Brasil com baixa imunidade Balanço do Orçamento Geral da União 2019**. INESC. Brasília, abril de 2020. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Balanco-OGU-Inesc.pdf>. Acesso em 30 set. 2020.

SARAIVA, Adriana. Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. **AGÊNCIA IBGE notícias**. Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres. Acesso em: 30 set. 2020.

SHALDERS , André. Como repúdio a Fundo Eleitoral de R\$ 3,8 bi uniu movimentos de esquerda e direita. **BBC News Brasil**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50753743>. Acesso em: 30 set. 2020.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZEMA não crava data para reabrir escolas; foco é melhorar ensino remoto. **Estado de Minas**. Minas Gerais, 25 de maio de 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/05/25/interna\\_gerais,1150538/zema-nao-crava-data-para-reabrir-escolas-foco-e-melhorar-videoaulas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/05/25/interna_gerais,1150538/zema-nao-crava-data-para-reabrir-escolas-foco-e-melhorar-videoaulas.shtml). Acesso em: 01 out. 2020.

## **Educação midiática nas escolas para formação de cidadãos críticos: um instrumento de garantia do direito fundamental à informação em tempos de Fake News**

*Raíssa Almeida Silva*<sup>1</sup>  
*Sérgio Henriques Zandona Freitas*<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

Em meio a avanços e retrocessos, a mudança tecnológica pode ser entendida como um extenso processo social, cultural, uma transição do próprio ser humano na exploração de suas limitações e oportunidade, uma vivência de ensinamento e aprendizagem. Assim podemos afirmar que “[...] desde o início do processo civilizatório, o homem utiliza formas de comunicação e interação para ensinar e aprender” (KENSKI, 2012, p. 102).

A temática deste artigo originou-se a partir da discussão sobre a necessidade combater a desinformação e as "Fake News" que atentam contra o direito fundamental à informação. Observou-se, nesta pesquisa, o alcance da mídia atual em relação à formação de opinião. Para tanto, a proposta deste estudo visa assegurar uma formação crítica e consciente diante das mudanças e transformações sociais e tecnológicas, principalmente no que se refere aos meios de comunicação.

A abundância de informação e a facilidade de acesso a esta, somado a concentração dos meios de comunicação, modificaram o sistema de comunicação (emissor, mensagem e receptor) fazendo com que o receptor

---

<sup>1</sup> Mestranda em Direitos Fundamentais na Universidade de Itaúna.

<sup>2</sup> Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Direito – Unisinos e Pós-Doutor em Direito - Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Fumec - CV: <http://lattes.cnpq.br/2720114652322968>.



seja, ao mesmo tempo, emissor. O leitor, o espectador ou o ouvinte se que antes eram passivos se transformara em indivíduos ativos, tornando-se emissores ao produzirem conteúdos principalmente para redes sociais.

Na atualidade, as mídias impressas (jornal, revista, livros, outdoor) e eletrônicas (televisão, rádio, cinema, internet) estão inseridas no dia a dia das pessoas independentemente de faixas etárias: “Vivemos com a mídia e pela mídia” (CASTELLS, 2005, p. 419).

Essa alteração no comportamento da comunicação em sociedade pode ser vista como algo positivo, pois representa a ascensão da democracia dos meios midiáticos e o declínio da concentração de poder das grandes mídias. No entanto, diante dessa mudança, a credibilidade ganha cada vez mais importância, devido à disseminação de desinformação nos múltiplos meios.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir tendências da educação midiática no âmbito escolar tendo como marco do século XXI. Assim sendo, este ensino tende para o saber crítico e racional do sujeito perante a rapidez com que as informações das mais variadas fontes e formas são disseminadas. Gerando uma grande contribuição para a construção da consciência coletiva do sujeito por meio da atuação sobre escolhas, inclinações, aptidões, ou orientando escolhas.

A pesquisa foi aperfeiçoada por meio de uma perspectiva qualitativa, a partir de uma reconsideração integrada e teve como encaminhamento as consequências do emprego da mídia na educação escolar que, somada à literatura específica sobre a temática direito e educação, direito fundamental à educação, educação midiática e mídia na educação, observou que meios parecem ser os mais adequados durante a utilização dos aparatos midiáticos em sala de aula.

Para executar a meta proposta, a temática será trabalhada em três partes. No primeiro momento tratamos da "Educação midiática enquanto prática na educação escolar para formação de cidadãos críticos", na qual discute-se a concepção, instituição e vertentes de Educação Midiática, que considera o ensino e a os conteúdos midiáticos como ponto de partida para formação de cidadãos críticos. Dando prosseguimento expõe-se a formação, "Conceito e implementação do Direito Fundamental à informação", na qual busca-se entender o direito fundamental à informação que pode estar sendo deturpado pela ausência da criticidade de seu interlocutor. E por último, será apresentado o entendimento oriundo da interação entre a "Educação midiática, como instrumento de garantia do direito fundamental à informação em tempos de Fake News".

## **2. Educação midiática enquanto prática na educação escolar para formação de cidadãos críticos.**

A Constituição do Brasil proclama abertamente como direito social o direito à educação, no art. 6º. Não estabelece, contudo, de imediato, qualquer especificação de conteúdo ou alcance. Todavia, um material mínimo pode ser facilmente estabelecido. Nesse sentido, esse direito significa, primariamente, o direito de (igual) acesso à educação, que deve ser concedido a todos, especialmente para os níveis mais basilares do ensino. Assim, o conteúdo inicial (mínimo) do direito à educação é o de acesso ao conhecimento básico e capacitações, que devem ser oferecidas de forma regular e organizada.

Foi no art. 205 que a Constituição especificou referido direito, "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"(BRASIL, 1988), instituindo que deve se buscar “pleno desenvolvimento da pessoa”, “seu preparo para

o exercício da cidadania” e a sua “qualificação para o trabalho”. Esses objetivos expressam o sentido que a Constituição concedeu ao direito fundamental à educação.

A partir de um viés constitucional podemos compreender bases e fundamentos da educação uma vez que na constituição que encontramos a educação como direito fundamental. Dessa forma, o direito à educação é também o direito ao acesso à educação, não o acesso a uma educação fragilizada, mas sim àquela que está voltada para os direcionamentos constitucionais.

Soma-se, nesse diapasão, a constatação de que, no art. 210, a Constituição do Brasil assume que sejam firmados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a garantir formação básica comum e observância aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Ou melhor, na fruição do direito à educação, estarão em vigor certas pautas comuns, instituídas pelo Estado, de monta geral. No art. 214, inc. V, apresenta-se a promoção humanística, científica e tecnológica, na direção de que o Estado deve ligar essas ações com o ensino que há de prover.

Da mesma forma, observa-se no art. 13 do Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 16 de dezembro de 1966 os mesmos objetivos dos mencionados artigos da constituição. O Pacto foi aprovado, para o Brasil, pelo Decreto Legislativo n. 226, de 12/12/91 e promulgado pelo Decreto Presidencial n. 591, de 06/07/92. Destaca-se seu art. 13 que prega “o direito de todas as pessoas à educação”, tendo a Constituição, aqui, instituído uma harmônica concordância com este tratado internacionalmente reconhecido.

O Pacto dispõe, ainda, que a educação “deve pôr todas as pessoas em condição de desempenhar um papel útil na sociedade livre”. A ligação,

aqui, já instituída constitucionalmente, é com o direito ao trabalho e, da mesma forma, com a dignidade da pessoa humana.

Na mesma direção, temos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que foi abonada pelo Ministério da Educação em 2017, a BNCC é um avanço na educação do Brasil por instituir o sistema de conhecimentos fundamentais que todos os alunos necessitam aprender no decorrer das séries e anos da Educação Básica das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O documento normativo deve ser observado na criação de propostas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação de aprendizagem para a sala de aula. A base é um caminho inicial para contribuir com a sintonia de outras políticas e ações ligadas “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (MEC, 2018).

Disposta na BNCC, a prática de linguagem determinada como Campo Jornalístico/Midiático, na área de conhecimento de Língua Portuguesa, é a que mais se liga a uma interpelação de educação midiática, com as metas de:

1. ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática.
2. para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas
3. incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias.

4. desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 138).

Na década de 60 em organismos internacionais, com destaque para a UNESCO, surgiu a expressão *Educação para as mídias* ou *Midiaeducação*: a primeira condiz com a aptidão das mídias de massa como caminho para Educação a distância e segunda está ligada à preocupação de professores e intelectuais com as influências das mídias, os riscos de manipulação ideológica, política, de consumo e a necessidade de abordagens críticas (BÉVORT e BELLONI, 2009). De modo geral, a expressão *Educação para as mídias*, *Midiaeducação* ou educação midiática pode ser definida como um conjunto de capacidades, conhecimentos e competências para acesso, uso, pesquisa e análise crítica de mídia (BUCKINGHAM, 2019).

Ao fomentar um conhecimento com a capacidade de compreender problemas globais e fundamentais para neles empregar os conhecimentos parciais e locais, a educação midiática vai além de uma visão simplificada e limitadora de benefícios e malefícios, se tornando um instrumento que permite ao cidadão comunicar-se de forma autónoma, responsável e crítica. Em suma, o entendimento crítico também precisa levar à ação: o objetivo não é apenas interpretar o mundo, mas também mudá-lo (BUCKINGHAM, 2019).

Com o fim de conceituar educação midiática, Pinto et al (2011) realiza a delimitação desse campo tendo em vista a importância de classificar a área como um meio de interação:

[...] o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise

crítica da mídia, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos media (PINTO et al, 2011, p. 24).

Ao observar historicamente as formas de interação entre educação e mídia, Soares (2014) conclui que há destaque de três protocolos fundamentais, entre vários válidos, entendidos pelo “conjunto de conceitos e normas e garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educomunicativo)” (SOARES, 2014b, p. 17).

Em novembro de 1999 ocorreu o Fórum sobre Mídia e Educação, promovido no Brasil, que estabeleceu a definição de parâmetros que aproximam as áreas, de acordo com suas conclusões:

Reconhecemos a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação. O desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes (BRASIL, 2000, p. 25).

A “educação para a comunicação” ou “educação para os meios” (*media literacy*) baseia-se nos estudos da recepção com foco para os elementos dos processos de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo) e para o campo pedagógico - programas de formação de receptores autônomos e críticos, envolvendo universidades, centros de educação popular e organizações não governamentais. (SOARES, 2012).

O Ministério da Educação (BRASIL, 2010) estabelece a Educomunicação como um lugar onde ocorrem ações conjuntas em diversas áreas e que tem dimensão de um movimento que defende: “[...] possibilitar o conhecimento sobre a sociedade midiática, mediante o exercício do uso de seus recursos, sempre numa perspectiva participativa

e integradora dos interesses da vida na comunidade [pela gestão democrática da comunicação]” (BRASIL, 2010, p. 16).

Além disso, o Ministério da Educação (2010) destaca a necessidade de a escola mais uma vez assumir sua função social de promover uma análise crítica das mídias. “A recuperação do papel da escola está relacionada à capacidade que tiver de converter-se num espaço privilegiado para garantir às novas gerações os conhecimentos e as habilidades indispensáveis, para que se comunique com autonomia e autenticidade” (BRASIL, 2010, p.15).

É no ideal da Educomunicação, como uma recente área de estudo, que o órgão mostra a direção para “reconhecer a amplitude de influência dos meios de comunicação (e) fortalecer e atualizar o papel da escola como mediador institucional” (BRASIL, 2010, p.12, 13). Além de proporcionar o papel de mediador cabe à escola estabelecer o papel integrador ao conectar o aluno com a mídia, proporcionando autonomia pela via do conhecimento crítico.

Pois, “não pertencer ao seu tempo e se sentir exilado é a pior lástima que pode ocorrer a um ser humano” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013). A afirmação de Paulo Freire é indispensável para reforçar que o pertencimento ao tempo do século XXI requer entendimento de que a mídia é uma dimensão central da vida contemporânea - da cultura, da política, da economia e das relações pessoais, e abster o cidadão do conhecimento sobre as ferramentas para compreender esse processo é contribuir para isolá-lo à classe dos inúteis (BUCKINGHAM, 2019). Freire impele as escolas a estarem à altura das novas exigências sociais e históricas e a não temerem o diálogo com os meios de comunicação. A educação transformadora deve provocar e propagar a abertura, e não a oclusão mental (BAUMAN, 2013).

Por esse ângulo, o professor tem função essencial para a “formação crítica” do aluno em um tempo em que os meios de comunicação e suas utilidades integradoras estão mais inseridas em seu ambiente, isso ocorre pois grande parte dos estudantes têm acesso aos instrumentos e aos meios para produção e distribuição de conteúdo. Para Soares (2014a), além dos estudiosos apresentarem aptidão para o magistério, contribuindo com alguns desdobramentos, eles se focam no didático-pedagógico, mesmo quando valorizam as competências socioemocionais.

Assim, o direito fundamental à educação é efetivado por meio da educação midiática, que viabiliza o também fundamental direito à informação. É importante ressaltar aqui que essa informação não é uma informação aleatória ou descompromissada, mas uma que se pautar na veracidade dos fatos.

### **3. Conceito e implementação do direito fundamental à informação.**

Os direitos fundamentais se estabeleceram com o constitucionalismo no século XVIII, independentemente de que antes já houvessem sido notados importantes precedentes históricos para a positivação desses direitos. Segundo Paulo Bonavides “os direitos fundamentais são aqueles direitos que receberam da Constituição um grau mais elevado de garantia ou segurança” (BONAVIDES, 2014, p.575), e por esta razão se encontram no nível máximo de hierarquia jurídica.

A eleição da fundamentalidade do direito se não for usada com cautela pode levar a banalização é por isso que se faz importante analisar se a questão que envolve o direito à informação confiável em tempos de *fake news* é um dos casos em que o grau desse direito é ratificado como fundamental. Esmiuçar essa indagação é imprescindível uma vez que acaba por demonstrar o seu nível de prioridade em assuntos políticos,



sociais e históricos como na própria forma de gerir a cultura, educação e assim a própria sociedade.

Os Direitos Fundamentais originam-se a partir da necessidade de cada período histórico o que gera na divisão dos direitos fundamentais em gerações ou dimensões, ao longo do tempo vão se unindo e podem ser identificadas em pelos períodos em que surgiram, normalmente convergentes às demandas que se lutavam à época.

A doutrina clássica, com destaque para Norberto Bobbio em seu clássico livro “A Era dos Direitos”, ao cuidar da evolução dos direitos fundamentais ao longo da história refere-se a gerações de direitos, fracionando essa evolução em direitos de 1ª, 2ª e 3ª geração; não se esquecendo, contudo, de que a doutrina moderna fala em 4ª, 5ª e até mesmo em uma 6ª geração desses direitos. (SARLET, 2009, p. 45).

De acordo com o ensinamento de Ingo W. Sarlet há, em princípio, cmmkkonsenso no que diz com o conteúdo das respectivas dimensões e “gerações” de direitos, sendo que a discordância reside essencialmente na esfera terminológica. (2009, p. 45). Nesta perspectiva, é mais plausível a utilização do termo dimensões de direitos fundamentais, uma vez que, quando novos direitos fundamentais, gestados em decorrência da evolução social, aparecem em uma ordem jurídica que já contempla direitos anteriormente consagrados, tais direitos assumem outra dimensão, pois os direitos da geração mais recente tornam-se um pressuposto para entendê-los de forma mais adequada e, conseqüentemente, também para melhor realizá-los. (GUERRA FILHO, 1998, p.14). Por isso, este critério metodológico que classifica os direitos em gerações, vem sendo refutado pela doutrina moderna, que compartilha do entendimento de que uma geração de direitos não substitui a outra, mas com ela interage (WEIS, 2006, p. 41-42).

Os designados com direitos de primeira dimensão são os de liberdades negativas clássicas, nascem no século XIX e XVIII, apresentam limites, como se fossem divisões onde os cidadãos reivindicam por maior ausência do Estado em relação às suas liberdades individuais, seu caráter negativo advém da limitação do ente e não a sua prestação, neles estão os direitos à liberdade, vida, propriedade e participação política.

Segundo Paulo Bonavides (2014, p. 578) “os direitos da primeira geração ou direitos da liberdade têm por titular o indivíduo, são oponíveis ao estado, traduzem-se como faculdades ou atributos da pessoa e ostentam uma subjetividade que é seu traço mais característico” (BONAVIDES, 2014, p.578).

Já os direitos de segunda dimensão estão introduzidos no contexto do século XX, marcado primeira grande Guerra, ligados às liberdades positivas, reais ou concretas, o Estado agora é interventor para que assim ocorra efetivação de direitos como saúde, igualdade, educação, trabalho, habitação, relacionados às necessidades das minorias, voltados para classe operária, ou seja os que mais precisavam de uma intervenção social por viverem as desigualdades. Os direitos de segunda dimensão são chamados de direitos sociais, não por serem direitos de uma coletividade, mas por estarem ligados a reivindicações de justiça social, na maioria dos casos tais direitos têm como titulares sujeitos singularizados (MENDES 2012, p.156).

A terceira dimensão dos direitos fundamentais está ligada aos direitos relativos à fraternidade ou solidariedade e como ensina Paulo Bonavides:

Dotados de altíssimo teor de humanismo e universalidade, os direitos da terceira geração tendem a cristalizar-se no fim do século XX enquanto direitos que não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo ou de um determinado Estado. Têm primeiro por destinatário o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua

afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta. (BONAVIDES, 2014, p.583-584).

Surgiram com os direitos fundamentais da terceira geração recentes questões globais com a necessidade de conscientização da necessidade da preservação ambiental e ocorreu o aumento de demandas para proteger os consumidores.

Assim sendo, para maior elucidação do tema, destacamos dentre os direitos fundamentais o direito à liberdade, e como afirma Paulo Gustavo Gonet Branco:

O catálogo de direitos fundamentais na Constituição consagra liberdades variadas e procura garanti-las por meio de diversas normas. Liberdade e igualdade formam dois elementos essenciais do conceito de dignidade da pessoa humana, que o constituinte erigiu à condição de fundamento do estado democrático de direito e vértice do sistema de direitos fundamentais (MENDES; BRANCO, 2012, p.298).

Nota-se que há várias formas de liberdade presentes na nossa constituição, nela encontramos o nosso objeto de estudo o direito à liberdade de pensamento, de onde origina-se o direito fundamental à informação. Os direitos relativos à manifestação do pensamento, com ênfase no direito à informação, são protegidos pela constituição federal e reconhecidos como direitos fundamentais, uma vez que, são essenciais para a realização de um Estado efetivamente democrático. De acordo com José Afonso da Silva (2014), a liberdade de pensamento é uma das formas de liberdade protegidas pelo nosso ordenamento jurídico, que por sua vez, abrange as liberdades de opinião, religião, informação, artística e comunicação do conhecimento.

A Constituição brasileira de 1988 estabelece o princípio do direito à informação por meio de alguns incisos do artigo 50 (que estabelece a

igualdade perante a lei e a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade), no capítulo sobre direitos e deveres individuais e coletivos do título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais) da Constituição federal.

Consequentemente, o sistema democrático consagra, ao longo da constituição, que sejam garantidas as prestações sociais referentes aos direitos humanos fundamentais a todos os indivíduos de forma universal e igualitária. De acordo com José Afonso da Silva (2014):

O regime democrático é uma garantia geral da realização dos direitos humanos fundamentais. Vale dizer, portanto, que é na democracia que a liberdade encontra campo de expansão. É nela que o homem dispõe da mais ampla possibilidade de coordenar os meios necessários à realização de sua felicidade pessoal. Quanto mais o processo de democratização avança, mais o homem vai se libertando dos obstáculos que o constroem, mais liberdade conquista (SILVA, 2014, p.236).

Demonstrada a fundamentalidade do direito à informação com a devida cautela de evitar o uso banal do termo direito fundamental, passamos a compreender a importância do direito à informação confiável em tempos de *fake news*. A valorização da informação confiável e verídica acarreta o fortalecimento do Estado democrático, uma vez que se revela um instrumento de garantia do direito fundamental à informação em tempos de *fake news*.

#### **4. Brevíssimos apontamentos sobre *Fake News***

Já é sabido que os “fatos alternativos” e a “pós-verdade” constituem uma ameaça à democracia, são vários os motivos que acarretam este transtorno e, dentre eles podemos citar a produção e consumo de “notícias falsas”, a falta de literacia para as notícias, somando-se a isso a falta de rotinas e condutas de verificação da veracidade dos fatos por profissionais

do campo da informação. Mesmo que a propagação das falsas notícias não seja novidade na história da comunicação, as tecnologias digitais e a sua velocidade tendem a popularizar as denominadas notícias falsas (Tandoc, Lim, & Ling, 2018), fazendo deste um evento alarmante.

Atualmente no cenário da instantaneidade digital, a deficiência na literacia mediática e literacia para as notícias dos utilizadores contribui para a disseminação das notícias falsas. É, portanto, significativo ressaltar que o cenário atual é diferente do cenário histórico das “notícias falsas”, têm características didáticas especiais e principalmente digitais que requerem cautela e medidas que proponham soluções para esse cenário.

Allcott e Gentzkow (2017) definem *fake news* “como notícia intencional e comprovadamente falsas, que podem enganar os leitores”. A criação e disseminação de conteúdos enganosos, todavia, não é um fenômeno recente (MERRIAM-WEBSTER, 2017). Nas últimas décadas as *fake news* foram alçadas a um novo patamar por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs.

Ao se discorrerem sobre os motivos que geram *fake news*, Allcott e Gentzkow (2017) citam duas possíveis causas: a monetária e a ideológica. A primeira é ligada aos anseios comerciais e financeiros e a outra se liga ao engajamento de pensamentos e atitudes.

Entende-se as *fake news* como um componente de instrumentalização e organização da mentira por uma produção que afeta o espaço público. O dispositivo de informações e notícias fraudatório não se direciona apenas a política, inclui o entendimento e a produção científica. A falta de organização da informação causada pelas *fake news* promove desinformação, informações equivocadas e alienação da realidade, nesse cenário. Tendo em vista esse contexto, as *fake news* se

apresentam como elemento dificultador também para o campo da educação.

Recentemente, mesmo nas democracias contemporâneas, o jogo de interesses econômicos e políticos os fins parecem justificar os meios com o emprego das *fake news*, que se mostram como um dos instrumentos mais eficazes de propagar e fraudar informações na destruição não só do adversário político como também da própria realidade através da mentira meticulosamente organizada. A exemplo disso foram as investigações sobre a eleição presidencial norte-americanas de 2018 e o Brexit na utilização de dados de usuários na rede social (BUCCI, 2018).

As *fake news* são muito mais que notícias de caráter duvidoso, trata-se de informações intencionalmente fabricadas pela manipulação política da realidade. Pode-se imaginar que as *fake news* bem como a propaganda de massa de natureza totalitária objetivam deformar e minar o espaço político. De acordo com Arendt (2016) “o que convence as massas não são os fatos, mas a coerência com o sistema do qual esses fatos fazem parte”. (ARENDR, 2016, p.401). A propaganda totalitária e as *fake news* são capazes de inventar e destruir os fatos, sob o domínio público, da história e da realidade.

As redes sociais facilitam a propagação de *fake news*, e isso ocorre em virtude de uma diversidade de fatores, como, e.g., notícias de fontes confiáveis são narradas da mesma maneira como nas de proveniência duvidosa; em sua maioria, os links compartilhados não são navegados e, quando acessados, os leitores não vão além dos primeiros parágrafos; e a medida das pessoas para conferir a autenticidade de um conteúdo é o julgamento pessoal sobre a mensagem e a fonte (DELMAZO; VALENTE, 2018).

## **5. Educação midiática, como instrumento de garantia do direito fundamental à informação em tempos "Fake News".**

Atualmente, a maioria dos alunos detêm uma conta em uma rede social e usa aplicativos de mensagens e são sujeitos ativos que geram conteúdo, textos, imagens, vídeos, áudios que geralmente são compartilhados em redes abertas ao público. O ingresso, a produção e o compartilhamento de informação e conhecimento precisam ser meios para a formação crítica desde logo das crianças e dos jovens.

O monitoramento dos problemas da falta de informação e notícias inverídicas circunscritas ao ambiente escolar é papel da escola e da família, entretanto, no meio escolar as crianças são colocadas em um ambiente de igualdade e devem construir sentimentos de multiplicidade cultural e histórica. Deste modo temos a educação como caminho para o uso dos meios digitais de comunicação, onde são necessários a presença do senso crítico para o compartilhamento de informações, já que o repasse e a produção de conteúdos falsos, na maioria das vezes, são feitos por usuários que não apresentam a devida cautela de confirmar a origem de suas postagens.

Em sentido contrário ao compartilhamento das *fake news* para Frau-Meigs (2017) a alfabetização midiática e informacional direciona para algumas estratégias que buscam o seu combate, dentre as quais, é pertinente a defesa de formação para o uso das mídias e redes sociais conectadas.

[...] os meios sociais em geral, sobretudo Facebook y Twitter, estão se dando conta de que a falta de confiabilidade nos conteúdos que difundem é uma ameaça a sua própria existência. Se os meios sociais se convertem somente em uma voz de proximidade e rumores não contrastados, perdem parte de sua essência e sentido, e também seu interesse comercial. ” (LÓPEZ-BORRULL VIVESGRÀCIA, BADELL, 2018, p.1349).

Notável é a ocorrência do destaque das notícias propagadas essencialmente, nas redes sociais, proporcionando influências nas decisões, posicionamentos e, conseqüentemente, na formação de opiniões dos usuários, gerando a necessidade de se educar para o uso das redes, já que os conteúdos espalhados ocasionam influência notável no comportamento social.

O meio das informações vem se mostrando cada vez mais complicado e obscuro, e se de fato desejamos que os cidadãos conheçam o se fazer para interagir com o meio digital repleto de armadilhas de manipulação, até mesmo custeadas pelo próprio Estado, necessitamos de incentivos em programas de larga escala e pautados na educação midiática como base de direito a todos os jovens (BUCKINGHAM, 2019). Lógico que a educação midiática não é a única forma de combater a mentira e a deformação, pois para ser realmente efetiva deve estar sistematizada por um programa educacional de larga escala, isso pois é do senso comum que países cuja em sua história observa-se investimentos em educação apresentam melhor reação ao impacto da desinformação.

Fernandez-García (2017) utiliza a unidade de alfabetização midiática como significativa da capacidade para o entendimento e análise de mensagens difundidas pelos meios, com o propósito maior de proporcionar o instrumental necessário a fim de apreciar a confiabilidade da informação, em uma perspectiva cívica.

Nas questões relacionadas a educação midiática, temos três orientações nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) voltadas para esse fim e divididas em: condições de infraestrutura de acesso às tecnologias e rede no contexto escolar, formação e práticas docentes para o uso das tecnologias e educação e criticidade discente para lidar com essas utilizações.



Por último, diante da obscuridade crescente do ambiente digital de informação, principalmente em relação ao aumento de criação e compartilhamento de notícias falsas, a educação midiática ofertada no ambiente escolar se apresenta como um instrumento de garantia do direito fundamental à informação em tempos "Fake News".

### **Conclusão**

Atualmente, o fenômeno da polarização extrema entre grupos com ideologias opostas, tais como a extrema direita e extrema esquerda usam redes sociais para propagar discursos de ódio com mensagens com conteúdo falso, e a ausência de políticas públicas para o problema. O tema é complexo, pois envolve a mitigação de dois direitos fundamentais, o da educação e da informação, por isso o que se vê é uma procura por soluções que se apliquem à cultura e às necessidades da sociedade, mas o que observamos são poucas ações concretas.

Um dos caminhos para a resolução do problema passa pelos programas de educação midiática para todos os níveis educacionais são essenciais para construirmos uma estratégia viável de formação de estudantes críticos e competentes para manejar a mídia. As crianças e jovens se mostram mais suscetíveis para lidar com esses novos tempos de notícias falsas.

Por esta razão a colocação do campo jornalístico-midiático na Base Nacional Curricular Comum – BNCC é um passo fundamental para inserir a educação midiática nos currículos das escolas básicas do país. A apreensão com a certeza de que as habilidades são trabalhadas de forma interdisciplinar é necessária. Ensinar sobre os saberes da educação midiática é um desafio, e a construção do currículo tem na formação do professor um pilar fundamental para que possa ser realizado de forma efetiva.

O caminho da educação apesar dos percalços se demonstrou ao longo da história como, a ferramenta mais eficiente contra a desinformação que mitiga o direito fundamental à informação. O objetivo de educar as novas gerações para a comunicação é para que se desenvolvam, se não blindadas, pelo menos preparadas para entender como se produzem as notícias e como elas se diferem das mentiras com aparência noticiosa.

Como este artigo buscou-se demonstrar, que é possível criar um ambiente de diálogo interativo entre educadores, jornalistas, governo, grupos de mídia e universidades, para que ocorra a adaptação da escola em um cenário de discussão do tema, e se possibilita aos alunos a base essencial para que eles se desenvolvam e se tornem aptos para combater o ambiente de desinformação. No presente trabalho, foram suscitadas análises e reflexões sobre o tema e, pelos motivos expostos, concluiu-se que os estudantes que entendem como funcionam os sistemas de construção de conteúdo midiáticos, a contar de telejornalismo, radiojornalismo inclusive jornalismo impresso e na web, apresentam leitura mais crítica e interpretação mais esclarecida das circunstâncias.

## Referências

- ALCOTT, H; GENTZKOW, M. Social Media and Fake News in the 2016 Election. **Journal of Economic Perspectives**, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. São Paulo: Zahar, 2013. Edição Kindle.
- BRASIL, Secretaria. Brasília, 2007. MEC/CNE. Resolução CNE/CEB 04, de 13 de junho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: **Educação Social**. v. 30. n. 109. set-dez. Campinas, 2009. p. 1081-1102. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf> >. Acesso em: 15 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Mídia e Educação. Perspectivas para a qualidade da informação, recomendações**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf> >. Acesso em: 24 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Comunicação e Uso de Mídias**. Caderno Pedagógico n.º 9. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/comunica\\_cao\\_midias.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/comunica_cao_midias.pdf) >. Acesso em: 12 set. 2020.
- BUCCI, Eugênio. Pós-política e corrosão da verdade. **Revista USP**. São Paulo, n. 116, p. 19-30, janeiro/fevereiro/março 2018.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 29.ed. São Paulo: Malheiros, 2014, p.575.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- DELMAZO, C.; VALENTE, J. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, v. 18, n. 32, p. 155-169, 2018.
- FERNÁNDEZ-GARCÍA, N. Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. **Nueva sociedad**, n. 269, 2017.
- FRAU-MEIGS, D. Desenvolver o pensamento crítico contra “notícias falsas”. **O Correio da UNESCO**. n.º 2, p 12-15, 2017.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Paz e Terra: São Paulo, 2013.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. A dimensão processual dos direitos fundamentais e da Constituição In: **Revista de Informação Legislativa**, n° 137, 1988.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p.298.

MERRIAM-WEBSTER. **The Real Story of 'Fake News'**. Merriam-Webster, 2017. Disponível em:<https://www.merriam-webster.com/words-at-play/the-real-story-of-fake-news>. Acesso em: 26 nov de 2020.

LÓPEZ-BORRULL, A.; VIVES-GRÀCIA, J.; BADELL, J. **Fake news, ¿amenaza u oportunidad para los profesionales de la información y la documentación?. El profesional de la información (EPI)**, v. 27, n. 6, p. 1346- 1356, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012, p. 102).

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 37.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SOARES, I. de O. **Comunicação/educação: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. São Paulo: NCE/USP, s.n.t. Disponível em: Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf> >. Acesso em: 25 nov. 2017.

SOARES, I. de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: **Revista Comunicação & Educação**. n. 23. jan./abr. São Paulo: ECA/USP, 2002. p. 16-25. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

SOARES, I. de O. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. In: **Revista FGV online**. v. 4 n. 1. 2014a. p. 19-34. Disponível em: Disponível em: <http://bibliotecadigi tal.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212> . Acesso em: 24 nov. 2017.

SOARES, I. de O. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. In: **Revista Comunicação & Educação**. ano XIX. n. 2. jul-dez. São Paulo: NCE/USP , 2014b. p. 15-26. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>. Acesso em: 02 nov. 2017.

TANDOC, E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2018). **Defining “Fake News”: A typology of scholarly definitions**. Digital Journalism. <http://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>. Acesso em: 26 nov de 2020.

WEIS, Carlos. **Direitos humanos contemporâneos**. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

## **A educação bancária no ensino jurídico superior no Brasil: a necessidade da superação da pedagogia do oprimido pela pedagogia da autonomia**

*Candice Diniz Pinto Melo Franco* **1**  
*Fabrício Veiga Costa* **2**

### **1. Introdução**

Constitui objetivo geral deste artigo analisar a metodologia de ensino adotada pelos cursos jurídicos no Brasil caracterizada pela educação bancária que, por sua vez, consiste numa manifestação da aderência à pedagogia do oprimido, bem como analisar a necessidade de superação deste paradigma para fins de adoção da pedagogia da autonomia.

Especificamente pretende-se analisar o processo de implementação dos cursos jurídicos no Brasil, apresentar a metodologia do ensino jurídico contemporâneo no Brasil, à partir de características e condutas dos discentes e, por fim, refletir acerca da educação bancária no ensino jurídico no Brasil, estabelecendo um paralelo entre a pedagogia do oprimido e pedagogia da autonomia.

---

**1** Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG. Professora de Direito do Trabalho no curso de graduação em Direito na Faculdade Santo Agostinho de Montes Claros-MG. Advogada pública do Município de Montes Claros-MG. Advogada no Escritório Júlio César de Melo Franco. Direito pela Universidade Estadual de Montes Claros-MG. candicediniz@hotmail.com

**2** Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Pós-Doutor em Psicologia pela Pucminas. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna – Nível Mestrado e Doutorado. Especialização em Direito Processual, Direito de Família e Direito Educacional pela PUCMINAS. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH e FDCL. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

A escolha do tema justifica-se pela sua relevância teórica e prática, na medida em que a Comissão de Especialistas de ensino de Direito (CEED) do Ministério da Educação (MEC) ao sistematizar as sugestões enviadas pelos membros da comunidade acadêmica jurídica, de forma prévia, para a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), traçou o perfil desejado do bacharel em Direito no Brasil apresentando elementos e habilidades que não têm sido alcançados em seu processo de formação jurídica.

Assim, o presente artigo desenvolve-se em três capítulos, que pretendem seguir a linha de raciocínio acima delineada.

Deste modo, questiona-se: diante da adoção da educação bancária no ensino jurídico no Brasil, faz-se necessária a superação da pedagogia do oprimido pela pedagogia da autonomia?

No intuito de responder ao tema-problema proposto, adotando o método dedutivo, a pesquisa de natureza teórico-bibliográfica será desenvolvida através da leitura, estudo e análise de livros e textos científicos de pesquisadores que estudam o tema em questão.

## **2. A implementação dos cursos jurídicos no Brasil**

O Brasil, na qualidade de colônia portuguesa, viu o surgimento dos cursos universitários dar-se tardiamente, já que as ações lusitanas se voltavam à época para a defesa do território brasileiro, em virtude dos interesses de outras nações sobre este.

Desta forma:

somente com a chegada da família real ao Brasil, de forma escamoteada, fugitiva que era dos empecos impostos por Napoleão em 1808,

pode-se dizer, tranqüilamente, que teve início, embora de forma extemporânea, o processo para a implantação de cursos superiores no território brasileiro. Pois, sabidamente, se deduz que a educação nunca esteve na cogitação dos interesses dos governantes, “d’ aquém e alémmar”. Por sua vez, antes da vinda da família imperial para o Brasil, os jesuítas foram, de fato, os precursores do ensino, mais pelo interesse na catequese que, propriamente, pelo respeito ao direito humano. Destarte, apesar da colônia possuir doutores de várias formações universitárias, como médicos, bacharéis em direito, físicos e sacerdotes, estes eram oriundos das universidades européias, em especial, também, em face da facilidade idiomática, em sua maioria, estudavam em Portugal, repete-se, império na época colonizadora. Por conseguinte, com uma realidade social e cultural muito diversa daquele vislumbrada no Brasil nesse período colonial (BOVE, 2006,p.119).

Nota-se, no Brasil-Colônia que a mentalidade portuguesa aqui reproduzida encontrava-se distante do ideal renascentista europeu, pois em terras brasileiras era preconizada uma ideologia contra-reformista caracterizada pelo apego a dogmas religiosos e à exaltação da fé, o que importou em uma “cultura senhoril, escolástica, absolutista, autoritária, obscurantista e acrítica” (WOLKMER, 1995,p.43).

O primeiro curso superior foi instalado no Brasil, no Rio de Janeiro, ao final do século XVII, durante o governo do Vice-rei, Conde de Rezende, consistindo no curso superior de Engenharia Militar. Todavia, referida iniciativa não importou na introdução de cursos superiores diversos no Brasil, limitando-se a este, cujo objetivo era a formação militar de oficiais lusitanos, para torná-los aptos a construir fortalezas no litoral brasileiro, pontes e estradas.

Adiante, registra-se a mais importante tentativa de implementação de universidades no Brasil, que se deu quando da



Inconfidência Mineira, no ano de 1789, uma vez que os inconfidentes, além do anseio de instaurar uma república independente, pretendiam dotar Minas Gerais de um estabelecimento de ensino para formação dos brasileiros; ideal este que sucumbiu com o fim o movimento. (BOVE, 2006).

Especificamente quanto ao curso de Direito, até 1827, todos quantos desejassem bacharelar-se deveriam se submeter à travessia marítima do Atlântico, para estudar na Europa, nas cidades de Bolonha, Roma, Paris, Montpellier. Muitos se dirigiam para Portugal, a fim de cursar a Universidade de Coimbra fundada primeiro em Lisboa, no século XIII, por El-Rei Dom Dinis, o Rei Trovador e posteriormente transferida e instalada em Coimbra (SEGURADO, 1973).

Ainda após a independência do Brasil não havia nas terras brasileiras qualquer resquício de curso jurídico, partindo da Igreja Católica a primeira tentativa de fundação de uma Faculdade de Direito em nosso país.

Neste sentido:

os franciscanos, que aqui substituíram os inacianos, expulsos por Pombal, trabalharam por constituir, no Rio de Janeiro, um embrião de Universidade, nos moldes da de Coimbra. A ideia, no entanto, abortou e não foi posta em prática. A institucionalização do Império iria exigir a imediata convocação de magistrados para ocupar os cargos do poder judiciário, até então na dependência dos bacharéis formados - em sua quase totalidade - pela Universidade de Coimbra, cujo número diminuiria sensivelmente, desde a transferência da família real portuguesa para o Brasil. A guerra napoleônica contra Portugal impedia, por sua vez, o regresso dos estudantes brasileiros que concluíam seus cursos na velha universidade portuguesa. Ao elaborar-se

a Constituição, em 1823, foi aprovada uma resolução de autoria de (Visconde de São Leopoldo) no sentido de que a criação de uma universidade no Brasil deveria ser precedida pela fundação de, pelo menos, dois cursos jurídicos, a fim de sanar as dificuldades oriundas da falta de bacharéis para ocuparem os lugares onde houvesse maior carência de juizes e advogados. Ter-se-ia convertido em lei, não fora a dissolução da Assembléia Constituinte, que só durou seis meses, por D. Pedro I. (SILVA, 2000,,p.2)

Quatro anos depois, por intermédio de José Feliciano Fernandes Pinheiro é assinada pelo imperador, a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, que deu origem a dois cursos jurídicos no Brasil, sendo um em São Paulo, sediado no Convento de São Francisco, aos 28 de março de 1828 e outro em Olinda, no Mosteiro de São Bento, aos 16 de maio de 1828, depois transferido para Recife. Os estudantes, para fins de ingresso nos cursos jurídicos, deveriam comprovar a idade mínima de 15 anos completos e ser aprovados em exames de Gramática, Retórica, Língua Francesa, Filosofia Racional e Moral e Geometria. O curso perdurava pelo período de cinco anos, após os quais recebia-se o grau de bacharel em Direito. (SILVA, 2000).

Todavia, a inserção dos cursos jurídicos no Brasil não se deu sem a influência política, de modo que mediante projeto de lei de 5 de julho de 1826, restou clara a intenção de que os currículos dos cursos jurídicos possuissem como finalidade fundamental “transmitir os pressupostos ideológicos do Estado, de forma a conter o progresso de posições contrárias ao modelo imperial” (BOVE, 2006, p. 127).

A influência da igreja católica na estrutura burocrática do Estado também se fazia notar através de inclusão de disciplinas voltadas para o Direito Eclesiástico nos cursos jurídicos.

Desta forma, como características dos cursos jurídicos da época imperial pode-se mencionar: a influência da igreja católica na estrutura burocrática do Estado, refletida na inclusão no currículo do curso das disciplinas voltadas para o Direito Eclesiástico, o favorecimento da prática forense uma vez que a disciplina de Direito Processual fora relegada a segundo plano e, por último, a falta de método de ensino. Como se percebe, tais características, em maior ou menor intensidade, continuam presentes até hoje nos cursos de Direito brasileiros.

No fim do período imperial observa-se uma desestruturação dos cursos de Direito no Brasil, sendo que:

não se pode deixar de observar que o ensino superior, especialmente nas faculdades de Direito, nos últimos anos do Império, foi tomado de verdadeiro caos, que, por um lado, traduzia a crise do próprio Estado imperial e, por outro, mostrava as dificuldades políticas e legais para viabilizar novas transformações e soluções curriculares. Debatendo-se entre a implementação das faculdades livres e a opcionalidade do ensino de Direito Eclesiástico, na verdade o império e as suas elites políticas e intelectuais não conseguiram articular novos modelos de organização para o Estado brasileiro, assim como, não conseguiram que as seções de Ciências Sociais nas faculdades de Direito, efetivamente preparassem pessoal alternativo para a administração. O Império sucumbiu frente a sua própria incapacidade para provocar mudanças na sua estrutura administrativa civil. Paralelamente, a falência das faculdades de Direito traduzia, não propriamente a incapacidade para formar advogados, mas sua incapacidade para formar as elites administrativas. (FORNARI, 2012)

Diante deste cenário, verifica-se no início da República, a edição de várias normas que objetivaram dar uma nova regulamentação do ensino jurídico no Brasil.

Neste cenário, o sistema brasileiro, que até então deitava suas raízes na *Civil Law*, imbuído do ideal positivista, editou normas a fim de buscar uma nova regulamentação do ensino jurídico no país, tendo sido “implacável em termos de reformas, por meio das leis *lato sensu* que gerenciavam profundamente os cursos jurídicos” (OLIVEIRA; TOFFOLI, 2012).

Por fim, conclui-se que:

É nessa efervescência legislativa, vivida até hoje no Brasil que os cursos de direito de (sic) desenvolveram, muitas vezes voltados não apenas à intenção de criar a elite intelectual do país, mas satisfazer aos interesses e as aspirações pessoais do governo, do deputado, do jurista, daqueles que, enfim, detinham a possibilidade de mudança. [...] o ensino jurídico ainda sofria de uma séria parcialidade: era desprovido do espírito livre e exigia, ao menos na letra fria, que a lente seguisse determinados compêndios e não adotasse doutrinas e entendimentos considerados revolucionários à época. [...] O dirigismo estatal buscava – e nesse ponto foi altamente eficiente – a formação da classe dominante do poder (OLIVEIRA; TOFFOLI, p. 8662, apud BUSIQUIA; MUNEKATA, 2015)

Contemporaneamente, verifica-se a necessidade de reflexão acerca do ensino jurídico no Brasil, sobretudo e peculiarmente quanto ao fato deste ensino estar cumprindo a função de apresentar e apontar a prática do Direito como instrumento de transformação social.

Nesta senda:

A verificação da crise educacional, em relação precípua ao ensino jurídico brasileiro, está em se saber se o ministrado na Faculdade corresponde à ideia de Direito como instrumento de transformação social e, ainda, se o método de ensino está de acordo e reflete o conteúdo programático definido pela instituição de ensino arquivado no Ministério da Educação. Assim, o perfil do profissional do direito é a primeira grande preocupação que nos apresenta, pois, nessa ótica, devemos situá-lo devidamente no momento atual (BOVE, 2006, p.134).

A Comissão de Especialistas de ensino de Direito (CEED) do Ministério da Educação (MEC) com base na Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, ao sistematizar as sugestões enviadas pelos membros da comunidade acadêmica jurídica de forma prévia para a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), traçou o perfil desejado do bacharel em Direito no Brasil, bem como indicou as habilidades que o formando deve desenvolver em sua graduação, cabendo ao curso propiciar condições a tanto.

Lê-se do documento em referência:

O perfil desejado do formando de Direito repousa em uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, o curso deve proporcionar condições para que o formando possa, ao menos, atingir as seguintes características em sua futura vida profissional: (a) permanente formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; (b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional; (c) capacidade de apreensão,

transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir da constante pesquisa e investigação; (d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as demandas individuais e sociais; (e) capacidade de desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; (f) capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional; (g) domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente; e (h) consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.(PORTAL MEC *on-line*).

Destaque-se que o perfil desejado do formado em Direito pelo Ministério da Educação aponta para uma postura reflexiva e visão crítica, que além de fomentar a capacidade de trabalho em equipe, deve favorecer a aprendizagem autônoma e dinâmica.

Portanto, deve-se avaliar se de fato, a pedagogia empregada atualmente pelos docentes de Direito no Brasil se revela apta a proporcionar a autonomia do aluno, ou se ainda se dá a opressão no processo de ensino-aprendizagem.

### 3. A metodologia do ensino jurídico contemporâneo no Brasil

Observa-se atualmente, no Brasil, um aumento considerável quanto à busca e oferta de cursos de Direito, o que não implica, necessariamente, na qualidade do ensino oferecido.

Neste sentido, verifica-se que:

Esse aumento resulta das políticas públicas educacionais adotadas sob a égide do neoliberalismo, que têm como ponto principal a expansão do sistema numa perspectiva quantitativa e não qualitativa, conforme requer um ensino efetivamente de qualidade, que se atenha à pesquisa, à formação crítica, a ensinar ao aluno a condição de criar e recriar o ordenamento jurídico, capacitando-o não somente para a reprodução do conhecimento, mas para a produção de novos saberes. (BRITO, 2008, p. 104)

Fato é que dentre as críticas que podem ser apresentadas à metodologia de ensino adotadas no curso de Direito em nosso país, destaca-se o enraizamento no positivismo, que leva a práticas pedagógicas conservadoras e tecnicistas. Assim, as aulas acabam reduzidas a exposições de conteúdo, cujo pressuposto é de que cabe ao professor a transmissão de seu conhecimento e ao aluno a sua absorção, inexistindo preocupação com a contextualização do conteúdo, o que o torna fragmentado e dissociado da história sócio-cultural. (BITTAR, 2006).

Neste sentido:

A metodologia do ensino jurídico é baseada na transmissão do conhecimento pelo professor especialista. A passividade, a aceitação e a acomodação são pressupostos das aulas expositivas, das aulas -conferência e das do Código comentado. Essas características, que marcam a trajetória dos cursos jurídicos desde o Império, como reflexo da forma como esses cursos foram idealizados, permanecem vivas no contexto atual (PONCE; OLIVEIRA, 2019, p.207).

Um levantamento realizado por Álvaro Melo Filho, no ano 2000, acerca da metodologia adotada pelos discentes dos cursos de Direito no Brasil, revela que:

63% dos docentes fazem uso da aula expositiva como técnica única ou 'modus operandi' didático exclusivo em sala de aula; 67% dos alunos restringem o seu estudo, em cada disciplina, a um só livro -texto ou 'manual' adotado pelo professor; 58% das disciplinas jurídicas estão mal dimensionadas, ou seja, com muito conteúdo e pouco tempo para o seu desenvolvimento; 90% da avaliação contemplam tão -somente provas escritas discursivas onde não se mensuram as qualidades de refutar as teses contrárias e de refletir criticamente sobre o Direito; 72% dos professores dos cursos jurídicos ministram uma só disciplina duas ou três vezes por semana, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta os alunos individualmente e extraclasse,

não é portador de habilitação didática específica, não participa de outras atividades acadêmicas fora da sala de aula, exerce outra ocupação paralela que é a principal, e, a remuneração que percebe como docente é inexpressiva para a sua renda mensal. (MELO FILHO, 2000, p. 38-39).

A despeito da pesquisa em apreço ter sido realizada no ano 2000, os apontamentos suscitados ainda se encontram presentes no ensino jurídico da atualidade, podendo acrescentar ainda que, para fins de avaliação da absorção do conteúdo pelos alunos são utilizadas provas escritas como forma de mensurar o aprendizado obtido. “Mede-se pela quantidade e pela exatidão das informações que se consegue reproduzir” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 52).

Afirma-se que os docentes do curso de Direito no Brasil, podem ser considerados (AGUIAR, 1999, p. 80) “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar”. E aponta ainda o referenciado autor, que aqueles que exercem outra profissão, concebem a docência, muitas vezes, como "bico", como forma de se manter estudando ou de atrair clientela. Por fim, acresce que, nesta situação, o profissional concebe a docência como uma operação de *marketing*, como uma forma de divulgar seu trabalho e chamar atenção para as conquistas de seu escritório.

Assim, não existe preocupação com a discussão sobre a prática docente. O professor, nessas condições, faz da sua aula a extensão de sua prática jurídica. “ Não há reconhecimento da necessidade da construção de uma competência própria para o magistério; portanto, não há a percepção da necessidade da mudança” (PONCE; OLIVEIRA, 2011). “São raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora” (VENTURA, 2004, p. 15).



Deste modo, o professor acaba por transmitir a verdade do sistema dominante e a quer de volta, intacta, nas avaliações que ele faz do aluno (MARQUES NETO, 2001), o que impede o desenvolvimento crítico do discente, oprime a aluno quanto a sua capacidade reflexiva, propositiva, pesquisadora, desenvolvendo-se uma corrente de opressão, limitadora da própria intelectualidade, engessando o sistema de ensino-aprendizagem.

Todos estes elementos levam à pedagogia da opressão, o professor transmite um saber acerca do qual muitas vezes não desenvolveu uma visão crítica e impõe ao aluno a resposta na mesma medida, sob pena de não aceitá-la ou admití-la como possível, viável.

Assim:

Pode-se perceber que a opressão está em tudo: distância docente, frieza calculista dos olhares, tapetes vermelhos, rituais acadêmicos pomposos e formais, impermeabilidade das congregações ou conselhos acadêmicos, na feição sisuda do magistrado-professor que adentra a sala de aula sem desvestir-se do cargo, na verticalidade das estruturas burocráticas, na falta de transparência das políticas das coordenadorias, na massividade impessoal das salas lotadas de pessoas cujas esperanças de ascensão social se depositam sobre o sonho de serem igualmente autoridades, reproduzindo o *status quo*, em um país onde só se respeita a autoridade do título ou do cargo (BITTAR, 2006, p. 28-29).

Mas, resta perquirir o que a legislação brasileira prevê quanto à formação metodológica do discente do ensino superior e buscar a razão do distanciamento entre a proposta legislativa e a realidade posta nos cursos de Direito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais especificamente o art. 66, da Lei Federal nº. 9.394/96, dispõe que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de

pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Neste ponto, observa-se que a legislação “não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgarem melhor” (VAZ DE MELLO, 2002, p.13), bem como não se fala em formação, propriamente dita, mas, em preparação, que consistem em objetivos distintos.

Desta forma atenta-se para o fato de que:

a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 23).

E este seria um primeiro fator de distanciamento entre a previsão legal e o que se dá no exercício da docência jurídica. Não existe propriamente uma formação regulamentada que conduza o professor à reflexão acerca do seu papel como formador, no curso de Direito; havendo muitos que sequer têm a percepção da necessidade desta formação, são moldados no dia-a-dia da sala de aula, e assim perpetuam um modo de ensinar acrítico, impositivo, extremamente positivista, traduzido no poder e na opressão presente nas relações entre o corpo docente e os discentes.

Outrossim e a despeito do inciso, II, do art. 52 da Lei Federal nº. 9.394/96, LDBEN, exigir um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; (BRASIL, 96), constata-se a negligência de alguns cursos de especialização *lato sensu*, quanto à formação pedagógica.

Nesta senda:

Ao exigir, no inciso II, um terço do corpo docente com titulação de mestrado e doutorado, subentende-se que seja esperado desses programas de pós-graduação *stricto sensu* algum diferencial em relação à formação do professor. Entretanto, apesar de a pós-graduação ser valorizada e indicada como local de formação do docente do Ensino Superior, seu currículo não enfatiza a formação pedagógica, chegando até a se omitir em relação a ela.”(PONCE; OLIVEIRA, 2011. p. 209).

Pode-se apontar este como um segundo elemento e causa da deficitária formação dos docentes na área do Direito. Algumas instituições de ensino que oferecem pós-graduação *lato sensu*, pouco se dedicam à formação pedagógica dos mestres e doutores, como se este fosse um objetivo secundário, não prioritário, mantendo o imaginário de que “os professores de Direito têm sido concebidos apenas como especialistas em áreas específicas, e não como também especialistas em ensino, como deveriam ser” (PONCE; OLIVEIRA, 2011, p.210).

Após pesquisa realizada junto a instituições que ofertam pós-graduação *lato sensu* <sup>3</sup>, em Direito no Brasil, concluem Branca Jurema Ponce e Juliana Ferrari de Oliveira:

A partir do panorama apresentado, podemos concluir que pouco tem sido feito em relação à formação dos professores de Direito nos programas de pós-

---

<sup>3</sup>Analisamos 62 programas de pós-graduação em Direito no Brasil. Ao todo são 67 (mestrado e doutorado), mas os dados de cinco programas não estavam disponíveis no site por ocasião da pesquisa. Seguem-se os resultados da busca: a) dos 62 programas: . Nenhum apresenta linhas de pesquisa ligadas à educação; . 6 (10%) apresentam projetos de pesquisa com enfoque no ensino; . 15 (24%) produziram teses e dissertações sobre o Ensino Superior; . 41 (66%) declaram ter, dentre seus objetivos, o de formação de professores; e . 34 (55%) oferecem disciplinas pedagógicas (com carga horária variada). b) dos 34 programas que oferecem disciplinas pedagógicas: . 9 (26%) reúnem *Metodologia de Ensino* e *Metodologia da Pesquisa* na mesma disciplina (o que reduz a carga horária destinada às questões de ensino); e . 25 (74%) oferecem disciplina de *Metodologia de Ensino*, separadamente (com carga horária predominante de 40 horas). c) em relação aos professores das disciplinas pedagógicas, 26 dos 34 programas disponibilizaram dados. Desses 26 programas: - 3 (11%) possuem professores com doutorado em Educação lecionando a disciplina de *Metodologia do Ensino Superior*; e - 9 (35%) produziram bibliografia relacionada diretamente ao ensino superior jurídico.

graduação brasileiros, especialmente se considerarmos que a pós-graduação é destinada a essa formação. Se 45% dos programas não oferecem disciplinas pedagógicas, infere-se que a formação de professores ainda não é uma preocupação importante dos programas. Trata-se de uma grave constatação. (PONCE; OLIVEIRA, 2011, p.212).

Nota-se, portanto, a necessidade de serem criados novos espaços e efetivos cursos de formação de professores do curso de Direito no Brasil, que levem à reflexão quanto à necessidade da superação do paradigma da pedagogia da opressão, da transmissão de um conhecimento que não oportuniza o desenvolvimento da visão crítica do discente, que se limita a um processo de mera repetição daquilo que foi dito em sala de aula.

E assim concluem, Branca Jurema Ponce e Juliana Ferrari de Oliveira:

Se a pós-graduação é o local de formação para a docência e para a pesquisa, a sua avaliação terá de contemplar as duas formações. Significa dizer que a CAPES, órgão responsável pela avaliação da pós-graduação brasileira, já deveria ter estabelecido critérios de avaliação para a formação para a pesquisa e para a docência no ensino superior. A inclusão de critérios para analisar investimento em formação pedagógica pelos programas e seus docentes na avaliação da CAPES poderia gerar resultados significativos para a qualificação pedagógica do Ensino Superior. (PONCE; OLIVEIRA, 2011, p.214).

Lado outro, não se pode atribuir tão somente à criação de novos espaços de formação, a responsabilidade por esta mudança de paradigma. Há de se esperar uma nova postura do docente do curso jurídico, aberta ao viés pedagógico, ciente de sua importância e da necessidade da formação nesta área.

É como assinala Antônio Carlos Gil, ao analisar as variáveis que tornam o aprendizado eficaz:

Costuma-se considerar muito importantes os conhecimentos de que o professor dispõe em relação à matéria que se propõe a ensinar. Com efeito, o professor que domina os conteúdos da disciplina que ministra demonstra muito mais segurança ao ensinar, expõe com maior propriedade e é capaz de responder sem maiores dificuldades às perguntas formuladas pelos alunos. Mas há outros fatores a serem considerados, já que alguns professores se mostram mais competentes que outros para manter os alunos atentos, para explanar conceitos complexos e para criar uma atmosfera agradável em sala de aula. Assim, pode-se considerar que a efetiva prática do professor universitário repousa sobre um tripé que envolve os conhecimentos específicos relacionados à matéria, às suas habilidades pedagógicas e à sua motivação (GIL, 2018, s/n)

Oportunizar aos discentes o convívio com professores afetos às questões pedagógicas, ao debate, à dialogicidade, à escuta da diversidade de pensamento, ao dissenso, fará com que os profissionais do Direito formados, de fato se tornem instrumentos de transformação social, pesquisadores interessados no aprimoramento do estudo jurídico, fatores estes que refletirão na prática aliada à formação humanística, técnico-jurídica.

#### **4. A educação bancária no ensino jurídico no Brasil: um paralelo entre a pedagogia do oprimido e pedagogia da autonomia**

A educação bancária consiste naquela em que a educação se configura no ato de depositar, sendo os educandos os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 2018).

Com efeito:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras*, *dissertadoras*. Narração

de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. (FREIRE, 2018, p.33).

Percebe-se que neste modelo de educação o centro do processo é o educador, que doa seu saber aos educandos, que por sua vez, nada sabem, portanto, são meros receptáculos, cabendo-lhes apenas memorizar o conteúdo narrado.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (...). A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2018, p.33).

A educação bancária é apontada como uma das manifestações instrumentais da pedagogia da opressão, pois, há uma abolutização da ignorância, o que é chamado de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. A rigidez destas posições impede que a educação e o conhecimento sejam processos de busca. (FREIRE, 2018).

É o modo de educar que tem sido observado nos cursos jurídicos no Brasil, quando, por exemplo, o professor aguarda, ao questionar seus alunos, que as respostas consistam exatamente naquilo que foi lecionado na sala de aula, narrado, depositado, sem qualquer parcela de visão crítica sobre o ensinamento transmitido.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas vozes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outra. (FREIRE, 2018, p.34).

Amparados por esta pedagogia, quer consciente ou inconscientemente, há docentes de cursos jurídicos que não admitem questionamentos em sala de aula, pois seu saber não pode ser colocado em cheque. Outros, exigem que os alunos a eles se referiram utilizando pronomes de tratamento destinados a sua função pública de magistrado, promotor, advogado, esquecendo-se de deixar a toga, o terno e gravata do lado de fora da sala de aula, utilizando-as, também, como instrumentos de opressão.

Todos os elementos presentes na pedagogia do oprimido privam o discente da descoberta da sua capacidade de reflexão e intervenção na sociedade, o que para o Direito é muito prejudicial uma vez que este ramo do conhecimento busca satisfazer aos interesses sociais, a estes se destina.

Assim, não importa qual posição ocupe, o aluno formado em Direito se sentirá incapaz de reinventar, criar, propor inovações, continuára certo de que sua missão é perpetuar o conhecimento transmitido, sendo-lhe vedada qualquer forma de intervenção, por mais que a sociedade anseie por ela.

E esta constatação é tão real, está tão arraigada na transmissão do conhecimento jurídico que tomo como exemplo fato ocorrido em sala de aula, enquanto professora do curso de Direito. Ao formalizar em uma prova escrita questão dissertativa à qual os alunos deveriam responder, mediante sua visão crítica sobre o tema, muitos e repetidas vezes, em situações semelhantes e consecutivas, perguntaram-me, completamente perdidos: -Professora,mas, como assim, o que a senhora quer que eu responda? Conclui que se inquietavam porque não os havia nutrido de respostas prontas para que se sentissem aptos e seguros para responder sobre o questionamento, situação à qual estavam tão acostumados.

Fato é que esta pedagogia do oprimido, manifestada através da educação bancária “sugere uma dicotomia inexistente homens- mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2018, p.36).

Esta concepção, este modo de transmitir o conhecimento, esta pedagogica opressora precisa ser superada nos cursos jurídicos, apresentando-se como alternativa a pedagogia da autonomia.

Abordar a pedagogia da autonomia é ressaltar a aprendizagem na qual os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção



e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2002).

Como ensina Paulo Freire:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. FREIRE, 2002,p.13).

Na pedagogia da autonomia, o papel do educador é extremamente importante, pois sua função consistirá não apenas em ensinar os conteúdos, mas em ensinar a pensar certo. O professor também deve ser crítico e não um repetidor de conteúdos, mas um desafiador.

É como arremata, Paulo Freire:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã\* . Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2002, p.14).

Não se pode negar a crise no ensino jurídico brasileiro, esta é constatada pela própria insatisfação dos alunos que “há décadas se queixam de que o ensino é “teórico” que o aprendizado que lhes é ministrado não os prepara para o desempenho da profissão” (LAMY FILHO, 1972, p.4).

Diante desta realidade social, da adoção da pedagogia do oprimido nos cursos de Direito brasileiros, conclui-se que estes pouco tem contribuído para o desenvolvimento das competências necessárias ao êxito do egresso em sua atuação como jurista e cidadão.

Frente a este cenário, importante se torna a superação da pedagogia que oprime pela pedagogia que concede autonomia, como dispõe PERRENOUD, 2000 apud MAGDALENA; COSTA, 2003, p. 66). “Favorecer a autonomia e desenvolver competências pressupõe criar um ambiente desafiador e aberto ao questionamento, um ambiente que instiga a curiosidade dos alunos, que mobiliza seus conhecimentos, desnuda suas lacunas e estimula-os a eliminá-las” .

Faz-se necessária a superação deste paradigma, sobretudo no ensino jurídico, rompendo com os esquemas verticais da educação bancária, valorizando o diálogo entre o educando e o educador.

Assim:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas.(FREIRE, 2018,p.39).

A disfuncionalidade da educação bancária, da pedagogia que oprime já se mostra clara nos cursos jurídicos brasileiros, a repetição de

pensamentos construídos por outrem e impostos aos discentess não devem continuar prevalecendo sobre as persepctivas inovadoras, construtivas, tranformadoras da pedagogia da autonomia. A criticidade deve ser valorizada, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser alterado nos cursos de Direito no Brasil; assim se beneficiam o docente, o discente e a própria sociedade.

### **Conclusão**

O processo de implementação dos cursos de Direito no Brasil evidencia a influência ocidental na formação jurídica em nosso país, tendo este curso passado por crises ao final do período imperial que se refletiram, no início da República, na edição de várias normas que objetivaram dar uma nova regulamentação ao ensino jurídico brasileiro.

Atualmente, surge a necessidade de reflexão acerca do ensino jurídico no Brasil, sobretudo quanto ao fato deste ensino estar cumprindo a função de apontar a prática do Direito como instrumento de transformação social.

A Comissão de Especialistas de ensino de Direito (CEED) do Ministério da Educação (MEC) com base na Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, ao sistematizar as sugestões enviadas pelos membros da comunidade acadêmica jurídica de forma prévia para a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), traçou o perfil desejado do bacharel em Direito no Brasil, bem como indicou as habilidades que o formando deve desenvolver em sua graduação, verificando-se que os cursos de Direito brasileiros não têm alcançado este mister.

Diante deste quadro, observa-se que a metodologia de ensino adotada pelos cursos jurídicos no Brasil, consiste na educação bancária, aquela em que a educação se configura no ato de depositar, onde os educandos são os depositários e o educador o depositante, marcada pela opressão do educando pelo educador.

A necessidade de ruptura com este sistema nos cursos de Direito no Brasil é algo que se impõe, apresentando-se como alternativa, a pedagogia da autonomia que ressalta a aprendizagem na qual os educandos, no decorrer do processo transformam-se em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Considerada a incapacidade da pedagogia que oprime em fazer cumprir o que se pretende através da formação jurídica, a superação deste paradigma pela pedagogia da autonomia é algo que se espera, para o bem do docente, do discente e da própria sociedade brasileira.

## **Referências**

AGUIAR, Roberto Armando Ramos. de. **A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Estudos sobre ensino jurídico : pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BOVE, Luiz Antônio. **Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-acesso> em 05 dez.2020.

FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. In: Revista da Universidade do Recife. Recife: 1962, p. 46. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org>. Acesso: 09/12/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FORNARI, Luiz Antônio Pivoto. **O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2018.

LAMY FILHO, Alfredo. **A crise do ensino jurídico e a experiência do CEPED**. Revista do Instituto dos Advogados Brasileiros. Rio de Janeiro, v. 06, n. 18, 1972.

MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elisabeth Tempel. **Internet em sala de aula: com a palavra, os professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **Reflexões sobre o ensino do direito**. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, F.C. de M. (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

OLIVEIRA, José Sebastião de; TOFFOLI, Vitor. **O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade**. Encontro nacional do CONPEDI: Sistema jurídico e Direitos fundamentais individuais e coletivos. 1., 2012, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Fundação Bouitex, 2012. p. 8648-8675. Disponível em: Acesso em: 11 dez. 2020.

PONCE, B. O Professor como sujeito da ação Social ou da urgente e necessária revitalização social da profissão docente. In **Revista de Educação**, n. 104, jul./set. 1997.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino no Direito**. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

VAZ DE MELLO, R.M. **A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG, 2002.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

## **Pandemia por Covid- 19 e direito fundamental à educação: conflitos no ensino remoto e questionamentos acerca da (des) igualdade de condições**

*Thainá Penha Pádua* **1**

*Ivan Dias da Motta* **2**

### **1. Introdução**

Constitui objetivo geral da presente pesquisa investigar se existem problemas na educação remota em tempos de pandemia decorrente do vírus conhecido como Covid- 19, que modificou totalmente a forma como era realizado o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o distanciamento social impôs a suspensão do contato físico (presencial) da sala de aula, que passou então a ser de forma virtual, na maioria das instituições.

A escolha do tema decorre de sua relevância jurídica e prática, haja vista a gravidade da pandemia que assola o planeta, bem como a necessidade de estudo e reflexão, no intuito de minimizar os danos causados, sobretudo no ordenamento jurídico atual. Até o presente momento, não se sabe ao certo qual será a duração do ensino pela via remota, o que tem gerado inúmeras consequências e inseguranças para aqueles estudantes que não tem acesso à *internet*.

---

**1** Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Lavras. Pós-graduada em Direito Processual pela Fundação Educacional de Oliveira - FEOL. Pós-graduanda em Direito Penal pela Damásio S/A e Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção aos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Advogada. Professora Titular na Fundação Educacional de Oliveira - FEOL. E-mail: advocaciapadua@gmail.com.

**2** Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da UNICESUMAR - CV:<http://lattes.cnpq.br/150811127815799>.

Pela pesquisa, há a necessidade de se demonstrar que tal forma de ensino, isolado, não se compatibiliza com as proposições trazidas pela constituição democrática brasileira de 1988, cujos pilares se encontram na proteção da dignidade humana, aplicabilidade do princípio da não-discriminação e efetividade dos direitos fundamentais, principalmente da igualdade, tendo a educação um *status* de direito social fundamental que não pode ser negligenciado.

Inicialmente, no trabalho, foi desenvolvido um estudo sobre o *status* jurídico da educação no ordenamento jurídico brasileiro. A análise constitucional foi de fundamental importância para evidenciar que a premissa básica é: a educação é direito de todos e dever do Estado.

A pesquisa bibliográfica, se utilizando de autores constitucionalistas consagrados, como José Joaquim Gomes Canotilho, Ingo Wolfgang Sarlet e Bernardo Gonçalves Fernandes possibilitou a construção de um raciocínio que ressalta a importância do direito em comento, bem como a necessidade dos entes da federação desenvolverem medidas de inclusão digital.

Realizou-se, ainda, breves apontamentos críticos acerca da possibilidade que o cidadão tem de acionar o Poder Judiciário em caso de descumprimento desse seu direito social.

No próximo tópico, foi apresentada e discutida a alternativa adotada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a educação no momento de pandemia: o estudo remoto através de aulas disponibilizadas em plataformas digitais, no objetivo de evitar a propagação do vírus, cumprindo as determinações de

distanciamento social. O MEC expediu diversas portarias autorizando e orientando as instituições de ensino brasileiras nesse sentido, que tiveram de se reinventar rapidamente na tentativa de dinamizar as aulas e conseguir adesão dos alunos.

Em seguida, através da análise de relatórios de pesquisas empíricas quanto ao acesso à *internet*, demonstrou-se que uma pequena parcela dos estudantes tem acesso à uma conexão de qualidade e menos ainda possuem acesso a dispositivos digitais para se utilizarem nos estudos *online*, como *tablets* e computadores, possuindo somente um aparelho celular.

Por fim, o último tópico investiga a problemática científica proposta e conclui que o ensino à distância (EAD) acaba por se apresentar segregacionista. Os números apresentados no tópico sobre dados empíricos são claros. Como o Estado vai garantir o direito fundamental à educação nesse período pandêmico, se poucos estudantes possuem ferramentas eletrônicas e conexão para tal?

A partir das premissas teóricas decorrentes dos princípios da dignidade humana e da não-discriminação, bem como o direito fundamental à igualdade, foi possível construir análises hábeis a verificar a necessidade de se possibilitar o acesso àqueles educandos que não possuem, bem como a criação de outros modos de fornecer o ensino no período de isolamento social.

A delimitação do objeto proposto se deu a partir da seguinte pergunta problema: até que ponto o ensino remoto foi/ está sendo vantajoso para os estudantes? Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, análises temáticas, teóricas, interpretativas e



comparativas foi possível demonstrar criticamente que tais proposições legislativas evidenciam uma necessidade de reflexão sobre o tema.

A utilização do método dedutivo permitiu o recorte da pesquisa realizada, partindo-se de uma concepção macroanalítica, qual seja, o posicionamento jurídico do direito à educação no Brasil, reduzindo-se o espectro de análise até se chegar à situação pandêmica que fez surgir o ensino à distância e quais as suas consequências práticas para os estudantes.

## **2. O status jurídico da educação no ordenamento jurídico brasileiro**

A educação é pacificamente considerada na maioria das civilizações como sendo primordial ao desenvolvimento humano e ao crescimento das nações. Sem ela, a sociedade não evolui, não prospera. A cultura não se desenvolve, nem se aprimora.

A Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 inaugurou, na história constitucional brasileira, um título próprio para os chamados direitos e garantias fundamentais (Título II), em que, juntamente com os direitos e deveres individuais e coletivos, os direitos políticos e as regras sobre a nacionalidade, foram também consagrados direitos sociais básicos e de caráter geral, bem como um extenso rol de direitos dos trabalhadores, igualmente previstos no capítulo dos direitos sociais (CANOTILHO; MENDES, SARLET; STRECK, 2013)

Diversos documentos internacionais, como a Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas

(DUDH/ONU), de 1948, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP), de 1966, a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), internacionalizados pelo Brasil e dotados de vinculatividade (*jus cogens*), com hierarquia supralegal, também tratam da obrigatoriedade dos Estados de implementarem os direitos econômicos, sociais e culturais.

Como direitos fundamentais sociais básicos, a Constituição reconheceu e assegurou expressamente no art. 6º: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados, afirmando o compromisso do constituinte com a justiça social.

Nos artigos 205 a 214 da Constituição, tem-se explicitado, de forma mais detalhada, o papel do Estado nessa ordem social a ser garantida. O artigo 205 preceitua que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

O artigo seguinte, 206, traz os princípios que devem nortear o ensino a ser ministrado pelas instituições, sendo eles:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

Qual a consequência dessa posição constitucional? Até que ponto o Estado deve fazer garantir esse direito social tão amplo? Qual o nível de prioridade deve ser dada a ele? Os poderes públicos devem criar medidas para a sua materialização?

Para Bernardo Gonçalves Fernandes (2020, p. 888), “ os direitos sociais impõem ao Estado um “ atuar permanente”, ou seja, uma ação oriunda de uma prestação positiva de natureza material ou fática em benefício ao indivíduo”.

Há direitos que guardam obviamente as mesmas características do direito à liberdade, já que dele derivativos, valendo, entretanto, destacar a educação como um deles, pois, sem ela, sequer se terá a compreensão do significado do direito fundamental de liberdade (LIMA, 2003, p. 133).

Sem o contato com um ensino satisfatório, os indivíduos não tomam consciência dos seus direitos, dos seus deveres, do seu papel na sociedade e fatalmente não possuirão um sentimento de pertencimento como cidadãos no meio em que vivem.

E essas prestações positivas mencionadas, correspondem a bens materiais com valor econômico, sendo que a sua viabilização está diretamente ligada ao poder econômico do Estado (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 697).

No caso do Brasil, tem-se a regra de que a União aplicará, anualmente, no mínimo 18% de sua receita obtida com impostos à

educação e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão, no mínimo, 25%. Existe também a previsão constitucional de uma fonte adicional de financiamento ao ensino por meio de uma contribuição social, prevista no art. 212, §5º da Constituição Federal.

Os direitos a prestações significam, em sentido estrito, direito do particular a obter algo através do Estado (saúde, educação, segurança). É claro que se o particular tiver meios financeiros suficientes, ele pode obter a satisfação das suas "prestações prestacionais" através do comércio privado (cuidados de saúde privados, seguros privados, ensino privado) (CANOTILHO, 2003, p. 408).

Sendo assim, o problema reside naqueles que não tem condições financeiras de adquirirem e materializarem os seus direitos sociais de forma privada. Estes devem exigir do Estado o fornecimento, uma vez que estão no rol de direitos sociais fundamentais a todo e qualquer ser humano, sem distinção, devendo ser fornecidos.

Ainda que no caso de alguns direitos sociais se deva reconhecer uma relativamente baixa densidade normativa, pelo menos no que diz com os contornos do direito tal qual positivado no texto constitucional, essa peculiaridade não afasta o dever de se atribuir também às normas de direitos sociais uma máxima eficácia e efetividade, obrigação cometida a todos os órgãos estatais, no âmbito de suas respectivas competências.

Não se deve perder de vista que aos direitos sociais se aplica o disposto no art. 5º, § 1º, da CF, o que, a despeito de uma possível – concorrente – dimensão programática (impositiva de tarefas e deveres) dos direitos sociais, impõe seja lembrado que a consagração de um direito social como fundamental importa

que também este tenha, na sua condição de direito subjetivo, asseguradas a máxima eficácia e efetividade possíveis (CANOTILHO; MENDES; SARLET; STRECK, 2013, p. 1998).

Ainda segundo os referidos autores (2013, p. 1989), a carência ou insuficiência de conformação da norma *jusfundamental* que engloba direitos sociais não poderá ser um obstáculo à sua aplicação imediata e exigibilidade judicial.

No caso de descumprimento desses direitos sociais, sobretudo ao direito à educação, que é o ponto fulcral deste trabalho, o seu titular tem a possibilidade de se insurgir ao Poder Judiciário e exigir a prestação, sob pena de se ter caracterizado um estado de inconstitucionalidade por omissão, tamanha a sua importância (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 707).

O seu surgimento, como se sabe, se deu justamente na crise da tradição do Estado Liberal e na transição para o Estado Social de Direito, em que se buscavam mecanismos mais concretos de efetivação desses direitos que tem o intuito de reduzir as desigualdades socioeconômicas.

E nesse sentido surgem questionamentos oriundos dos conflitos com relação ao ensino de forma digital no período da pandemia por Covid-19, que se iniciou em meados do mês de março de 2020, sem previsão, até o momento, de erradicação do vírus com o retorno das aulas presenciais.

Tem-se, de um lado, o dever prestacional do Estado de fornecer e concretizar o direito à educação e de outro, milhões de brasileiros estudantes sem acesso à internet ou à um dispositivo eletrônico, o

que inviabiliza totalmente o processo de ensino- aprendizagem nesse período de isolamento físico.

### **3. O ensino remoto como alternativa no período de isolamento social em razão da pandemia**

Em razão da necessidade de isolamento físico entre as pessoas para evitar a transmissão do novo Coronavírus, surgiu no início de março no cenário da educação atual um grande impasse: o debate sobre a implementação de aulas a distância ou a não realização de aulas (suspensão total). Como ficaria a educação em tal situação?

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação e Cultura expediu a primeira portaria, de nº 343, dispondo sobre possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais em instituições federais de ensino superior, enquanto durar a situação de pandemia:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (MEC, 2020).

Logo após, foram expedidas diversas outras portarias (nº 345, 376, 473, 544, 1030) no mesmo sentido, com algumas alterações pontuais. Quanto às instituições estaduais, foi publicada a deliberação “ COVID-19 nº 18 em 22 de março de 2020”, dispondo acerca de medidas de prevenção e enfrentamento do vírus a serem

cumpridas pelas instituições privadas de ensino e pelas redes de ensino municipais:

Art. 2º Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades presenciais de educação escolar básica em todas as unidades da rede pública estadual de ensino”, sendo que o parágrafo único do art. 3º dispôs que “Fica facultada às instituições referidas no caput a realização de atividades acadêmicas por meios não presenciais, de modo a cumprirem o calendário escolar que lhes é aplicável” (Deliberação Comitê Extraordinário COVID -19 nº 18, 2020).

Desta forma, seguindo as diretrizes acima, muitas instituições de ensino se mobilizaram para implementar rapidamente o ensino à distância emergencial, utilizando, via de regra, plataformas digitais para esse fim, com ambientes virtuais de aprendizagem, vídeo-aulas gravadas, fornecimento de materiais de estudo via redes (formato *pdf*), aulas *online* ao vivo, orientações genéricas via redes sociais, tutoria, *chat* online, *whatsapp*, entre outros.

A Lei Federal nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), traz a base para a condução do ensino no país. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 8º da referida LDB, considera em seu art. 1º o ensino à distância como sendo 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.

Assim, os docentes, em um curto espaço de tempo, tiveram que ressignificar o sistema de transmissão de conhecimento, passando a lecionar em frente à câmera, diferentemente de todas as práticas pedagógicas utilizadas costumeiramente até então.

A utilização de metodologias ativas, por orientação das instituições de ensino, tem sido de fundamental importância para manter o engajamento dos discentes, que obviamente também não estavam acostumados ao ensino remoto, cujo conceito se traduz em “ todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante” (PEREIRA, 2012, p.6). Ou seja, os livros e a ação intelectual do professor passam a ser secundários.

Nessa senda, os alunos ficam em posição central do ensino e aprendizagem, mesmo remotamente, tendo o professor como um mediador, facilitador, ativador, havendo um trabalho em equipe, utilizando-se de problemas reais aplicados aos conteúdos ministrados em aula, permeados por reflexão autônoma dos discentes no processo.

Essa dinâmica de ensino visa facilitar as aulas ministradas nesse período, cujo estudante sai de uma postura passiva e passa para uma postura ativa, com maior autonomia no aprendizado, despertando-lhe maior interesse, o que é fundamental para diminuir os impactos da mudança radical que se vive.

Se para nós educação *online* é fenômeno da *cybercultura*, devemos investir na linguagem hipermídia. Postar apenas textos em *pdf*, apresentações de slides lineares, videoaulas e ou pirotecnias descontextualizadas é subutilização do



digital em rede e instrucionismo curricular. Precisamos engendrar uma teia complexa de conexões e acionar os estudantes a adentrarem os conteúdos, produzindo colaborativamente conhecimentos nas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Só assim, teremos educação online (SANTOS, 2020, p. 1).

No entanto, apesar de todos os esforços de todos os lados, o desafio central que se apresenta no momento atual consiste na dificuldade de inclusão digital dos estudantes que, conforme dados apresentados neste artigo, não possuem acesso à internet para manter os estudos ou, quando tem acesso, este é insuficiente em razão de má conexão ou de não possuírem equipamentos eletrônicos para tal. Muitos possuem apenas um aparelho celular, sem contar na dificuldade de utilização das plataformas digitais pela falta de costume.

Esse problema é acentuado pelo descaso governamental, sobretudo do governo federal, cujo chefe do Poder Executivo não age satisfatoriamente no combate à pandemia, não incentiva ações governamentais nos estados e municípios, demonstrando ausência de preocupação também com os estudantes que não estão tendo acesso ao ensino pela via remota e que ficarão demasiadamente prejudicados pelo decurso do tempo. Há uma nítida omissão perante a situação urgente que se apresenta.

#### **4. A (in) existência de igualdade de condições de acesso ao ensino não – presencial.**

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação,

realizada pelo Centro Regional e Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação, em 2019, 74% da população tinha acesso à internet, o que correspondia a 134 milhões de pessoas e 71% dos lares do país (CETIC, 2019).

A referida pesquisa evidenciou que a cada cinco indivíduos, um possui acesso à internet somente utilizando-se da conexão de seu vizinho, demonstrando ainda que para 72% dos desassistidos, é impossível acessar a rede, por falta de conhecimento. É evidente que a maioria que possui acesso satisfatório é pertencente as classes mais altas (A e B), concluindo o relatório que apenas metade das classes D e E possuem acesso.

A pandemia pelo novo Coronavírus escancarou essa desigualdade, antes despercebida, sem relevância. O Estado brasileiro é falho no fornecimento de internet gratuito à sua população, sendo este indispensável na era digital globalizada em que se vive.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 1.457 das 5.565 cidades brasileiras fornecem esse serviço gratuito, como Uberaba (MG), São Paulo (SP), Recife (PE), Fazenda Rio Grande (PR), Estância (SE) por exemplo. Ou seja, não havendo acesso à população, não há inclusão digital.

Países como Alemanha, Lituânia, Croácia, Cingapura, Estados Unidos, fornecem *wi-fi* de forma gratuita à população em praticamente todo o seu território (FORBES, 2015), o que demonstra a preocupação destes Estados com a inclusão informática de sua população, o que acarretará diretamente no seu desenvolvimento.

Com relação aos estudantes especificamente, cerca de seis milhões não têm acesso a internet no Brasil. É o que concluiu o estudo "Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia", feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Desses, 5,8 milhões são alunos de instituições públicas de ensino, com baixa renda familiar, dispondo de poucos meios (ou nenhum) para estudarem de forma remota.

Os mais prejudicados se encontram no ensino fundamental. Ao todo, são mais de 4,35 milhões de estudantes sem acesso, sendo 4,23 milhões de escolas públicas.

No ensino médio, estima-se que, de 780 mil adolescentes que não dispõem de internet em casa e desses, 740 mil são da rede pública. Já a pré-escola pode ter até 800 mil crianças sem conexão, sendo que 720 mil frequentam o ensino público.

De 150 a 190 mil discentes da graduação, cerca de 51 a 72 mil são de instituições públicas. Importante salientar que os maiores acessos à rede se dão através de aparelho celular, sendo que a minoria possui um notebook ou um *tablet*, o que dificulta em demasia o estudo remoto. Quase 1,8 milhões de alunos da rede pública não têm esses equipamentos (IPEA, 2020).

Uma questão relevante é a situação dos professores. Mesmo que a maioria (76%) venha buscando maneiras para desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias para auxiliar nas aulas, apenas 42% indica ter cursado alguma disciplina sobre o uso de tecnologias durante a graduação, e somente 22%

participaram de algum curso de formação continuada sobre o uso de computadores e internet nas atividades de ensino (CETIC, 2018).

A pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira concluiu que 67% dos docentes alegam ter necessidade de aperfeiçoamento profissional para o uso pedagógico das tecnologias educacionais (INEP, 2017), o que demonstra outra lacuna em toda a problemática exposta.

Assim, tem-se evidenciada a enorme barreira tecnológica, associada aos problemas psicológicos causados pelo isolamento social durante a pandemia, o que prejudica substancialmente os estudantes e se apresenta como um desafio gigantesco aos docentes.

Conforme prescrito no inciso primeiro do art. 207 da Constituição Federal, estaria sendo efetivado o princípio da igualdade? Estaria sendo efetivada a igualdade de condições no caso de ensino à distância? “ Existe uma desigualdade de situações de fato relevante sob o ponto de vista jurídico- constitucional? Existe um fundamento material- razão objetiva- para esta igualdade de tratamento em situações desiguais?” (CANOTILHO, 2003, p. 1297).

A igualdade, que era tomada apenas em uma perspectiva formal- visando abolir privilégios ou regalias de classe, tendo em vista o tratamento isonômico entre todos- transforma-se em uma igualdade material- voltada para o atendimento de condições de “ justiça social” (direitos sociais mediante uma atuação positiva para a atenuação das desigualdades) (FERNANDES, 2020, p. 544).

No entanto, doutrinadores modernos começam a tratar da igualdade em seu aspecto procedimental, “ orientando-se para

garantia da igual condição (opção) de participação do cidadão, em todas as práticas estatais” (FERNANDES, 2020, p. 545).

De acordo com Robert Alexy (2001) em consonância com o entendimento de Canotilho, esse princípio deve ser tido como uma norma que, primeiramente exige um tratamento igualitário e só admitirá um tratamento desigual, se houver uma justificativa fundamentada e relevante.

Por óbvio que uma diferenciação não pode ser direcionada à somente uma pessoa e deve haver uma lógica entre os fatos (situações) ensejadores da desigualdade e a norma desigual.

Assim, “um princípio prescreve um direito e, por isso, contém uma exigência de justiça, equanimidade, ou devido processo legal; ao passo que uma diretriz política estabelece um objetivo ou uma meta a serem alcançados” (OMMATI, 2020, p. 49)

A atuação dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário devem ter como norte o princípio da igualdade em todos os seus atos, assegurando a concretização da dignidade humana. Para isso existem as ações afirmativas, que se configuram em instrumentos que estipulam medidas compensatórias oferecendo certas prerrogativas à determinadas minorias em desvantagem histórica socioeconômica, no claro objetivo de concretizar igualdade de oportunidades.

Trata-se de uma política social de discriminação positiva, cujos tribunais brasileiros se pautam em suas decisões para analisar a constitucionalidade e/ou garantir, em casos concretos, o direito de ser tratado desigual na medida de sua desigualdade.

Nas palavras de Jorge Reis Novais (2006, p. 16), os direitos fundamentais e sociais são “trunfos contra a maioria”, pois, num Estado edificado na dignidade da pessoa humana como o Brasil, cada pessoa tem a si assegurada uma esfera de autonomia e liberdade individual que não pode ser comprimida nem restringida pelo só fato de um ato normativo ou política pública ser decorrente de uma decisão majoritária.

Esse raciocínio se aplica à situação atual, uma vez que a segregação dos estudantes sem acesso à *internet* não pode perdurar em um Estado Constitucional Democrático, sendo papel deste criar medidas de inclusão digital desses jovens com urgência, para que o prejuízo seja menor no futuro (até então incerto), quando a população estiver devidamente vacinada e as aulas presenciais retornarem.

#### **4. Alternativas para minorar a segregação e incentivar a igualdade educacional**

Diante da disparidade de condições entre os estudantes, sobretudo da rede pública de ensino, oriundos das classes detentoras de menor renda, é necessário primeiramente que se avalie quais os recursos tecnológicos estão sendo utilizados por eles, de forma a não penalizar ainda mais aqueles que não dispõem de dispositivos eletrônicos satisfatórios, devendo o professor direcionar o material didático da forma que melhor lhes aprouver.

Feito esse mapeamento, uma das possíveis medidas a serem tomadas é a distribuição de *chips* de dados móveis para os que

possuem aparelhos telefônicos, o que possibilitaria aos alunos o acesso à conexão.

Para os estudantes que não possuem, principalmente *smartphones*, uma alternativa seria a transmissão de aulas via televisão (canais abertos), rádio ou mesmo a distribuição de celulares, de acordo com a possibilidade orçamentária de cada ente da federação, o que seria suficiente para conectar milhares de estudantes da rede pública de ensino.

Para a transmissão de aulas via televisores, uma opção é a distribuição de kits de conversão da TV analógica para a digital, o que permitiria o acesso pela *internet*, através dos aplicativos como o *youtube*, por exemplo.

A distribuição de material impresso para o estudo também é de grande valia, juntamente com a participação e o incentivo da família para que os estudantes não suspendam as suas atividades escolares e continuem, mesmo com as dificuldades que se apresentam, até que a normalidade retorne à sociedade.

Muitas cidades cogitam aplicar o retorno híbrido (presencial e virtual) no ano de 2021, levando-se em conta, para essa decisão, várias questões, como a situação de infectados internados em âmbito local, os números frente aos novos casos de Covid-19, a estrutura física das escolas para a devida assepsia, o número de alunos e turmas, as diretrizes do Estado, do Município e da União. São vários fatores que influenciarão, mas o intuito será retornar às aulas paulatinamente.

Há quem diga que o sistema de ensino pela *internet* não será completamente abandonado pós pandemia, mas certo é que o momento atual requer foco para se amenizar os danos em curto prazo, sem esquecer do planejamento para o retorno das aulas presenciais, ainda que de forma gradativa.

O Estado precisa garantir a igualdade de condições de acesso à todos os estudantes, sem distinção qualquer, nos moldes em que preceitua a Constituição Federal, para concretizar o direito à educação.

O eixo fundamental para a inclusão digital se encontra na materialização de políticas públicas educacionais alternativas e inclusivas, conforme mencionadas, a partir de uma visão sistêmica da atual situação dos discentes, haja vista que o desafio não é continuar o processo de ensino aprendizagem durante a pandemia, mas continuá-lo de forma operacionalizada, para que todos tenham a possibilidade de ser abarcados.

## **Conclusão**

O presente trabalho evidencia um campo fértil para análise e reflexão da atual situação da educação no Brasil, sobretudo em época de distanciamento físico imposto pela pandemia do vírus Covid- 19, que estremeceu toda a forma de ensino praticada e trouxe a necessidade de adaptação ao novo normal.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconizam a educação como direito de todos e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Fato é que o projeto educacional implementado com urgência durante o período de isolamento social com o uso da *internet*, não garante



a qualidade e o direito à igualdade de acesso à educação para todos os estudantes, pois, como demonstrado, apenas uma minoria oriunda das classes sociais mais altas possui acesso satisfatório, podendo dar continuidade aos estudos. Os demais estudantes estão longe de ter um sentimento de pertencimento, ante ao enorme descaso e falta de planejamento estatal para amenizar os impactos da ausência de conexão e o atraso causado.

Por óbvio que o modelo digital jamais será abandonado, até porque, quando bem empregado, proporciona avanços incontáveis, mas o intuito da pesquisa foi evidenciar parte da realidade educacional e social do Brasil atualmente, sobretudo de estudantes pertencentes às classes mais baixas, de modo a provocar reflexões acerca da criação de um novo modelo de sociedade, que seja mais igualitária, com investimento em melhorias na formação docente e de novos projetos que deem prioridade em garantir o direito à educação, a igualdade de condições para o acesso à *internet* e a permanência na escola com um padrão de qualidade satisfatório de ensino, sob o enfoque da inclusão digital, que é a tendência mundial.

Práticas inclusivas advindas de políticas públicas são necessárias e urgentes no Brasil, com uma atuação conjunta com o corpo docente, discente e com a família dos estudantes para que os prejuízos não sejam maiores e quando as aulas presenciais retornarem, todos possam retomar o ensino, ainda que gradativamente.

A operacionalização desta situação pandêmica é de fundamental importância no Estado Constitucional Democrático, levando-se em conta a discrepante realidade sócio- econômica do país que requer medidas práticas compensatórias já, elevando-se o direito à *internet* como sendo um direito fundamental.

## Referências

BRASIL. Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada** (Ipea). Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36561&Itemid=9](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36561&Itemid=9). Acesso em 24 dez. 2020.

BRASIL. **Diário Oficial do Estado** (DOE). Deliberação Comitê Extraordinário COVID -19 nº 18 de 22 de março de 2020. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391226>. Acesso em 30 dez. 2020.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação, realizada pelo Centro Regional e Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) em 2019**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/publicacoes/>. Acesso em 28 dez. 2020.

BRASIL. **Perfil dos Municípios Brasileiros (Munic) 2014, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html>. Acesso em 23 dez. 2020.

BRASIL. Portaria 343 de 2020. **MEC**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 23 dez. 2020.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: Ed. Almedina, 2003.

CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/ Almedina, 2013. 2.380 p.

CETIC (2018b). Pesquisa TIC Educação 2018. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Acesso em: 26 mar. 2020.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de Direito Constitucional**. Salvador: Jus Podivm, 2008.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional**. 12. ed. Salvador: Ed. JusPodivm, 2020.

FORBES. **Países com as melhores redes públicas de wi-fi do mundo**. Disponível em: <https://forbes.com.br/listas/2015/06/12-paises-com-as-melhores-redes-publicas-de-wi-fi-no-mundo/>. Acesso em 25 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

LIMA, Maria Cristina de Brito. A educação como direito fundamental. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003, p. 133.

NOVAIS, Jorge Reis. **Direitos Fundamentais**: Trunfos contra a maioria. Coimbra: Coimbra Editora, 2006.

OMMATI, José Emílio Medauar; PEDRON, Flávio Quinaud. **Teoria do Direito Contemporânea**. 2.ed. Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2020.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Ciberultura**, Sessão Notícias. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em 29 nov. 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 4.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

## **As demandas partidárias conservadoras que amordaçam a educação brasileira: uma análise das ideologias do projeto Escola sem Partido sob a perspectiva Freireana**

*Talita Sebastianna Braz Santos*<sup>1</sup>  
*Fabício Veiga Costa*<sup>2</sup>

### **1 Introdução**

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar os fundamentos do projeto e movimento Escola sem Partido a partir das reflexões consubstanciadas em Paulo Freire. Para tanto, o artigo busca através de levantamento referencial nas obras freireanas, o principal meio para alcançar nas suas diversas e distintas bibliografias, o diálogo educacional que vem sendo ameaçado pelas proposições partidárias conservadoras que atribuem ao projeto Escola sem Partido um verdadeiro desmonte para a educação brasileira.

A escolha do tema justifica-se em razão de sua relevância jurídico-social, bem como sua análise teórica e prática, visto que o direito fundamental à educação se consubstancia através das

---

<sup>1</sup> Mestranda do PPGD - Mestrado e Doutorado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG. Especialização em Direito Constitucional pela Universidade Cândido Mendes – UCAM/RJ. Bacharela em Direito pela Faculdade Santo Agostinho – Unidade Sete Lagoas/MG. E-mail: talitabrazz@yahoo.com

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Pós-Doutor em Psicologia pela Pucminas. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna – Nível Mestrado e Doutorado. Especialização em Direito Processual, Direito de Família e Direito Educacional pela PUCMINAS. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH e FDCL. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

políticas sociais que o fortalecem no âmbito do Estado Democrático de Direito. O ensino escolar deve ser compreendido como uma forma dialógica, onde os indivíduos reconhecem o espaço da cidadania como crescimento reflexivo crítico. Ao contrário do que se propõe o projeto Escola sem Partido, em que reduz a educação a uma ideologia capitalista neoliberal, que utiliza de influências partidárias e das elites conservadoras para sustentar um sistema educacional autocrático e acrítico.

Inicialmente, desenvolveu-se um estudo a partir da temática envolvida entre educação e democracia, ou seja, busca-se demonstrar o cenário de luta e resistência contra as leis que tendem a amordaçar o crescimento intelectual democratizado e dialógico. A educação como prática da liberdade, capaz de difundir o Estado Democrático de Direito através da ampliação dos direitos sociais, em principal a educação.

Nesse sentido, o artigo pontua os movimentos da política nacional que são reacionários e vão de encontro ao que se propõe a CRFB/88, pois anulam princípios norteadores que conduzem uma democracia e colocam a agenda educacional brasileira sob uma pauta tendenciosa, partidarizada no conservadorismo das elites que repugnam o processo sócio reflexivo das massas.

Assim, o artigo se debruça nas produções bibliográficas do educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira, com o qual se preocupa e defende uma educação democratizada, portanto política e capacitante. A ótica freireana se perfaz em um processo de aprendizagem humano e dialógico, onde a relação docente-discente

é um caminho de crescimento intelectual crítico e reflexivo. Educação e democracia são experiências comunicativas indissociáveis sob a perspectiva da convivência, do pensar e do crescimento cognitivo moral do indivíduo.

Demonstrou-se ao longo da pesquisa que os movimentos conservadores do Escola sem Partido conduzem a educação ao autoritarismo de um ensino amordaçado. Por isso, trazer o pensamento de Paulo Freire para esse artigo é defender um ensino que se comprometa com os marginalizados e oprimidos.

Por isso, o estudo das demandas partidárias conservadoras que amordaçam a educação brasileira, a partir da análise das ideologias do projeto escola sem partido sob a perspectiva freireana busca transformar a educação em um sentido crítico e demonstrar que a neutralidade é reconhecer que o sistema de ensino não se importa com as desigualdades sociais e dessa forma silencia a sociedade.

O tema-problema proposto, como forma de delimitar o objeto da pesquisa se faz a partir da seguinte indagação: o referido projeto Escola sem Partido é de fato apartidário e apresenta propostas condizentes com as bases educacionais consubstanciadas pelo Estado Democrático de Direito?

Por meio da pesquisa bibliográfica e documental foi possível construir análises críticas, teóricas, temáticas e interpretativas através do tema-problema, fazendo com a pesquisa alcance seu objetivo geral em que pese refletir o projeto Escola sem Partido sob o viés dialógico-democratizado proposto pelas reflexões de Paulo Freire.

## **2 Educação para a democracia: cenário de luta e resistência contra o desmanche educacional no Brasil**

A realidade brasileira no que diz respeito à educação, persiste de forma ainda respaldada em uma cultura de subvalorização que o Brasil viveu no período das políticas ditatoriais impostas pelo regime militar, em que suprimiu direitos de cidadania e minimizou a participação política. Em consonância, Paulo Freire (2019, p. 89), ensina que: “Situamos a “sociedade fechada” brasileira colonial, escravocrata, sem povo, “reflexa”, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição”. Esses resquícios de concepção capitalista da materialização de um sistema cujo o indivíduo é marcado pela sua produção e consumo afasta de maneira categórica o papel do cidadão nas questões sócio-políticas.

Todavia, a partir do movimento de democratização, advindo com a promulgação da CRFB/88, houve o reconhecimento da ideia de que não existe crescimento apenas de forma econômica, mas sim de forma síncrona ao desenvolvimento social e político dos indivíduos. A educação política se faz importante a partir da formação da cidadania como elemento que conduz a formação social consciente e democratizada. Bem como ensina José Afonso da Silva:

Contudo, o texto da Constituição portuguesa dá ao Estado de Direito democrático o conteúdo básico que a doutrina reconhece ao Estado democrático de Direito, quando afirma que ele é "baseado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização política democráticas, que tem por objetivo assegurar a transição para o socialismo mediante a realização da democracia econômica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa" (art. 2º). (1988, p. 21-22).

O legislador constituinte estabeleceu no art. 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), porém, tais ações ainda são desvalorizadas e, conseqüentemente, o princípio constitucional que garante educação para todos não consegue se efetivar.

Certo é que no sistema de ensino brasileiro existe uma pauta para que o indivíduo seja levado a alcançar uma reflexão que o conduza à uma educação para a cidadania. Esse espaço para a educação do cidadão se faz de maneira retórica, ou seja, educa para o exercício cívico, que é associado aos diversos governos como prática democrática nos diversos programas impostos em suas secretarias. Para tanto, Canotilho ensina que:

A democracia, como concepção global de sociedade, implica a transferência do princípio democrático (com as adaptações e limitações impostas pelo condicionalismo dos sectores) para os vários «subsistemas» sociais. Daí que o processo de democratização possa mover-se desde os chamados «sistemas primários de socialização», como jardins de infância, educação pré-escolar (participação de pais, encarregados de educação, moradores), até às próprias organizações internacionais, passando pelos sistemas de educação e cultura (escolas, universidades), meios de comunicação social (jornais, rádio, televisão), administração pública (administração central, administração comunal e regional), instituições de previdência (segurança social, hospitais, casas para a terceira idade) e sectores económicos (empresas, organizações do plano) (1993, p. 430).

De toda forma, como afirma Maria Victoria de Mesquita (1996, p. 224): “Mas não existe, ainda, a educação para a democracia, entendida, a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes”. Ou seja, o ensino que



tem por objetivo manter a ideia separatista de que existirão os sábios que sobressairão de forma autoritária aos demais que estarão sempre destinados a ignorância e obediência à estes.

Para tanto, a teoria levantada por Anísio Teixeira em seus escritos, no qual aponta um programa partidarizado no sistema de ensino, se faz importante ser citado nesse artigo, pois corrobora com a ideia de um ensino que viabiliza o crescimento do pensar social, comprometido com as questões temáticas politizadas e conscientes.

Todavia, seu plano, segundo Clarice Nunes (2010, p. 21): “corria sérios riscos numa conjuntura na qual o pensamento autoritário crescia dentro do Estado e na própria sociedade, onde as posições políticas se radicalizavam, onde se gestava, como o ovo da serpente, a ditadura varguista”. Isso, porque a partir de uma ideia democratizante do ensino, todo o autoritarismo seria negado perante a cegueira institucional do sistema que educa de maneira conservadora e autocrática.

Para tanto, a CRFB/88, em seu artigo 206, II, preconiza que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Ou seja, o ambiente de ensino escolar deve ser um espaço aberto para debates plurais que possibilita o alcance crítico das demandas político-sociais de forma a legitimar o pleno exercício da cidadania. Sobre isso, Ingo Sarlet reflete que:

Já no art. 206 da nossa Constituição, que contém normas sobre os princípios que embasam o ensino, encontram-se diversos dispositivos que inequivocamente são diretamente aplicáveis e dotados de plena eficácia. É o caso, por exemplo, da garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inc. I), que constitui concretização do princípio da isonomia, ainda que se pudesse – mesmo sem esta norma – cogitar de um direito social derivado de igual acesso às instituições e ao

sistema de ensino, deduzido com base no direito geral de igualdade (art. 5º, caput). No mesmo contexto pode ser citado o art. 206, inc. II, que consagra a liberdade de aprendizado, de ensino, de pesquisa e de divulgação do pensamento, da arte e do saber, que, por tratar-se de autêntico direito de liberdade gera, desde já, direitos subjetivos para os particulares, sendo plenamente justificável. Também a norma contida no art. 206, inc. IV, que prevê a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, não reclama qualquer ato de mediação legislativa, gerando um direito subjetivo à gratuidade (não cobrança) do ensino público. Percebe-se, portanto, que no âmbito de um direito geral à educação existem diversas posições fundamentais de natureza jurídico-subjetiva, ainda que nos casos aventados não se possa falar de um direito fundamental originário a prestações de natureza concreta na esfera educacional (2018, p. 349-350).

Tais princípios garantem tanto aos docentes e discentes uma liberdade de formação de opinião, ao contrário do que se é divulgado, o pluralismo é uma ferramenta democrática para construir o saber de forma a levar o indivíduo ao encontro do seu “eu-pensante” e, não apenas um objeto de depósito intelectual abstrato e sem voz. Nas palavras de Fabrício Veiga Costa (2018, p. 379): “Tolher, limitar ou restringir esse espaço discursivo construído nas instituições de ensino é uma clara afronta ao texto constitucional, além de configurar violação direta ao Estado Democrático de Direito”.

Nesse sentido, as lições de Norberto Bobbio (1986, p. 31) a respeito da sua expressão “apatia política”, é atinente ao que se propõe neste artigo, vez que nas suas palavras observa-se: “Mas inclusive as interpretações mais benévolas não conseguem tirar-me da mente que os grandes escritores democráticos recusar-se-iam a reconhecer na renúncia ao uso do próprio direito um benéfico fruto da educação para a cidadania”. Assim, mais uma vez, conclui-se que o ensino democrático conduz para o exercício cidadão libertador das amarras impostas pelos regimes

extremistas que procuram calar e censurar o educador. Ainda, Noberto Bobbio salienta que:

Nos dois últimos séculos, nos discursos apologéticos sobre a democracia, jamais esteve ausente o argumento segundo o qual o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão é o de lhe atribuir aqueles direitos que os escritores de direito público do século passado tinham chamado de *activae civitatis* [Em latim no original: **cidadania ativa, direitos do cidadão. (N. do T.)**]; com isso, a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática (1986, p. 30).

Ainda, a partir das proposições trazidas acima, faz-se necessário debater questões que impactam na desvalorização da democracia e estrangulam o processo de amadurecimento partidário que faz o indivíduo se posicionar diante das situações adversas do cotidiano. Para isso, Paulo Freire (2019, p. 90), vem dialogar o seguinte: “De um modo geral, os analistas de nossa formação histórico-cultural têm insistido direta ou indiretamente na nossa “inexperiência democrática”.

A inexperiência democrática citada por Paulo Freire pode ser compreendida sob vários aspectos e, um deles, é a possibilidade do congelamento dos pensamentos libertadores que uma educação democratizante é capaz de revelar quando vista de modo geral, ou seja, o receio da liberdade faz com que a essência da própria democracia seja levado para longe das mãos do povo. Isso se revela a partir do enraizamento das culturas complexas e antidemocráticas impostas pelos colonizadores.

É a liberdade que eleva a educação ao patamar democrático e, assim, se alcança a cidadania. Sobre isso, Paulo Freire propõe:

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição

educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção “bancária”, que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a educação bancária mantém e estimula a contradição (1987, p. 34).

A convivência dialógica, a possibilidade do debate a respeito dos problemas socioculturais, implica na responsabilidade social do indivíduo como ser-pensante da sua própria esfera política. A formação democrática implica em um alto senso de participação, senso este que se instala na consciência comum de um povo, que vai de encontro aos ideais autocráticos e, que faz com a sociedade se arrebanhe ao invés de se libertar.

Sobre a democracia, Paulo Freire (2019, p. 108), ensina que: “antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem”. Portanto, a educação para a democracia é o espaço que dialoga com os valores republicanos e democráticos instituídos pelo Estado Democrático de Direito e, logo: “é uma formação para a discussão, para a argumentação, com o pressuposto do valor da tolerância” (BENEVIDES, 1996, p. 230).

Para que o indivíduo alcance sua cidadania faz-se imprescindível o exercício reflexivo sobre sua aprendizagem, pois a busca pelo saber o eleva a harmonização das suas próprias emoções, bem como a capacidade de se envolver com os problemas de modo a solucioná-los sob um viés empático e sócio compreensivo.

Nesse sentido, o artigo vem concorrer a demonstrar um cenário de resistência e retomada de lutas pela democratização e instituição de políticas sociais que efetivem a agenda da política educacional no Brasil. Os ideais conservadores são pautas excludentes e adotam medidas antidemocráticas que conduzem ao cenário limitante da autonomia do

indivíduo, tanto ao ensinar quanto no momento de aprendizagem, ou seja, o termo “amordçar”, se revela e destaca a necessidade das lutas contra a superavaliação da censura educacional.

O próximo tópico se debruça e rebusca na gênese do projeto Escola sem Partido com base nas suas demandas conservadoras que avançaram e ganharam ainda mais força desde o golpe de 2016, quando o Congresso Nacional em um cenário espetaculoso e sem precedente votou pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. A partir desse episódio imaturo da política brasileira, os rumos, principalmente da agenda educacional brasileira, que é o principal debate deste texto, entrou em colapso, e seu desmonte impacta em consequências que atualmente precisa ser enfrentado.

### **3 A política nacional e o combate à educação: a partidarização conservadora do projeto escola sem partido.**

Nos últimos anos a área educacional brasileira foi marcada por um cenário de grandes retrocessos. Após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, toda a trajetória de políticas atinentes a educação que os governos anteriores instituíram, foram se desalinhando e perdendo força, como por exemplo: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a instituição do piso salarial aos profissionais da educação básica pela Lei nº 11.738/2008, a ampliação da educação básica com a aprovação da EC nº 59/2009 (o que acarretou o envio da proposta do projeto de PNE ao legislativo em 2010), a reestruturação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES (a partir da Lei nº 12.202/2010 – em que, ressalta-se, fora revogado vários dispositivos pelo governo Michel Temer em 2017) e, ainda, a criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI.

De acordo com Luiz Fernandes Dourado (2019, p. 9): “Esse cenário complexo, marcado por disputas significativas entre o Congresso e o Governo Federal, agravou-se por conta do novo golpe de Estado, materializado no processo de *impeachment* da presidente Dilma”, o que acarretou em uma política que endureceu a agenda dos programas sociais devido aos ajustes fiscais que foram intensificados.

Assim, o contexto pós golpe revelou uma projeção excludente das questões sociais e fez com que grupos e classes ligados ao movimento capitalista, característico das elites conservadoras e financeiras, ganhasse força, sinalizando, assim, a lógica de afastamento do processo social que havia sido consolidado nos governos anteriores e sua democratização. Assim, nas palavras de Canotilho, observa-se que:

O princípio da democracia económica e social aponta para a proibição de retrocesso social. A ideia aqui expressa também tem sido designada como proibição de «contra-revolução social» ou da «evolução reaccionária». Com isto quer dizer-se que os direitos sociais e económicos (ex.: direito dos trabalhadores, direito à assistência, direito à educação), uma vez alcançados ou conquistados, passam a constituir, simultaneamente, uma garantia institucional e um direito subjectivo (1993, p. 468).

Como exemplo, se pode citar, na área educacional, a qual nos importa nesse momento, a reforma do ensino médio, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que acenou recuos na agenda educacional e secundarizou a materialização do PNE. Ao mencionar a EC 95/2016, Luiz Fernandes Dourado (2019, p. 11) explica que: “Essa emenda, que vigorará por vinte exercícios financeiros [...]. Na prática, significa o congelamento das despesas primárias, acarretando grande impacto para as políticas sociais e, neste contexto, para a educação e o cumprimento do PNE”.

Observa-se, ainda, que no contexto das pautas educacionais, a partir das palavras de DOURADO (2019, p. 11): “a reforma do ensino médio (aprovada pela Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a partir de dicotomia da educação básica, apresentam-se como importantes retrocessos na agenda educacional, inclusive na materialização do PNE.

O movimento Escola sem Partido nasceu a partir de um fato isolado, onde o advogado paulista, Miguel Nagib, “foi ao limite quando numa tarde de setembro de 2003 sua filha chegou da escola dizendo que o professor de história havia comparado Che Guevara [...], a São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja Católica” (BEDINELI, 2016). Nota-se que a indignação parte da pretensa doutrinação, ou seja, parte do pressuposto de uma associação ideológica político-religiosa, que se faz patente ao ideário ultraliberal. Nas palavras de Canotilho, tem-se que:

E não há dúvida que a filosofia liberal se impunha neste sector com uma lógica indesmentível: uma sociedade politicamente democrática, assente no relativismo político, postula também uma sociedade religiosamente liberal, tolerante para com todos os credos, aceites e praticados pelos cidadãos. O equilíbrio religioso originaria como consequência inevitável a secularização da educação, dado que um estado laico não pode tolerar um monopólio de orientação a favor de uma religião (1993, p. 315).

A proposta do projeto Escola sem Partido, após dez anos do acontecido acima narrado, iniciou sua tramitação na Câmara. O PL 867/2015 (Izalci – PSDB/DF) foi apensado ao PL 7180/2014 de autoria do deputado Erivelton Santana (PEN-BA), propunha alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo o Programa Escola sem Partido. Em suma, a ideia inicial era a proibição das manifestações político-ideológicas e de gênero nas salas de aula por parte dos

professores, o que, para os deputados seria a chamada “doutrinação”. Assim, Batista, Orso e Lucena, expõe que:

Neste raciocínio, levasse em conta a transformação pelas mãos da educação que muitos tentam coibir. Pelos estados, ao pensar na dinâmica da Escola Sem Partido referente à conjuntura escolar, tenta instaurar-se o bloqueio de movimentos, porque no ponto de vista dos criadores do ESP, a doutrinação faz a cabeça do estudante, mas a mentalidade crítica se rebela (2019, p. 87).

As expressões incluídas no projeto, bem como em seus outros dez apensos, foram alvo de inúmeras críticas, pois apesar do apoio por parte de alguns no Congresso Nacional, “sua tramitação foi acompanhada de protestos e tensões pelos deputados que se opuseram a iniciativa e apresentavam, na intenção de adiar a votação, inúmeros requerimentos” (OLIVEIRA, 2018). Ou seja, observa-se que o projeto polêmico e enviesado partidariamente, foi objeto de debates calorosos e, como o seu parecer não foi votado na legislatura compreendida, foi arquivado.

Todavia, em 2019, foram protocolizados projetos cada vez mais parecidos com o original, fazendo com que o movimento Escola sem Partido tomasse forma mais uma vez. Tais projeções se intensificaram na medida em que o Brasil elege Jair Messias Bolsonaro (sem partido), um presidente da base ultraconservadora, reforçando assim a agenda neoliberal.

Logo surgem pautas direcionadas ao desmanche das agendas de políticas públicas, isso porque em todos os discursos proferidos pelo então presidente ele enfatiza a questão da “doutrinação” nas escolas. O termo está sendo utilizado entre aspas, pois ao contrário do que se é disseminado, os opositores do projeto Escola sem Partido, vão de encontro com essa terminologia que foi imposta pelos simpatizantes e então apoiadores do mesmo. Ou seja, conforme os ensinamentos citados por Clarice Nunes:



O consenso desejável é aquele formado por uma opinião pública autônoma, o que apenas se torna possível com uma educação não doutrinária, que trabalhe na direção da emancipação intelectual e conte com uma estrutura ampla e diversa de centros de influência. A autonomia e a autorresponsabilidade criam condições para nossa felicidade e se isso não ocorre é preciso inventariar nossas motivações. Se percebermos, por exemplo, que não podemos ser livres porque tememos a liberdade, essa percepção já traz maior liberdade (2010, p. 63).

Ainda como deputado, Bolsonaro mediava a instrumentalização do movimento Escola sem Partido pautado em concepções reacionárias e de cunho tradicionalista que eram levantadas nas Frentes Parlamentares instauradas a partir do projeto proposto. É sabido que o governo bolsonarista fez com que as tendências do movimento escola sem partido ganhasse força também nos estados e municípios.

Entre os anos de 2014 e 2017, dezenas de estados e municípios iniciaram em suas casas legislativas tramitações de projetos de lei relacionados ao programa Escola sem Partido. Todavia, conforme expõe Batista, Orso e Lucena (2019, p. 84): “a lucidez na pedagogia Brasileira tem, na luta contra a nova máquina política, iniciativas como o projeto de lei 156 de 2016 do Deputado Juliano Roso (PCdoB/RS), com o título de “Escola Sem Mordça”.

Ainda, na mesma linha, outros projetos contrários ao Escola sem Partido, tramitam pelo Brasil a fora e ganham espaços sob a perspectiva democrática e capacitante de uma educação libertadora, capaz de realçar o caráter dialógico e plural que o espaço de ensino formador de um conhecimento cidadão propõe.

Similar a ideia, Batista, Orso e Lucena (2019, p. 85), apontam algumas proposições com as seguintes expressões: “o Projeto de Lei Nº 587 de 2016,

intitulado de Escola Com Liberdade [...], o Projeto de Lei Nº 2024/2016 na ementa que institui o Programa Escola Livre [...], o programa "Escolas para a Democracia". Todas essas proposições partem do partido PSOL, bem como a nível nacional, o Projeto de Lei 6505/2016 que tramita na câmara dos deputados, "apresentando pelo Deputado Federal Jean Wyllys (PSOL/RJ) na intenção de instituir o programa "Escola Livre" em todo o território nacional (BATISTA; ORSO; LUCENA, 2019, p. 85).

De toda monta, importa fazer aqui um pequeno balanço do atual governo para a área da educação. A começar, o corte de recursos destinados a universidades e institutos federais, bem como a sinalização de uma votação para o novo FUNDEB. Sem falar na falta de protagonismo do próprio MEC em sair em defesa da promoção de políticas públicas para a área da educação, que vale ressaltar, já houve quatro diferentes ministros ocupando a função no Ministério da Educação.

A verdade é que o atual governo instituiu um verdadeiro desmonte na educação e insiste calorosamente em seus discursos rasos e vexatórios que a educação nacional necessita de reformulação e, tendenciosamente, sem nenhum conhecimento científico, cita o patrono da educação, Paulo Freire, como o cerne desse conflito de cruzada ideológica. Ao contrário, nas palavras do próprio Paulo Freire, tem-se que:

Existe uma série de fenômenos sociológicos que têm ligação com o papel do educador. Nesta etapa da sociedade existem, primeiramente, as massas populares espectadoras passivas. Quando a sociedade se incorpora nelas, começa um processo chamado democratização fundamental. É um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e esta emergência se traduz numa exigência das massas por participar: é a sua presença no processo (2013, p. 32).

Nota-se que a educação vive um cenário ensurdecedor de intensa disputa política, onde se percebe que as demandas conservadoras e partidárias que amordaçam e tendem a dificultar os caminhos democratizantes que permitem ao povo suas manifestações e reivindicações.

De um lado, o governo federal se isentando da responsabilidade na agenda educacional do país, promovendo um cenário de descaso e pretensões puramente partidarizadas em um contexto autocrático e irresponsável. E de outro, milhares de educadores e pesquisadores na luta para que os direitos educacionais constituídos a partir da CRFB/88 sejam efetivados de forma íntegra e sem condenações particularizadas por parte da política conservadorista e antidemocrática que se instituiu nas bancadas do Congresso Nacional.

#### **4 Escola sem partido sob a ótica freireana.**

Inicialmente importa destacar a concepção de neutralidade a partir das perspectivas de Paulo Freire, pois analisando a dimensão jurídico-partidária que caracteriza os movimentos da Escola sem Partido esta é a principal característica da proposta. Pensar em construção educacional de forma neutra é negar à relação docente-discente a dialogicidade que beneficia o espaço de aprendizagem escolar.

A neutralidade implica em imparcialidade, pela formação acrítica do indivíduo, que se faz a partir de um modelo rigoroso de repasse de conteúdos meramente objetivados nas disciplinas a serem ministradas, ou seja, sem um amadurecimento subjetivo a partir uma perspectiva sociocultural que garante uma auto-

compreensão do saber. Nessa toada, Paulo Freire de forma categórica, escreve que:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artifice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (2011, p. 47).

Acredita-se que tal cenário advindo após o movimento da Escola sem Partido, nunca fora tão reacionário aos professores progressistas. São essas reações que amordaçam a educação brasileira, toda forma de repressão autoritária que tende a declarar níveis de práticas apolíticas, impõe à sociedade o silêncio ensurdecedor de práticas antidemocráticas. Essa tese da neutralidade solidifica um espaço onde a ciência é isenta de valores, isto é, não é construída a partir de uma construção histórica das culturas e o manejo necessário de reconstrução a partir das mudanças sociais. Nesse sentido, ainda nas palavras de Paulo Freire, tem-se que:

Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em

nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (2011, p. 48).

Assim, compreende-se que “que essa neutralidade do professor seja uma neutralidade factual em que ele seria um transmissor da racionalidade científica, isto é, de um saber puramente racional e objetivo” (OLIVEIRA; MARIZ, 2018, p. 7). Essa prática pedagógica tradicionalista não condiz com o modelo democratizador do ensino básico, pois não permite que o professor analise o processo de aprendizagem do seu aluno.

Ao adentrar nas perspectivas freireanas da construção de uma pedagogia da autonomia, observa-se que ao lecionar, os educadores se importam com a transformação e a mudança do ser humano. Para tanto, segundo Ferreira e Souza (2018, p. 46), Paulo Freire entende que: “a educação está intrinsecamente ligada à política. A educação não pode ser dissociada da política, já que se reconhece que a própria educação é um ato político”.

O papel do educador para Paulo Freire é humanizar o ensino, incentivar uma prática de orientação que desenvolve o crescimento social do indivíduo sob a perspectiva de uma educação que respeita a realidade dos alunos e, por fim, proporciona um engajamento participativo no processo de conscientização social.

Para adentrar de fato numa reflexão de Paulo Freire frente ao movimento Escola sem Partido, faz-se necessário apontar o conceito de política trazido por Norberto Bobbio:

I. O SIGNIFICADO CLÁSSICO E MODERNO DE POLÍTICA. —

Derivado do adjetivo originado de pólis (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade. Ocorreu assim desde a origem uma transposição de significado, do conjunto das coisas qualificadas de um certo modo pelo adjetivo "político", para a forma de saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de coisas: uma transposição não diversa daquela que deu origem a termos como física, estética, ética e, por último, cibernética (1998, p. 954).

Assim, é notório que a política conduz para o processo de formação social dos indivíduos. Nessa dimensão política, Paulo Freire leciona o seguinte:

Não creio também que a política a dar carne a este espírito ético possa jamais ser a ditatorial, contraditoriamente de esquerda ou coerentemente de direita. O caminho autoritário já é em si uma contravenção à natureza inquietamente indagadora, buscadora, de homens e de mulheres que se perdem ao perderem a liberdade. É exatamente por causa de tudo isso que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de

confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos (2011, p. 49).

Em Paulo Freire, temas como educação e política estão intrinsecamente relacionados, são indissociáveis. Por isso, que os apreciadores do programa Escola sem Partido se referem ao educador como um inimigo da educação brasileira. Se sentem ameaçados pelas propostas educacionais voltadas para a democraticidade dos espaços de aprendizagem.

Essas concepções de aprendizagem estão presentes em todas as obras do educador, o que é visto com bons olhos por educadores pelo qual coadunam com os pensamentos libertários que conduzem a prática do conhecimento para além da tarefa de transferência de conhecimentos. Com efeito, o conhecimento é abstrato e o que leva ao desenvolvimento intelectual são as próprias experiências do indivíduo, ou seja, trata-se da educação emancipatória.

Sob as palavras de Márden de Pádua Ribeiro (2018, p. 224), eis a manutenção dos apoiadores do projeto Escola sem Partido em afirmar negativamente Paulo Freire: “Os partidários do movimento “Escola sem Partido” enxergam em Freire a expressão máxima da doutrinação e por diversas vezes o utilizam como exemplar concreto de tal ação”. Ainda:

Em tempos cuja sociedade brasileira encontra-se polarizada, dividida em extremos que pouco escutam e muitos falam, o diálogo é fundamental e necessário, e encontra na teoria freireana alicerce fundamental. Diálogo pressupõe a escuta e o respeito ao outro, assim como a necessária compreensão de que não existem dicotomias de saberes quando se dialoga. É bem verdade que o diálogo freireano, ainda que sob forte componente filosófico-humanizador, integra-se fortemente ao campo educacional (RIBEIRO, 2018, p. 227-228).

Por fim, insta ponderar aqui que os movimentos conservadores que impõe no cenário da educação brasileira a ideia de uma doutrinação ideológica que, por conseguinte, escolheram Paulo Freire como uma espécie de alvo para ilustrar o ambiente que amordaça a agenda social educativa nacional. A retomada aos resquícios que levaram ao golpe em 2016 e a aversão ao governo que mais construiu e efetivou políticas públicas de acesso à educação, serve de palanque para as projeções autoritárias que congela os diálogos institucionais emancipatórios.

Dessa forma, a “condenação” de Paulo Freire pelo movimento Escola “sem” Partido, que aqui é colocado entre aspas, só reafirma o contrário do que pregam por aí. Se escondem e utilizam desse mecanismo asqueroso de submeter a educação à um partido único e autocrático: o partido da intolerância, da vaidade, do preconceito e que inibe a democracia de forma a destacar sua máxima que é ameaçar os fundamentos constitucionais de liberdade cidadã.

O que propõe o projeto Escola sem Partido além de anular o papel do professor frente às suas funções educacionais, é propor um ambiente que neutraliza o docente e o inibe de desenvolver capacidades críticas da sua própria realidade. A pedagogia proposta por Paulo Freire é da confiança e da dialogicidade que constrói o raciocínio crítico e estimula toda a comunidade escolar a se impor como cidadão capacitado e difusor de uma realidade cada vez mais relacionada ao seu papel social.



## Conclusão

O presente artigo oportunizou a reflexão teórica a partir das obras freireanas, trazendo para o tema uma análise crítica ao que fora proposto no projeto Escola sem Partido. As propostas nele contidas são absolutamente contrárias ao modelo defendido pelo educador Paulo Freire e que é duramente criticado pelos apoiadores do movimento.

Os setores conservadores que ocupam as ideias da mordça educacional brasileira, defendem uma neutralidade que busca esconder suas próprias ideologias. Utilizam de ferramentas estatais para conduzir e fundamentar que as ideias de Paulo Freire são doutrinantes. Na verdade, a docência autoritária que se propõe é que narra um cenário manipulador e que, sutilmente desvela uma sociedade desigual que camufla ideologias sob o viés da neutralidade.

A educação libertadora transcende a neutralidade, ou seja, capacita os indivíduos a narrar sua própria forma de conviver em sociedade, traduz o silêncio dos oprimidos e revela uma transformação reflexiva. Sabido é que a educação sozinha não é capaz de mudar o *status* da segregação que a elite conservadora difunde. Todavia, a importância do processo educativo para além da escola como instituição, se encarrega de libertar a sociedade das manipulações que condicionam uma trajetória intelectual neutra.

Ao contrário de tudo que se propõe o projeto Escola sem Partido, a partir do que fora exposto durante a construção do artigo,

insta responder ao tema-problema de forma categórica e simples: as tendências restritivas da democracia que se revelam a partir da proposições levantadas no texto do projeto Escola sem Partido pelos apoiadores, pelo Congresso Nacional e pelo próprio governo federal, remontam um cenário de exclusão estruturante, que nada tem a ver com os princípios constitucionais elencados da CRFB/88 e que refletem o desmonte da educação brasileira, a partir de discursos ideológicos conservadores e autocráticos.

Na verdade, o projeto apenas busca eliminar alguns certos partidos opositores, a ideia é anular tudo o que fora construído pelos governos de esquerda que garantiram aos marginalizados acesso à educação com base em políticas sociais que buscaram aderir igualdade e cidadania, efetivando o texto constitucional e garantindo maior democraticidade nos espaços institucionais.

Por fim, o artigo concorre para que os pensamentos da democracia, da educação libertadora das amarras autocráticas e neutras, permaneça vivente na sociedade a partir de pensamentos como os de Paulo Freire, voltados para uma educação com caráter dialógico, emancipador e humanizado. Em tempos de educação sombria, em que os representantes da sociedade visam anular as vozes do seu povo, defender uma educação democratizante, tendente ao diálogo é um recurso social e urgente, pois é assim que a sociedade se conduzirá à verdadeira democracia.

## **Referências**

BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Impeachment Presidente Dilma Rousseff: DCR nº 1/2015 - Denúncia por Crime de Responsabilidade.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendo-historia/destaque-de-materias/impeachment-da-presidente-dilma>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.202, de 14 de janeiro de 2010.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12202.htm#art1). Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.**

Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **PNE em movimento.** Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BEDINELLI, Talita. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **Revista El País.** Edição Brasil, online, 2016. Disponível em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html).

Acesso em 28 nov. 2020.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Revista de Cultura e Política: Lua Nova.** n. 38 São Paulo Dec. 1996. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia:** uma defesa das regras do jogo /Norberto Bobbio; tradução de Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política** / Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional.** 6 ed.rev. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

COSTA, Fabrício Veiga. LIBERDADE DE CÁTEDRA DO DOCENTE NOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido. **Revista Jurídica.** vol. 01, n.º. 50, ISSN: 2316-753X. Curitiba: 2018. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2555>. Acesso em: 28 nov. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Revista Educação & Sociedade.** Educ. Soc. vol. 40 Campinas 2019

Epub Dec 09, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0224639.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FERREIRA, Jovanka Mariana de Genova; SOUZA, Gisele Pereira de. Reflexões acerca do movimento 'Escola sem Partido' inspiradas pelas teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacao/emancipacao/article/view/9528>. Acesso em: 3 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

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

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Elida. Escola sem Partido: entenda o que ocorre após o arquivamento. **Canal G1**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/11/escola-sem-partido-entenda-o-que-ocorre-apos-o-arquivamento-e-o-que-esta-em-jogo-com-o-projeto-de-lei.ghtml>. Acesso em: 28 nov. 2020.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MARIZ, Débora. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria – RS: 2018. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2020/253-1582759723.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

RIBEIRO, Márden de Paula. Por mais Paulo Freire e menos Escola sem Partido. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 220-234, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/495>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional / Ingo Wolfgang Sarlet. 13. ed. rev. e atual. - Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SILVA, José Afonso da. O Estado Democrático de Direito. **Revista de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/45920/44126>. Acesso em: 11 nov. 2020.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

## **O direito fundamental a livre associação e suas consequências em relação à propriedade de bens imóveis em “condomínios fechados”**

*Ronan Ângelo de Oliveira Pereira* **1**  
*Alisson Thiago de Assis Campos* **2**

### **1 Introdução**

O objetivo deste artigo é esclarecer sobre o direito a livre associação, e os reflexos deste direito nos conhecidos “condomínios fechados”, visto a arbitrariedade das associações de moradores na cobrança de taxas associativas travestidas de taxas de condomínio, de moradores/proprietários que não são associados. Tal cobrança vai além do que é permitido por lei, e segue em desencontro com o direito fundamental a livre associação.

Será abordado as previsões legais para cobrança de taxas associativas e os requisitos para constituição de um condomínio de fato, que esta apto para cobrar a taxa de condomínio. A taxa de condomínio é considerada um título executivo extrajudicial, e por causa disto, em razão de inadimplência, é passível de medidas executivas, o que faz com que diversas associações de moradores acabem correndo o risco da demanda judicial, visando obter o crédito indevido.

O conceito de associação será tratado, para uma exposição do que se trata este instituto, e como as associações passaram a constituir os “condomínios fechados”.

---

**1** Mestrando do Curso de Proteção aos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Estácio de Sá de Belo Horizonte/MG. Advogado.

**2** Doutorando e Mestre em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Professor do curso de Direito e Diretor Acadêmico da Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete.

É importante frisar que o direito a livre associação trata-se de direito fundamental, presente no artigo 5º, inciso XVII, da Constituição Federal do Brasil de 1988, e como tal precisa ser necessariamente garantido a todos os indivíduos, desde que seja para fins lícitos, sendo vedada associações de caráter paramilitar. E ainda, conforme inciso XX, do mesmo artigo, fica claro que ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado.

Outro ponto importante para ser abordado, será a evolução histórica do direito a livre associação na Constituição Federal do Brasil. Portanto, será apresentado quando o direito a livre associação passou a ser reconhecido como direito fundamental no Brasil, e como este direito também marcou presença num contexto internacional.

Por mais que o direito a livre associação seja claro, assim como o de não ser obrigado a associar-se, as associações de moradores de “condomínios fechados” continuam cobrando taxas associativas de proprietários, como se as mesmas fossem obrigatórias, independente da parte estar associada, e ainda, dando a cobrança o caráter de título executivo, a igualando a taxa de condomínio, o que não é permitido pela legislação atual.

E tal ato acontece de forma generalizada, sendo importante trabalhar este tema, para esclarecer alguns pontos sobre os direitos de cada cidadão, e os meios de lutar por eles.

Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, percebe-se que os “condomínios fechados” precisam receber fiscalizações mais rigorosas, para coibir este comportamento, que prejudica diversos cidadãos, evitando que a luta por este direito se torna mais uma demanda judicial, o que irá acarretar maior número de processos nos Tribunais.



## 2 O conceito de associação

No âmbito do Código Civil, as associações possuem natureza jurídica de pessoa jurídica, podendo ser de direito público ou privado, a depender da forma de sua constituição e dos agentes responsáveis por tal.

Na forma do art. 41, inciso IV, as associações públicas integram a administração pública interna. Já no art. 44, inciso I, é especificado que as associações são pessoas jurídicas de direito privado. Sendo esta última o objeto principal deste trabalho, passa-se a análise de sua conceituação e características.

A extensão da capacidade jurídica das pessoas jurídicas decorre de lei de ordem pública e das normas constantes dos atos normativos internos – o contrato social ou estatuto social –, que devem ser redigidos e cumpridos de acordo com as normas de direito público aplicáveis em cada caso. Nas pessoas jurídicas de direito privado, a tipologia estabelecida pelo Código Civil estabelece uma limitação ao escopo de cada uma delas, de acordo com a natureza da atividade que justificou sua criação; assim, por exemplo, a um partido político é vedada a prática de atos incompatíveis com suas finalidades institucionais, ou seja, ele fica impedido de praticar atos de comércio, porquanto isto constitui desvio de finalidade. Essa espécie de restrição existe também nas sociedades, associações e demais pessoas jurídicas; assim sendo, um empreendedor não pode constituir uma associação e fazê-la operar como se empresa fosse. (ANDRADE FILHO, 2020, p. 111).

De acordo com o art. 53 do Código Civil, as associações podem ser definidas como: *“Art. 53. Constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos”*.

Quanto as associações, conceitua GONÇALVES (2019, p. 248):

As associações são pessoas jurídicas de direito privado constituídas de pessoas que reúnem os seus esforços para a realização de fins não econômicos. Nesse sentido, dispõe o art. 53 do atual diploma civil: *“Constituem--se as associações*

pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos”. A definição legal ressalta o seu aspecto eminentemente pessoal (*universitas personarum*).

Sobre o tema, leciona TARTUCE (2020, p. 286):

Conforme disciplina o art. 53 do CC/2002, inovação em total sintonia com o princípio da simplicidade: “constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos”. As associações, pela previsão legal, são conjuntos de pessoas, com fins determinados, que não sejam lucrativos. Assim deve ser entendida a expressão “fins não econômicos”.

Neste mesmo sentido, LORETO (2017, *online*):

Ou seja, as associações são pessoas jurídicas de direito privado através da qual pessoas se congregam objetivando realizar determinada atividade fim sem intuito de obter lucro.

Porém, mesmo sem ter lucros, as associações possuem patrimônio, que deve ser utilizado para atingir seus fins.

Assim, associações são uniões de pessoas que objetivam a realização de determinado fim, mas que não possua o objetivo de auferir lucro, sendo esta a restrição imposta pelo Código Civil para constituição de uma associação. A respeito desta restrição, distingue TARTUCE (2020), quanto ao fim econômico e fim lucrativo:

Nesse trilhar, o Enunciado n. 534, da VI Jornada de Direito Civil (2013), estabelece que “as associações podem desenvolver atividade econômica, desde que não haja finalidade lucrativa”. Segundo as justificativas do enunciado doutrinário, “andou mal o legislador ao redigir o caput do art. 53 do Código Civil por ter utilizado o termo genérico ‘econômicos’ em lugar do específico ‘lucrativos’. A dificuldade está em que o adjetivo ‘econômico’ é palavra polissêmica, ou seja, possuidora de vários significados (econômico pode ser tanto atividade produtiva quanto lucrativa). Dessa forma, as pessoas que entendem ser a atividade econômica sinônimo de atividade produtiva

defendem ser descabida a redação do caput do art. 53 do Código Civil por ser pacífico o fato de as associações poderem exercer atividade produtiva. Entende-se também que o legislador não acertou ao mencionar o termo genérico ‘fins não econômicos’ para expressar sua espécie ‘fins não lucrativos’”. (TARTUCE, 2020, p. 286).

As associações serão constituídas por estatuto, de acordo com o art. 54 do Código Civil e deverá possuir:

Art. 54. Sob pena de nulidade, o estatuto das associações conterá:

I - a denominação, os fins e a sede da associação;

II - os requisitos para a admissão, demissão e exclusão dos associados;

III - os direitos e deveres dos associados;

IV - as fontes de recursos para sua manutenção;

V - o modo de constituição e de funcionamento dos órgãos deliberativos;

VI - as condições para a alteração das disposições estatutárias e para a dissolução.

VII - a forma de gestão administrativa e de aprovação das respectivas contas.

O estatuto, após sua elaboração deverá ser registrado no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas, de acordo com art. 1º, inciso I da Lei de Registros Públicos (Lei nº 6.015/1963).

Com o fito de auxiliar na constituição de uma associação, o SEBRAE elaborou um Roteiro para o registro de associações (2014, *online*):

É uma sociedade de fins não econômicos, constituída pela união de pessoas que se organizam na busca de alcançar objetivos e ideais comuns aos próprios associados ou a coletividade. O primeiro passo para constituir uma associação é a realização de uma reunião entre as pessoas interessadas. Na reunião as pessoas deverão decidir pela elaboração dos documentos: Estatuto Social e Ata de Constituição que são obrigatórios: Estatuto Social deverá conter as regras de funcionamento da associação; Ata de Constituição é o instrumento jurídico que relata o que foi discutido na reunião de constituição.

Por possuir como principal característica a junção de pessoas sem fins lucrativos, as associações comumente possuem fins sociais, ou para a defesa de interesses em comum, como as associações filantrópicas, que tem por objetivo a prestação de assistência social a grupos carentes. Outros exemplos são associações de pais e mestres, associações em defesa da vida, associações de consumidores, associações culturais, desportivas e sociais, associações de classe, associações de produtores (SEBRAE, 2009, *online*) e associações de condomínio, que é o objeto principal deste estudo.

Dado seu objeto, insta salientar a distinção entre cooperativa e associação. Ambas são uniões de pessoas, com um objetivo em comum. Porém, enquanto as associações possuem fins não lucrativos, educacionais e sociais, as cooperativas tem objetivo econômico, de viabilizar os negócios produtivos de seus cooperados (SEBRAE, 2009, *online*).

### **3 Evolução histórica**

As instituições sem fins lucrativos, que compõe o terceiro setor da economia, remontam há 5.000 anos, e representam a vontade humana de auxiliar o próximo, sem querer uma contrapartida (CHARNET, *et al*, 2006).

Na Índia, aproximadamente 274-232 a.C., o imperador Asoka construiu instalações médicas, cavou poços e plantou árvores para o deleite do povo. Os profetas judeus também foram pioneiros na assistência social, pois trabalhavam pela justiça social, política e econômica, inclusive exercendo pressões sobre os governos da época. (HUDSON, 1999 *apud* CHARNET, *et al*, 2006, p. 2321).

Tais instituições de caridade ao longo da história possuíam relações com as organizações religiosas, como na cultura judaica, em que se pregaram os direitos dos pobres:

Nos primórdios das primeiras igrejas cristãs já existiam fundos de amparo aos pobres, viúvas, órfãos, enfermos e prisioneiros. Na cultura islâmica, a filantropia foi utilizada como motivadora para a construção de grandes hospitais, onde pacientes indigentes recebiam 5 peças de ouro quando recebesse alta. (HUDSON, 1999 *apud* CHARNET, et al, 2006, p. 2321).

Os problemas do uso indiscriminado das doações e a deturpação de seus fins não são fatos isolados da atualidade, tendo em vista que no ano de 1601, a Rainha Elizabeth I aprovou uma lei autorizando a investigação do mau uso dos fundos recebidos de caridade (CHARNET, *et al*, 2006).

Após a segunda metade do século XIX as associações passaram a ser mais seletivas a fim de otimizar seus recursos, como por exemplo, uma Lei do ano de 1834, nomeada como Emenda dos Pobres, que reduziu as doações de forma considerável. Neste mesmo sentido, as instituições passaram a diferenciar entre os mais pobres, aqueles que possuíam mais ou menos recursos (CHARNET, *et al*, 2006).

Com a instauração do Estado Social, passando a ser o provedor de muitos dos direitos, as instituições de caridade passaram a ter um papel subsidiário na história, especificamente, após o ano de 1948, dado os horrores da Segunda Guerra Mundial recursos (CHARNET, *et al*, 2006).

A Constituição de 1891 do Brasil inovou trazendo alguns direitos e garantias individuais e dentre eles, apresentou a liberdade de associação. A partir deste momento todas as constituições trouxeram o direito a livre associação, contudo nos momentos ditatoriais, foram implantadas algumas formas de controle Mas só com a Constituição Federal de 1988, a liberdade de associação se tornou um direito fundamental individual, garantido a qualquer cidadão (MATTOS e CARVALHO, online).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro

de 1948, já tratou do tema abordado, e em seu artigo 20, dispôs que ninguém é obrigado a fazer parte de uma associação: Vejamos:

Artigo 20

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos adotado pela XXI Sessão da Assembléia-Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966, foi ratificado no Brasil em 1992, e nele também consta de forma clara e objetiva sobre a liberdade de associação, em seu artigo 22:

ARTIGO 22

1. Toda pessoa terá o direito de associar-se livremente a outras, inclusive o direito de construir sindicatos e de a eles filiar-se, para a proteção de seus interesses.
2. O exercício desse direito estará sujeito apenas às restrições previstas em lei e que se façam necessárias, em uma sociedade democrática, no interesse da segurança nacional, da segurança e da ordem públicas, ou para proteger a saúde ou a moral públicas ou os direitos e liberdades das demais pessoas. O presente artigo não impedirá que se submeta a restrições legais o exercício desse direito por membros das forças armadas e da polícia.
3. Nenhuma das disposições do presente artigo permitirá que Estados Partes da Convenção de 1948 da Organização Internacional do Trabalho, relativa à liberdade sindical e à proteção do direito sindical, venham a adotar medidas legislativas que restrinjam ou aplicar a lei de maneira a restringir as garantias previstas na referida Convenção.

E ainda, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), adotada no âmbito da Organização dos Estados Americanos, em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, que entrou em vigor, para o Brasil, em 25 de setembro de 1992, também

apresentou o mesmo posicionamento sobre a liberdade de associação, em seu artigo 16:

#### ARTIGO 16

##### Liberdade de Associação

1. Todas as pessoas têm o direito de associar-se livremente com fins ideológicos, religiosos, políticos, econômicos, trabalhistas, sociais, culturais, desportivos, ou de qualquer outra natureza.
2. O exercício de tal direito só pode estar sujeito às restrições previstas pela lei que sejam necessárias, numa sociedade democrática, no interesse da segurança nacional, da segurança ou da ordem públicas, ou para proteger a saúde ou a moral públicas ou os direitos e liberdades das demais pessoas.
3. O disposto neste artigo não impede a imposição de restrições legais, e mesmo a privação do exercício do direito de associação, aos membros das forças armadas e da polícia.

Portanto, a liberdade de associação passou a ser um direito fundamental no Brasil, garantido a todos, com previsão expressa de que ninguém é obrigado a associar-se ou permanecer associado, protegendo o cidadão de qualquer arbitrariedade.

#### **4. Direito de propriedade**

O direito de propriedade também é um direito básico, garantido a todos, seja pessoa física ou jurídica, e consagrado na Constituição Federal de 1988, conforme artigo 5º, inciso XXII: “XXII - é garantido o direito de propriedade”.

Esse direito consiste na faculdade que o proprietário tem de usar, gozar e dispor do bem, e de reavê-lo caso ocorra posse injusta, conforme artigo 1.228, do Código Civil de 2002: “Art. 1.228. O proprietário tem a faculdade de usar, gozar e dispor da coisa, e o direito de reavê-la do poder de quem quer que injustamente a possua ou detenha”.

Portanto, o dono do bem tem o direito de usar, ou seja, utilizar a coisa da maneira que entender mais conveniente. Pode usufruir, recebendo os frutos naturais e civis da coisa, e ainda, com direito de dispor do bem, vendendo, doando, ou transferindo a posse a qualquer outro título.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, em seu artigo 17, também garantiu o direito a propriedade, sendo que ninguém será privado da mesma de forma arbitrária:

Artigo 17

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Tratando especificamente dos bens imóveis, a parte tem direito a propriedade, ficando resguardado que a propriedade atenderá a sua função social. Além disto, existem diversas outras limitações, relacionadas a normas ambientais, regulação urbana, além do próprio direito de vizinhança.

Contudo, a propriedade também está sendo afetada pelos “condomínios fechados”, que limitam o acesso dos proprietários aos seus imóveis e impõe normas coletivas de utilização do espaço.

Os “condomínios fechados” são constituídos, na maioria dos casos, através de associações de moradores, que instituem normas coletivas no estatuto social, restringem o acesso ao loteamento, e ainda, cobram taxas de manutenção de todos os proprietários que possuam imóvel no local.

O grande problema é que essas associações querem impor a cobrança a todos os proprietários que possuem um imóvel situado dentro



deste loteamento, independe se o proprietário optou por se associar ou não.

E a prática se tornou tão abusiva, que os “condomínios fechados” impõem a obrigação do pagamento da taxa de manutenção a todos, sob pena de ajuizamento de ação de execução, ferindo completamente o direito a livre associação e o direito de propriedade.

## **5. Direito fundamental a livre associação**

O direito a livre associação trata-se de um direito fundamental, descrito na Constituição Federal do Brasil, artigo 5º, nos incisos XVII ao XXI. Como previsto, qualquer um pode se associar, desde que seja para fins lícitos, vedado as associações de caráter paramilitar. E ninguém é obrigado a permanecer associado. Vejamos:

XVII - é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar;

XVIII - a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento;

XIX - as associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas por decisão judicial, exigindo-se, no primeiro caso, o trânsito em julgado;

XX - ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado;

XXI - as entidades associativas, quando expressamente autorizadas, têm legitimidade para representar seus filiados judicial ou extrajudicialmente;

Portanto, desde que seja para fins lícitos, as pessoas podem se associar. Contudo, não são obrigadas a permanecer associadas. E este direito, como fundamental para o indivíduo, traz uma característica de direitos que o indivíduo possui em face do Estado:

Os direitos fundamentais propriamente ditos são, na essência, entende ele, os direitos do homem livre e isolado, direitos que possui em face do Estado. E acrescenta: numa acepção estrita são unicamente os direitos da liberdade, da pessoa particular, correspondendo de um lado ao conceito do Estado burguês de Direito, referente a uma liberdade, em princípio ilimitada diante de um poder estatal de intervenção, em princípio limitado, mensurável e controlável (BONAVIDES, 2004, p. 561).

Os direitos fundamentais inicialmente foram concebidos como direitos para proteger o indivíduo do poder do Estado. Contudo, posteriormente, percebeu que os direitos fundamentais são para proteção da ação do Estado, e também para proteger o indivíduo da ação de terceiros, sejam empresas diversas, outras entidades, ou mesmo ação de outros indivíduos.

A nova universalidade dos direitos fundamentais os coloca assim, desde o princípio, num grau mais alto de juridicidade, concretude, positividade e eficácia. É universalidade que não exclui os direitos da liberdade, mas primeiro os fortalece com as expectativas e os pressupostos de melhor concretizá-los mediante a efetiva adoção dos direitos da igualdade e da fraternidade (BONAVIDES, 2004, p. 573).

Os direitos fundamentais são básicos para convivência pacífica em sociedade, conforme afirma Uadi Lammego Bulos:

Direitos fundamentais são o conjunto de normas, princípios, prerrogativas, deveres e institutos, inerentes à soberania popular, que garantem a convivência pacífica, digna, livre e igualitária, independentemente de credo, raça, origem, cor, condição econômica ou status social.

Sem os direitos fundamentais, o homem não vive, não convive, e, em alguns casos, não sobrevive. (BULOS, 2014, p. 525)

Neste contexto, o direito a livre associação é um direito fundamental, que precisa ser respeitado, visto que estas arbitrariedades não podem continuar, com cobranças de taxas de não associados.

## **6. Obrigação de associação em condomínios fechados**

Os “condomínios fechados”, em sua maioria, são constituídos apenas por estatutos sociais de associações, que não tem legitimidade para cobrança de contribuição de condomínio. Porém, as associações de moradores insistem nesta cobrança, utilizando inclusive ações executivas, qualificando o débito como título executivo extrajudicial.

Verifica-se que não há qualquer previsão legal que constitua referida “taxa de associação” como um título executivo, sendo que estes estão previstos em *numerus clausus* no art. 784, do CPC, não podendo a associação inovar de acordo com seus interesses, eis que autorizar-se uma execução sem processo cognitivo é algo muito drástico, que só pode ocorrer em hipóteses precisas e expressamente estabelecidas em lei. O artigo supracitado elenca de forma taxativa o rol de títulos Executivos Extrajudiciais:

Art. 784. São títulos executivos extrajudiciais:

- I - a letra de câmbio, a nota promissória, a duplicata, a debênture e o cheque;
- II - a escritura pública ou outro documento público assinado pelo devedor;
- III - o documento particular assinado pelo devedor e por 2 (duas) testemunhas;
- IV - o instrumento de transação referendado pelo Ministério Público, pela Defensoria Pública, pela Advocacia Pública, pelos advogados dos transatores ou por conciliador ou mediador credenciado por tribunal;
- V - o contrato garantido por hipoteca, penhor, anticrese ou outro direito real de garantia e aquele garantido por caução;
- VI - o contrato de seguro de vida em caso de morte;
- VII - o crédito decorrente de foro e laudêmio;

VIII - o crédito, documentalmente comprovado, decorrente de aluguel de imóvel, bem como de encargos acessórios, tais como taxas e despesas de condomínio;

IX - a certidão de dívida ativa da Fazenda Pública da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, correspondente aos créditos inscritos na forma da lei;

X - o crédito referente às contribuições ordinárias ou extraordinárias de condomínio edilício, previstas na respectiva convenção ou aprovadas em assembleia geral, desde que documentalmente comprovadas;

XI - a certidão expedida por serventia notarial ou de registro relativa a valores de emolumentos e demais despesas devidas pelos atos por ela praticados, fixados nas tabelas estabelecidas em lei;

XII - todos os demais títulos aos quais, por disposição expressa, a lei atribuir força executiva.

Portanto, a taxa associativa não pode ser cobrada via processo executivo, e ainda sequer pode ser cobrada de algum proprietário que não tenha se associado, visto que a associação é facultativa.

A legislação é clara, no sentido de que ninguém é obrigado a associar-se. Fato que é suficiente para garantir que as associações não podem obrigar os proprietários de imóveis a se associarem e muito menos obrigar os que não são associados ao pagamento da taxa de manutenção.

A única possibilidade para cobrança de taxa de manutenção obrigatório por “condomínios fechados” é exclusivamente quando o mesmo é formado como “condomínio de lotes” e registrado conforme Lei nº 13.465/2017, onde todas as áreas comuns (ruas, praças, etc) são transmitidas do Município para o condomínio. Nesta modalidade não existirá uma associação, mais sim um condomínio registrado com síndico, com legitimidade para cobrança.

## **Conclusão**

Por todo o exposto, é possível concluir que a maior parte dos “condomínios fechados” são administrados por associações de moradores, que funcionam de forma irregular, imputando cobranças das taxas de manutenção de todos os proprietários, como se fosse uma obrigação originária da propriedade, o que não é previsto em lei.

As taxas de manutenção das associações só podem ser cobradas do proprietário que se associou por livre e espontânea vontade. As associações são para as partes que tem o desejo de se associar, ou seja, a vontade é caráter essencial da associação. E a ausência desta, torna ilegal o ato.

A cobrança de taxas associativas de quem não se associou podem ser revertidas por via judicial, visto que os tribunais já seguem esta tendência de não permitir a cobrança, por ferir direito fundamental.

A discussão judicial do tema traz impactos negativos para o cidadão, que além de ter sido indevidamente cobrado, precisa arcar com custas processuais, contratar um advogado, e na maioria das vezes, garantir a execução em Juízo, o que inviabiliza que muitos tenham a condição financeira mínima para recorrer.

Os “condomínios fechados” precisam receber uma fiscalização dos Municípios onde os mesmos estão instalados, para que sejam proibidos estes procedimentos que são contrários a lei.

E como já elucidado anteriormente, a única exceção para cobrança de taxa de manutenção, obrigatório por “condomínios fechados” é exclusivamente quando o mesmo é formado como “condomínio de lotes” e registrado conforme Lei nº 13.465/2017, onde todas as áreas comuns (ruas, praças, etc) são transmitidas do Município para o condomínio. Nesta

modalidade não existirá uma associação, mais sim um condomínio registrado com síndico, com legitimidade para cobrança.

## Referências

ANDRADE FILHO, Edmar Oliveira. **Fundamentos de direito para negócios** - instituições de direito público e direito privado. Grupo Gen, 2020. 9788597024401. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597024401/>. Acesso em: 09 jan 2021.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 15. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2004.

BRASIL. **LEI nº 6.015**, de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6015compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6015compilada.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 592, de 06 de julho de 1992. **Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos de 1966**. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm). Acesso em 11 jan 2021.

BRASIL. Decreto nº 678, de 06 de novembro de 1992. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos** (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D0678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm). Acesso em 11 jan 2021.

BRASIL. **Código Civil Brasileiro**. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil (2015)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm). Acesso em: 19 dez. 2020.

BULOS, Uadi Lammego. **Curso de Direito Constitucional**. 8. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

CHARNET, Emerson. **Evolução e história das organizações sem fins lucrativos**. 2006. Disponível em: [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2006/epg/05/EPG00000554%20ook.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/epg/05/EPG00000554%20ook.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 11 jan 2021.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro v 1 - parte geral**. Editora Saraiva, 2019. 9788553617234. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553617234/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

LORETO, Rafael. **Associações**. 2017, JusBrasil. Disponível em: <https://rloreto.jusbrasil.com.br/artigos/547485966/associacoes>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MATTOS, Adriana; CARVALHO, Talita. **Politize**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/artigo-5/liberdade-de-associacao/#:~:text=Somente%20depois%20da%20abertura%20pol%C3%ADtica,inciso%20XVII%20do%20Artigo%205%C2%BA>. Acesso em 11 jan 2021.

SEBRAE. **Associação**. 2009. Disponível em: <<http://www.ibere.org.br/anexos/325/2816/associacao-pdf#:~:text=Enquanto%20as%20associa%C3%A7%C3%B5es%20s%C3%A3o%20organiza%C3%A7%C3%B5es,o%20neg%C3%B3cio%20produtivo%20de%20seus>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SEBRAE. **Roteiro para registro de associações**. 2014. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/PE/Anexos/ROTEIRO%20ASSOCIA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TARTUCE, Flávio. **Direito civil**: lei de introdução e parte geral. 16. ed. rev., atual. e ampl.  
Rio de Janeiro: Forense, 2020.



## **Direito fundamental à educação no âmbito do ensino superior: considerações acerca da mercantilização da educação e do ensino jurídico no Brasil**

*Humberto de Lima Rocha 1*

### **1. Introdução**

O presente ensaio busca analisar a possibilidade e as consequências da mercantilização na educação superior nacional, de modo a se obter uma interpretação análoga extensiva dos impactos educacionais causados pela presença, e pela ausência do ensino do referido nível educacional.

Especificamente, pretende-se analisar como o ensino superior pode impactar na formação da sociedade contemporânea, de modo a se contribuir para com a efetivação da construção de um Estado Democrático de Direito, onde os sujeitos sociais sejam capazes de analisar, compreender, e respeitar a diversidade cultural, histórica e social.

Quando da análise da situação da educação superior no Brasil, evidencia-se a ausência do Estado no que se refere a uma ampla garantia do acesso às instituições de ensino superior, bem como uma forte influência mercadológica na condução acadêmica. Isso leva à problematização das seguintes questões: temos de fato garantia de acesso ao direito fundamental à educação no ensino superior no Brasil? Seria a desídia do Estado com relação à regulamentação do ensino jurídico no

---

<sup>1</sup> Advogado. Bacharel em Direito pela Faculdade Divinópolis - FACED. Professor. Licenciado em Sociologia pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP. Pós-Graduando em Direito Educacional pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Mestrando em Direito pela Universidade de Itaúna. Professor da Educação Básica (PEB - História/Filosofia/Sociologia/Artes). Ênfase nos estudos em Direito Educacional, Direito Empresarial, Direito de Família, Infância e Juventude, Direitos Humanos, e Direito Constitucional, atuando em pesquisas nos seguintes temas: Educação, Sociologia da Educação e Políticas Públicas. E-mail: prof.humbertorocha@hotmail.com.

Brasil uma autorização para a mercantilização desse nível educacional? Seria as tutelas coletivas um mecanismo processual capaz de auxiliar o Direito a solucionar essas questões?

Com base nessas indagações, serão formuladas hipóteses e reflexões acerca do tema-problema ora em tela.

## **2. Aspectos sociais**

A compreensão da sociedade faz com que possamos analisar e compreender a influência da cultura para a construção da história, e a formação dos vínculos sociais e afetivos na contemporaneidade.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o meio social se transforma a partir da afirmação de que os conflitos sociais são marcados (têm origem) na luta pelo reconhecimento intersubjetivo e social - esta luta é o motor das mudanças sociais e conseqüentemente da evolução das sociedades, de modo que a ausência de reconhecimento é o que deflagra os conflitos sociais. Os indivíduos e grupos só formam suas identidades e são reconhecidos quando aceitos nas relações com o próximo (*amor*), na prática institucional (*justiça/direito*) e na convivência em comunidade (*solidariedade*).

Se o (re)conhecimento é uma dimensão que pode ser mediada pelos pilares do amor, do direito e da solidariedade, quais são, então, as categorias morais que identificam a ausência do reconhecimento? (HONNETH, 2009, p.214). Honneth torna claro os fundamentos da categoria central da sua teoria do reconhecimento, a saber, o conceito de "reconhecimento intersubjetivo e social", debruçando-se sobre as fontes teóricas e empíricas arroladas na construção dos pilares da estrutura das relações sociais do reconhecimento.

Faz-se necessário reconhecer a necessidade de aprofundar os conhecimentos sociológicos, de modo que se possa compreender de forma

adequada, os múltiplos caminhos apontados pela moderna teoria do direito para a construção de um Estado de direito democrático, em que perdurem a paz e a justiça social.

A ideia de inclusão passa por diversas questões de ordem teórica e prática, como a moral, os desafios do Estado e da Nação diante da globalização, e das práticas educacionais, assim, há que se lidar com a luta por ensino e reconhecimento num mundo de diferenças. Além disso, enquanto educadores devemos falar da inserção do individual no espaço privado e público, na interação com a alteridade e, também, entre o individual e o coletivo como dimensão universal, na busca por justiça ou no cotidiano diante das complexas relações com o outro.

### **3. Do reconhecimento do sujeito no meio social**

Ainda no século XVIII Rousseau já afirmava que a liberdade natural do homem, seu bem-estar e sua segurança seriam preservadas através do contrato social. Hoje, em pleno século XXI, vivemos em uma sociedade onde as relações sociais, regem-se por meio da imposição de normas e Leis que ditam desde a conduta, até as relações socioafetivas do indivíduo.

Nesse sentido Freud em seu texto “O mal estar da civilização”, apresenta a ideia de que a cultura produz um certo mal-estar nos indivíduos nela inseridos, uma vez que existe uma certa incompatibilidade de ideias entre os indivíduos formadores da sociedade em função das exigências individuais da pulsão e os interesses da civilização. Desse modo, para o bem social, deverá o indivíduo se sacrificar, abstendo-se da satisfação funcional, para que a civilização possa se desenvolver e alcançar o seu fim coletivo.

Tem-se que a psicanálise não defende a ideia da possibilidade do indivíduo fazer o que quiser, por meio da prática subversiva de seus atos, mas sim, a constituição e exteriorização de um sujeito do desejo, sendo

este desejo, o que o divide e o torna singular, possibilitando a sua atuação em um sistema ético e universal.

Uma vez que a razão pode ser vista como a orientadora da vida na contemporaneidade, de modo que as ciências jurídicas tenham uma escuta racional do desejo do sujeito, a adequação de tal situação à escuta psicanalítica, que vê esse desejo do sujeito como sendo um *modus operandi* de existir do mesmo, pode se dar por meio do ajuste desse contrato social, visado uma menor interferência Estatal no âmbito das relações intersubjetivas.

Nessa seara, verifica-se que a formação psicossocial do indivíduo, e a intervenção Estatal, por meio do sistema legislativo e educacional no delongar dos anos, causam reflexos diretos na autonomia privada. Tem-se, portanto, um sistema social jurídico-educacional que preconiza a moral fundamentalista em detrimento da cidadania, e dos direitos humanos.

Quando analisado o teor das normas e Leis que regem o Ordenamento jurídico, a melhor interpretação a ser feita, é que segue Sônia Altoé, em sua obra “Sujeito do Direito, Sujeito do Desejo: Direito e Psicanálise”, ao tratar do advento da Lei 8.069/90<sup>2</sup> a nos preleciona que:

Essas questões nos levam a refletir sobre como se constrói o ser humano, o sujeito, o sujeito de direitos, o cidadão capaz de viver dentro de leis sociais estabelecidas numa determinada cultura para que possa haver organização social e possamos viver em sociedade. Esta reflexão, na atualidade, nos remete necessariamente à teoria psicanalítica, que afirma que o ser humano é sujeito de desejo. E sendo o termo “sujeito de direitos” o que norteia o novo texto de lei, não podemos ignorar que o sujeito que estamos falando está referido a direitos. (ALTOÉ, 1999)

Sendo os indivíduos sujeitos, dotados de direitos, deveres e desejos, é possível que se tenha um amplo e efetivo alcance desse desejo, por meio do auxílio prestado pelas práticas educacionais.

No que se refere ao aspecto cultural, bem como aos símbolos e conceitos atribuídos as coisas e sentimentos pelos sujeitos sociais, que retratam basicamente a interpretação majoritária, não no sentido do que a maioria escolheu mais sob o viés do que uma minoria detentora do poder decidiu ser o melhora para a maioria dominada, tem-se a assertiva de Tomás Ilbañez que nos explica tal situação exemplificando com as cores, ele nos preleciona:

Elas não existem independentemente dos homens: é por conta da peculiar conformação sensorial que se pode enxergar a neve como branca, mais isso não significa que, efetivamente, a neve seja de cor branca pó essência. A suposta “representação” de um “objeto”, desta maneira, não existe senão valorada por meio de uma escala socialmente construída. (ILBAÑEZ *apud* MOUÇOUÇAH, 2015, p.25).

Há que se levar em consideração que a atuação dos docentes deve ser contextualizada, de modo que o aluno possa compreender o conteúdo programático com uma maior facilidade, levando em consideração a sua vivência, e o meio social ao qual está inserido.

Nesse contexto, outra saída não há, senão a compreensão dos impactos e influências da história do sujeito, e na constituição do seu ser, que se exteriorizará por meio de condutas que serão regidas por um conjunto de normas, que em tese, deveriam representar este sujeito de forma legítima uma vez que estas deveriam estar para Ele, e não Ele estar para elas.

Reconhecer esse sujeito, é legitimar a sua expressão, fazendo com que de fato se concretize a efetivação do texto Constitucional, no que se refere a instituição de um estado democrático de direito.

Interpretar o Ordenamento Jurídico brasileiro sob a ótica do reconhecimento do Sujeito no Estado Democrático de Direito estudando-

se a constituição deste ordenamento, com o fim de verificar a legitimidade do mesmo, ante o reconhecimento do sujeito social.

Direito, moral, ética e liberdade são temas complexos que permeiam a ideia das revoluções, da nação e da própria concepção de Estado. Ao mesmo tempo, desafios cotidianos entre os discursos racionalmente construídos e as práticas de boas intenções por justiça, igualdade, reconhecimento, multiculturalismo e inclusão permeiam a sociedade globalizada. Essas contradições estão implícitas a um universalismo que começa no individual e alcança a coletividade; vai do privado ao público, com singularidades e diferenças. Por isso, lidar com tais paradoxos é um desafio diário do educador.

Quanto ao direito vigente, também ele precisa ser interpretado de maneira diversa em face de novas necessidades e situações de interesse. Essa disputa acerca da interpretação e imposição de reivindicações historicamente não resolvidas é uma luta por direitos legítimos, nos quais estão implicados agentes coletivos que se defendem contra a desconsideração de sua dignidade. Nessa “luta por reconhecimento”, segundo demonstrou Honneth (2003), articulam-se experiências coletivas de integridade ferida.

Tem-se que a tese central de Honneth (2003) aponta que a identidade dos indivíduos se determina por um processo intersubjetivo mediado pelo mecanismo do reconhecimento. Assim sendo, a busca por este reconhecimento se dá através de três dimensões do amor, da solidariedade e do direito, e não pela inclusão econômica. A ausência de reconhecimento intersubjetivo e social seria o mote dos conflitos sociais.

Em linhas gerais, a tese que acompanha a obra de Honneth (2003) pode ser entendida a partir da afirmação de que os conflitos sociais são marcados (têm origem) na luta pelo reconhecimento intersubjetivo e social - esta luta é o motor das mudanças sociais e conseqüentemente da

evolução das sociedades, de modo que a ausência de reconhecimento é o que deflagra os conflitos sociais. Os indivíduos e grupos só formam suas identidades e são reconhecidos quando aceitos nas relações com o próximo (*amor*), na prática institucional (*justiça/direito*) e na convivência em comunidade (*solidariedade*).

Torna-se claro os fundamentos da categoria central da sua teoria do reconhecimento, a saber, o conceito de "reconhecimento intersubjetivo e social", debruçando-se sobre as fontes teóricas e empíricas arroladas na construção dos pilares da estrutura das relações sociais do reconhecimento. (HONNETH, 2003, p.214)

A ideia de inclusão passa por diversas questões de ordem teórica e prática, como a moral, os desafios do Estado e da Nação diante da globalização, assim, há que se lidar com a luta por reconhecimento num mundo de diferenças. Além disso, devemos falar da inserção do individual no espaço privado e público, na interação com a alteridade e, também, entre o individual e o coletivo como dimensão universal, na busca por justiça ou no cotidiano diante das complexas relações com o outro.

Quando deixado de lado o reconhecimento do sujeito de direito na constituição do Estado Democrático, torna-se impossível a legitimação do ordenamento jurídico instituído, uma vez que nele não se pode verificar a participação e a expressão da vontade do sujeito contemporâneo na instituição da norma, o que proporciona um ambiente de exclusão e vulnerabilidade para os educandos.

## **Conclusão**

Com o desenvolvimento do presente artigo, pôde-se verificar os impactos educacionais causados pela mercantilização da educação

superior brasileira, de modo a contribuir para com a ineficiência das práticas educacionais, de modo com que tal prática dissocia a formação acadêmica da prática cidadã, da dignidade da pessoa humana e da justiça social.

## **Referências**

ALTOÉ, Sônia. **Sujeito do direito, Sujeito do desejo**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999. 153p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FRANCISCETTO, Gilsilene Passon P.; OMMATI, José Emílio Medauar; GORETTI, Ricardo (Ed.). **Educação jurídica e alternativas pedagógicas para uma formação crítica e emancipatória: Coleção Teoria Crítica do Direito**. V. 9. Conhecimento Livraria e Distribuidora, 2020.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.399 p.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais** (Trad. Luiz Repa). 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.296 p.

SYGMUND Freud, (1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.



## **Tecnologia na educação: acesso ao direito fundamental à educação em tempos de pandemia no ensino superior**

*Luciana Byanca Lopes Pontes* **1**

*Fabício Veiga Costa* **2**

*Rayssa Rodrigues Meneghetti* **3**

### **1. Introdução**

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar como está sendo o acesso à Educação em tempos de pandemia, com o uso da tecnologia, já que a medida de prevenção de isolamento impossibilitou o acesso ao prédio da instituição de ensino superior, seja ela pública ou privada. Busca-se, nesse contexto, analisar, sob o ponto de vista jurídico, os aspectos tornaram possível o acesso à Educação e se esse acesso foi destinado a todos os alunos da rede pública e privada de ensino.

O Direito à Educação é um direito fundamental garantido pela Constituição de 1988 e portanto todos devem ter o acesso à Educação. Sabe-se que a Educação é a melhor forma de investir numa sociedade cada vez mais consciente, com cidadãos sabedores de direitos e deveres, de profissionais agregam valor ao mercado de trabalho, na dignidade da pessoa humana. O acesso à Educação é elemento essencial para o Estado democrático de Direito.

---

**1** Pós-graduada em Direito do Trabalho, Pós-graduada em Direito Processual Constitucional, advogada, mestranda, lucianabyanca@yahoo.com.br.

**2** Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Doutorado e Mestrado em Direito Processual – Pucminas. Pós-doutorado em Educação (UFMG) e Psicologia (Pucminas). Especialista em Direito Processual, Direito de Família e Direito Educacional (Pucminas). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: fvcufu@uol.com.br

**3** Doutoranda e Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Professora do curso de Direito e Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica da Faminas-BH. Advogada militante na comarca de Belo Horizonte.

Sabe-se também que a Educação no Brasil sempre sofreu com o descaso do governo, com profissionais mal remunerados, prédios em péssimas condições de trabalho, falta de material didático, dentre outros problemas. Diante de tantos benefícios e problemas, a Educação viu-se diante de um grande desafio que não estava em seu planejamento.

Ocorre que quando o Brasil declara o estado de pandemia em 20 de março de 2020, Decreto Legislativo nº6 de 2020, constatou-se que uma das medidas de prevenção ao Coronavírus seria o isolamento social, apesar do chefe do Poder Executivo defender outras formas de prevenção. O isolamento social provou o total fechamento das instituições, tanto da rede pública quanto da rede privada. Várias instituições de ensino rapidamente buscaram o auxílio da tecnologia para amenizar os efeitos dos prédios de ensino fechados. Outras instituições de ensino, principalmente as federais demoraram muito a utilizar os meios eletrônicos para facilitar o acesso à Educação.

É importante destacar que o acesso à Educação ficou realmente limitado ao uso de tecnologias, internet, computadores, celulares, plataformas digitais, e nem todas as pessoas são adeptas ao uso das tecnologias. Tanto alunos como professores tiveram e ainda têm dificuldades com os recursos eletrônicos. Para ter acesso aos recursos eletrônicos é preciso recurso financeiro, e diante do aumento da crise econômica, recursos eletrônicos não era a prioridade. Ainda é preciso as diferenças geográficas que impedem conexão com a Internet.

As instituições de ensino da rede pública levaram mais tempo para se adequarem ao meio digital, devido à dificuldade de acesso de conexão dos alunos e de todas as dificuldades que envolvem a rede pública de ensino. A utilização deste ensino à distância vai aumentar muito as desigualdades de acesso ao Direito Fundamental à Educação.

A utilização da tecnologia é uma forma de democratizar o acesso à Educação, uma vez que o isolamento social não é uma opção neste momento de pandemia. O acesso à Educação por meios tecnológicos evidencia a nova realidade que demonstra ser um processo sem volta que evidencia o ensino- aprendizagem além das paredes do prédio da instituição de ensino.

## **2. Direito fundamental à educação**

A Constituição Federal de 1988, no art. 205 menciona que direito à Educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que deve ser fomentada pela sociedade. Neste contexto, verifica-se que a importância da necessidade de todos cooperarem para o acesso à Educação. No momento de pandemia, não seria diferente.

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.

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação, Lei nº 9394/96, também expressa à universalidade do direito à Educação:

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

O direito à Educação está vinculado aos direitos humanos e aos direitos sociais. Nos anos elementares é destinado de forma universal a todos e no ensino superior de acordo com a aptidão de cada um.

Artigo 26 da Declaração dos Direitos Universais - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

O Estado possibilita melhores condições de vida às pessoas através dos direitos sociais que tendem a diminuir situações sociais desiguais. O direito à Educação está dentro da concepção de direito social e sua implementação se dá a partir de políticas. (LEITE 2014)

[...] os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos; direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam com o direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais, na medida em que criem condições materiais mais propícias ao aferimento da igualdade real – o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade. (SILVA 2009, p.183-184).

Portanto, as medidas de garantir a todos o acesso à Educação mesmo em estado de calamidade, em decorrência da pandemia provocada pelo Coronavírus – Covid-19 deve ser implementado pelo Estado. Uma das medidas do Estado que possibilitou o acesso à Educação foi a permissão da utilização do ensino remoto para substituir o ensino presencial, seja no ensino fundamental, médio ou superior.

### **3. Educação na pandemia na teoria**

No momento de pandemia, a única opção de garantir o acesso ao direito fundamental à Educação foi através do uso da tecnologia, a Portaria do Ministério da Educação – MEC nº 343 de 17 de março de 2020, permitiu a substituição de aulas presenciais por aulas que utilizem a tecnologia e os meios de comunicação.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

Desde então, várias portarias regulamentaram a possibilitar de utilizar os meios digitais para o acesso à Educação. Dentre elas destacam-se a Portaria Ministério da Educação nº 544 de 16 de junho de 2020 permitiu a utilização dos meios digitais de comunicação até o final da pandemia e a Portaria do Ministério da Educação nº 1038 de 07 de dezembro de 2020 que permitiu a volta de aulas presenciais para atividades letivas do Ensino Superior, condicionadas à autorização das autoridades locais.

Art. 3º As instituições de educação superior poderão utilizar os recursos previstos no art. 2º de forma integral, nos casos de:

- I - suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais; ou
- II - condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais. (Portaria do Ministério da Educação nº 1038 de 07 de dezembro de 2020)

O Supremo Tribunal Federal (STF), desde o início da pandemia, decidiu em Plenário que a União, estados, Distrito Federal e municípios têm competência concorrente na área da saúde pública para realizar ações de mitigação dos impactos do novo Coronavírus-COVID19. Esse entendimento foi reafirmado pelos ministros do STF em diversas ocasiões. O voto do Ministro Marco Aurélio na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6341 deixa claro a competência concorrente da União, Estados e Municípios.

Também não vinga o articulado quanto à reserva de lei complementar. Descabe a óptica no sentido de o tema somente poder ser objeto de abordagem e disciplina mediante lei de envergadura maior. Presentes urgência e necessidade de ter-se disciplina geral de abrangência nacional há de concluir-se que, a tempo e modo, atuou o Presidente da República – Jair Bolsonaro – ao editar a Medida Provisória. O que nela se contém – repita-se à exaustão – não afasta a competência concorrente, em termos de saúde, dos Estados e Municípios. Surge acolhível o que pretendido, sob o ângulo acautelador, no item a.2 da peça inicial, assentando-se, no campo, há de ser reconhecido, simplesmente formal, que a disciplina decorrente da Medida Provisória nº 926/2020, no que imprimiu nova redação ao artigo 3º da Lei federal nº 9.868/1999, não afasta a tomada de providências normativas e administrativas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Vários docentes e discentes tiveram que se adaptar de forma rápida às exigências do acesso ao ambiente destinado à Educação. Saiu da sala de aula física para a sala de aula virtual. Mesmo que precário o meio virtual é o único meio de disseminação de conhecimento na pandemia. O uso da

Internet, de celulares e computadores se tornaram essenciais para atividade educacional em 2020 e ainda em 2021.

#### **4. Distinção entre educação à distância e ensino remoto ou conectado**

O ensino foi modificado radicalmente com a ocorrência da pandemia causada pelo Coronavírus- COVID-19, o mundo teve que se adaptar a novos formatos e um dos setores que mais sofreu alteração foi a Educação. A medida de prevenção mais eficaz adotada foi o isolamento social. Sendo assim a convivência em estabelecimento educacional seria impossível da forma que sempre foi adotada. O recurso da tecnologia seria a solução de toda a crise instaurada, de um sistema educacional que vive em crise.

O ensino remoto ou conectado é ensino mediado por tecnologia com encontros síncronos entre professores e alunos, bem como atividades de reforço, atendimento de inclusão, apresentação de trabalhos, momentos culturais, apresentação de artigos, trabalhos de conclusão de curso. (VIANEY 2020 p. 01).

Todas as atividades propostas, a presença e participação nos encontros remotos possibilitam o cumprimento da regularidade dos cursos de Educação presencial, mantendo o cronograma e calendário de horários. Os professores cumprem o contrato de trabalho previamente estabelecido e os alunos cumprem a carga horária estabelecida. É um ponto favorável ao uso da tecnologia.

Assim como no ensino presencial é possível evidenciar vários problemas, seja na estrutura física, no método de ensino, disciplina no ensino remoto não seria diferente. O ensino remoto apresenta vários benefícios, mas evidencia vários problemas sociais, econômicos e até mesmo geográficos.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), apresentada no site do Ministério das Comunicações, 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet, um aumento de 3,6 pontos percentuais em relação a 2018. A área rural foi a que apresentou o crescimento da conexão de domicílios à internet de forma mais significativa. O percentual de domicílios conectados saltou de 49,2%, em 2018, para 55,6%, em 2019, o que corresponde a um aumento de 6,4 pontos percentuais. Nos domicílios urbanos, a utilização da internet subiu de 83,8%, em 2018, para 86,7%, em 2019.

Porém, não houve tempo hábil para que todos os docentes e discentes pudessem se adaptar ao meio digital da forma necessária para que o ensino remoto pudesse efetivamente acontecer. Faltam equipamentos, conexão de Internet com qualidade, e até mesmo falta de preparo suficiente para lidar com os equipamentos, tanto de alunos como de professores. No ensino remoto, na pandemia, não houve a possibilidade de escolher entre remoto ou presencial.

Já no ensino à distância, existe a escolha entre o ensino à distância ou presencial, o aluno que escolhe o ensino à distância já está predisposto a utilizar o meio digital e se prepara para tal situação. A origem da Lei de Educação a Distância no Brasil começa em 1904, através do Ensino por Correspondência, com a oferta de cursos livres, em fascículos de autoaprendizagem. Não havia um sistema de apoio à aprendizagem, como a tutoria. (VIANEY 2020 p. 06).

## **5. O uso da tecnologia na educação**

Há muito tempo o uso da tecnologia na Educação foi considerado um instrumento auxiliar na difusão do conhecimento. A tecnologia aparecia sempre como uma opção, um fator que pudesse despertar ainda mais a atenção dos estudantes. Na pandemia, uso da tecnologia tornou-se essencial, pois esta foi e ainda está sendo a única opção para que as aulas



pudessem e ainda possam acontecer. Essa mudança repentina provocou o surgimento de novos desafios de interação, de comunicação.

Muitas mudanças vêm ocorrendo nas sociedades contemporâneas devido ao maior uso de aparelhos eletrônicos, como computadores, *tablets*, telefones celulares, dentre outros trazem reflexões e análises profundas sobre o uso de novas práticas pedagógicas. Os estudantes dessa geração conectada esperam que a escola e os professores possam aproveitar o potencial da informação, comunicação e o uso democrático das tecnologias, como propõe a BNCC, de tornar significativas as aprendizagens atreladas ao contexto atual de uma sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem (SILVA 2020 p. 73).

É possível constatar que as tecnologias digitais que já estavam em evidência, se popularizaram ainda mais na pandemia, o acesso a estas ferramentas se expandiram apesar das desigualdades sociais e dos fatores políticos, econômicos e tecnológicos. Porém, apesar de toda a expansão das tecnologias digitais, novos obstáculos, novas dificuldades apareceram para dificultar o acesso à Educação.

Se por um lado a tecnologia ajuda o acesso à Educação, por outro lado a falta de acesso à conexão de Internet de qualidade, falta de equipamento necessário como computador, aparelho de celular, dificuldades no uso de plataformas digitais, falta de disciplina para estudar em casa, falta de compromisso com a Educação são obstáculos que dificultaram o acesso à Educação.

Em muitos casos, o acesso à Educação só foi possível graças ao empenho de profissionais dedicados que não mediram esforços para que as aulas pudessem acontecer. No ensino fundamental e médio a situação é diferente do ensino superior, uma vez que as peculiaridades de idade, fase

de formação, que ainda precisam da presença de pais fazem muita diferença.

## **6. Autonomia universitária**

A Constituição Federal de 1988, artigo 207, garantiu ao ensino superior à autonomia, que não se confunde com soberania. A autonomia universitária deve seguir a determinação e automação dentro dos limites que a instituiu. O ensino superior possui a autonomia didático-científica como atividade fim e a autonomia administrativa, de gestão como atividade meio.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático- científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

A dimensão do princípio da autonomia universitária é fundamentadora, integrativa, diretiva e limitativa própria e se caracteriza como fundamento do instituto. O princípio constitucional deve ser interpretado em harmonia com qualquer outro princípio constitucional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 prevê a finalidade do ensino superior.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no

desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Nesse sentido, para que as faculdades e universidades pudessem cumprir a sua finalidade seguindo as determinações das autoridades de saúde, que declararam o isolamento social como medida de prevenção ao Coronavírus tiveram todas as suas atividades suspensas. Muitas faculdades, universidades particulares rapidamente se adaptaram ao uso de plataformas digitais para suprir a necessidade de aula presencial. Mas as universidades públicas demoraram muito a se adaptarem ao formato digital num contexto de pandemia e isolamento social.

As dificuldades de alunos e professores foram rapidamente constatadas. Os problemas da Educação que sempre se repetiram com o passar dos anos ganharam nova roupagem. A desigualdade social no meio digital aparece como um abismo separando quem tem bons celulares, bons computadores, conexão de Internet com qualidade dos que não possuem os equipamentos necessários. Mas tudo teve ser adaptado e voltado para melhor desempenho no meio digital mantendo o distanciamento social.

De acordo com a pesquisa apresentada pelo Instituto SEMESP em 2020, por meio de Big Data com dados do Google, as buscas pelos termos relacionados às aulas online tiveram um crescimento considerável no mês de março de 2020, início da quarentena, momento em que as aulas presenciais foram suspensas. Já o trancamento de matrículas manteve o comportamento padrão. O que evidencia que com todas as dificuldades foi possível manter a qualidade do Ensino graças ao esforço de profissionais e alunos que buscaram alternativas para se adaptarem ao novo formato das aulas.

Porém, a crise econômica do país ainda provoca obstáculos maiores a serem superados, do que a adaptação aos meios digitais. Muitos alunos tiveram que trancar o curso por questão econômica e não por falta de adaptação ao meio digital. Instituições de Ensino Superior tiveram que reduzir o quadro de funcionários para diminuir os gastos para sobreviverem no mercado.

O acesso à Educação na pandemia, por meio da tecnologia, da mesma forma que une que consegue beneficiar várias pessoas diminuindo distâncias, conectando novos horizontes, distancia várias pessoas devido à desigualdade social que só aumenta com o decorrer da pandemia. É um misto de avanço e retrocesso, de benefícios e prejuízos.

## **Conclusão**

O acesso à Educação é direito de todos, tem caráter de universalidade, é um direito social garantido constitucionalmente. O processo educacional está ligado aos Direitos Humanos, à dignidade da pessoa humana.

O isolamento social como forma de prevenção ao Coronavírus-COVID19 trouxe mudanças radicais para a vida de todos, no mundo inteiro. Portanto o ensino presencial seria totalmente inviável para a prevenção desta nefasta doença que ceifou a vida mais de meio milhão de pessoas, só Brasil.

A forma que se encontrou de garantir a todos o acesso à Educação foi através da tecnologia por meios digitais. Surgem então novos problemas, novos paradigmas, novas formas, novos desafios de vivenciar o ensino.

É um avanço. É uma luta, de professores e alunos que estão diante da tela de um computador, *tablet* ou celular, vencendo desafios, obtendo novas conquistas, novos aprendizados.

É pacífico o entendimento de que o uso da tecnologia, em substituição às aulas presenciais, é visto como um meio adequado de superar a crise provocada pelo Coronavírus-COVID19, uma solução temporária. O que não se sabe ainda são os efeitos do ensino remoto na aprendizagem dos alunos. Por enquanto não foi possível dimensionar o impacto do ensino remoto na vida acadêmica das instituições de ensino superior, quais lacunas deverão ser preenchidas.

O acesso à Educação teve que ser modernizado de uma forma rápida, alunos, professores e a instituição de ensino superior tiveram que buscar novas formas para desenvolverem suas habilidades em ajustar ao modelo de ensino. Não é possível afirmar que o acesso à Educação foi e está sendo garantido a todos, a desigualdade social, o desinteresse, a falta de disciplina, a falta de conexão de qualidade de Internet dificulta muito o

processo educacional neste momento. Na pandemia não houve escolha entre ensino presencial ou remoto ou online. Só foi possível a existência do ensino por meios digitais.

Contudo, toda crise é uma forma de aprendizado, é momento de mudança de pensamentos, de novas ideias, de perceber o que pode ser melhorado. Neste momento de pandemia, lidar com a imprevisibilidade foi uma constante. Os desafios são enormes para todos, mas com a cooperação de todos será possível encontrar um caminho a seguir.

## **Referências**

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10. jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em: 10. abr. 2020.

BRASIL. **Ministério das Comunicações**. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em 05 jul. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação - MEC.2020. Portaria 343. 17.03.2020**. Brasília. Disponível em: <http://www.crub.org.br/blog/mec-publica-a-portaria-39520-e-prorroga-as-aulas-remotas-no-sistema-federal-de-ensino-superior/>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI6341.pdf> Acesso em 29 jun. 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na Educação: A utilização da Tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em 05 maio 2021.

INSTITUTO SEMESP. **Efeitos da pandemia no Ensino Superior Brasileiro. 2020.**

Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/estudo-0904.pdf> . Acesso em 04 jun. 2021.

MAGALLI, Vítor. Tecnologia em tempos de Pandemia: Educação a Distância enquanto Panaceia tecnológica na Educação Básica. Revista Criar Educação, 9, nº2, Especial Ed. Criciúma: 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/issue/view/274>. Acesso em 10 jun.2021.

OLIVEIRA, Wender Antônio de et al. Os desafios da gestão do ensino superior durante a pandemia da covid-19: uma revisão bibliográfica. **Revista de Saúde RSF** – ISS 2447-0309. v.8 n.1 . Brasília: 2021. Disponível em: <http://revista.faciplac.edu.br/index.php/RSF/article/view/643>. Acesso em 25 maio 2021.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da et al. O uso das tecnologias na educação: desafios frente à pandemia da COVID-19. **Revista Brazilian Journal of Development**. v.6 n.9. 2020. Disponível em: [easchgate.net/publication/346076622\\_o\\_uso\\_das\\_tecnologias\\_na\\_educacao\\_os\\_desafios\\_frente\\_a\\_pandemia\\_da\\_covid-19\\_the\\_use\\_of\\_technologies\\_in\\_education\\_the\\_challenges\\_facing\\_the\\_covid-19\\_pandemic](https://easchgate.net/publication/346076622_o_uso_das_tecnologias_na_educacao_os_desafios_frente_a_pandemia_da_covid-19_the_use_of_technologies_in_education_the_challenges_facing_the_covid-19_pandemic). Acesso em 24 jun 2021.

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de et al. A tecnologia como instrumento democratizador do Direito à Educação nos tempos da pandemia causada pela COVID-19. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**. v. 6. n.1. jan.jun. 2020. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/garantiasfundamentais/article/view/6640> Acesso em 30 jun 2021.

VIANNEY, João. As diferenças entre Ensino Conectado e a Educação à Distância na pandemia. Associação Brasileira de Educação à Distância. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos\\_ead/2014/2021/05/as\\_diferencas\\_entre\\_ensino\\_conectado\\_e\\_a\\_educacao\\_a\\_distancia\\_na\\_pandemia](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/2014/2021/05/as_diferencas_entre_ensino_conectado_e_a_educacao_a_distancia_na_pandemia). Acesso em 10 jun. 2021.

## **Educação sexual nas escolas: a questão é se ou como abordar?**

*Maria Andréia Lemos 1*

### **1. Introdução**

O objetivo geral do presente artigo é investigar as relações de poder/saber, que constituem os embates discursivos sobre a sexualidade infantil nas escolas brasileiras, buscando compreender até que ponto tal debate pode ajudar a superar tabus, proteger a infância de possíveis violências sexuais, reduzir o afastamento dos silenciamentos e dar nova roupagem à discussão que envolve a temática.

Malgrado o Brasil possa transparecer, pela perspectiva da produção audiovisual - novelas, filmes e seriados televisivos - e da maior festa popular do país, o carnaval, gozar de irrestrita liberdade sexual, o tema enfrenta posicionamentos conservadores, especialmente quando se coloca em discussão a abordagem no âmbito escolar para crianças e adolescentes.

Nessa concepção conservadora, defende-se que o professor deve demonstrar neutralidade científica na abordagem de temas como sexualidade, por considerar a escola um local de reprodução dos valores morais condicionados, no mais das vezes, por argumentos de religiosidade a partir de interpretações literais de textos bíblicos.

---

<sup>1</sup> Advogada. Bacharela em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Pós- Graduada *lato sensu* (Especialista) em Direito Processual e em Direito Público pelo Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (IEC-PUC-Minas). Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna - UIT. E-mail: m.a.lemos@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4072307579254571>



A escolha do presente tema justifica-se em razão de sua relevância prática e teórica, considerando-se que a abordagem da sexualidade nas escolas para crianças e adolescentes invadiu o discurso político no Brasil, fortemente evidenciado da disputa eleitoral de 2018, potencializado pela disseminação de notícias falsas em redes sociais virtuais, instando a sociedade a se posicionar, especialmente a academia.

A pergunta problema que norteará todo o debate científico proposto é a seguinte: a oferta de educação sexual para crianças nas escolas regulares viola ou coaduna com o dever de proteção integral do Estado, para colocá-las a salvo de toda forma de violência e exploração?

O estudo da temática em tela passa, inicialmente, pelo entendimento da educação como direito fundamental, corolário do exercício da cidadania no Estado Democrático de Direito.

Nessa compreensão a escola deve ser o espaço que possibilita o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social das crianças, para que possam ter condições de gozar de liberdade com dignidade, que representa o pleno exercício da cidadania.

O debate sobre o papel da escola nas sociedades democráticas é fundamental ao entendimento do tema proposto. É que, a escola como espaço de reflexões e de formação para o exercício da cidadania, também precisa enfrentar os temas, às vezes incômodos, como gênero e sexualidade, que há muito, impõem exclusão e invisibilidade das pessoas que a eles não se alinham, às vezes, desde a infância.

O exercício do direito fundamental à educação que possibilite o desenvolvimento da pessoa humana, desde a infância, preparando-a para o exercício da cidadania objetivando construção de uma sociedade efetivamente fraterna, pluralista e sem preconceitos, como preconiza o

preâmbulo da Constituição brasileira, é outro fundamento utilizado como parâmetro ao estudo proposto.

Quanto à metodologia, foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica nos autores e estudiosos que debatem a temática proposta, construindo-se análises temáticas, teóricas e interpretativas para viabilizar o debate crítico-epistemológico do objeto de investigação.

A realização da pesquisa documental em textos decisões do Supremo Tribunal Federal, leis, convenções internacionais e na Constituição brasileira de 1988 foi essencial ao entendimento sistemático da dimensão do estudo proposto.

A delimitação do tema se deu a partir do método dedutivo, partindo-se do estudo macroanalítico do direito fundamental à educação, especificando a análise do direito à educação sexual de crianças nas escolas regulares voltada para a efetiva proteção contra violência física, psicológica ou de gênero.

## **2. Direito fundamental à educação na constituição brasileira**

No meio dessa sucessão de mal estares e desencantos da história, no meio de um profundo sentimento de inumanidade e barbárie, nos vemos na difícil tarefa de repensar o valor da educação, dos Direitos Humanos e da cidadania. Essas inquietações de Luís Alberto Warat, são apresentadas por Flávia Piovesan e Melina Girardi Fachin (2017) e podem perfeitamente guiar as reflexões desse estudo.

Completa Warat (2003, p. 26): “dentro dessa fúria de exclusões e discriminações silentes e manifestas que os homens, em sua esmagadora maioria, são condenados a transitar sem saídas visíveis”.

Com a inspiração dessa inquietação, questionando a qualidade da educação e a imperatividade de fazer do espaço educacional, desde a infância, o lugar da formação de cidadãos críticos e conscientes, observa-

se a premência em transformar os escritos da Constituição em realidade objetiva.

O comando do art. 277 da Constituição brasileira de 1988 (BRASIL) determina à sociedade, à família e ao Estado que assegurem às crianças, com absoluta prioridade, o direito à educação colocando-as à salvo de toda forma de violência e exploração.

Visando essa proteção, estabelece ainda no artigo 205 da mesma Constituição (BRASIL, 1988) que a Educação deve buscar o pleno “desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, a efetivação do direito à educação, como instrumento de transformação social, compreende a própria dignidade da pessoa humana como direito anterior à própria formação do Estado. (SILVA, 2008).

Em reforço do texto constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), estabelece como criança a pessoa com até 12 anos de idade e determina a proteção integral com todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Nesse contexto, a educação possui *per se* um potencial emancipador, já que o saber liberta, quando o ato de conhecer tem, na sua substância, a temática dos Direitos Humanos que se potencializa pelo conteúdo de empoderamento que carrega. (PIOVESAN; FACHIN, 2017).

Fabricio Veiga Costa e Mariel Rodrigues Pelet (2017) também colocam a Educação como um direito indisponível, por ser considerado essencial aos anseios e objetivos da sociedade. Para esses autores, não se trata de direito de espectro exclusivamente individual, uma vez que o seu exercício está diretamente atrelado à concretização dos fins e dos objetivos do Estado.

Tratando da importância dada aos Direitos Fundamentais, aí incluída a Educação, Ingo Wolfgang Sarlet (2015) aponta que pela primeira vez na história do constitucionalismo pátrio, a matéria foi tratada com a merecida relevância.

Voltando a Warat (2003) somente uma educação desde e para os Direitos Humanos e a cidadania pode reinscrever os homens em suas esperanças primárias.

Alerta Fábio de Sousa Nunes da Silva (2008), que o objetivo do direito fundamental à educação é o pleno desenvolvimento da personalidade humana, é necessário que o Poder Público assegure os pressupostos para o uso desse direito, do contrário, perderá o sentido qualquer forma de educação.

É que, “enquanto fundamental ao desenvolvimento pleno do homem, a efetivação do direito à educação, como instrumento de transformação social, compreende a própria dignidade à pessoa humana como direito anterior à própria formação do Estado” (SILVA, 2008).

Nessa perspectiva, o Supremo Tribunal Federal afirma que os princípios constitucionais asseguram a liberdade de ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e a gestão democrática do ensino público (BRASIL, ADPF nº 461). A Constituição, nesse contexto, garante a educação com o alcance pleno e emancipatório na formação dos educandos, desde a mais tenra idade.

Em reforço Fabricio Veiga Costa e Mariel Rodrigues Pelet (2017, p. 5):

Em todo esse contexto jurídico-constitucional, verifica-se que a escola é um *locus* de preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania. Trata-se da oportunidade de ter acesso à instrução técnico-formal, além de conviver com realidades plurais e com a diversidade, característica prevalente e indispensável às sociedades democráticas. O direito de ir à escola materializa

a oportunidade de construção da condição de cidadão no Estado Democrático de Direito.

Aliás, a cidadania é fundamento do Estado Democrático de Direito ao lado da dignidade da pessoa humana (artigo 1º, incisos I e II da Constituição Federal de 1988).

É na escola que a criança tem oportunidade de experimentar o novo, a diversidade e ao diferente. Esse novo pode ser inclusive o contato com a sexualidade, ou a repressão a ela, de modo direto ou subliminar. Por isso, ignorar que as crianças fora e dentro de casa estão sujeitas ao ambiente da sexualidade não as protegem, ao contrário, as colocam em situação de fragilidade.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020), no Brasil, uma criança ou adolescente é vítima de violência sexual a cada 15 minutos (Disque 100). A maioria dos casos acontece dentro de casa, e o agressor é conhecido ou alguém da família.

Essa dura realidade não pode ser ignorada. A formação crítica desde a primeira infância pode ser um mecanismo de proteção e a escola pode ser o espaço de descoberta dessas práticas violentas. Mas há que se compreender que a violência contra crianças não se reserva apenas à física, por mais das vezes a violência psicológica, principalmente envolvendo gênero também afeta a vida desses pequenos.

### **3. Educação para a proteção dos infantes**

Guacira Lopes Louro (2000) anota que desde os anos sessenta, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero vem se tornando cada vez mais acalorado, especialmente provocado pelo movimento feminista, pelos movimentos de gays e de lésbicas e

sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações.

De lá para cá, esses movimentos têm se fortalecido e o debate, entre quem defende a liberdade de orientação sexual e os que abominam, só tem se elevado. Mas não se pode negar as conquistas havidas nas pautas relacionadas à identidade de gênero e orientação sexual, à vista dos movimentos diminutos de gays e lésbicas nos anos 2000 chegar hoje à sigla LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, *queer*, intersexuais, assexuais).

Essas transformações, podem confirmar o que Guacira Lopes Louro (2000) destaca desde então, a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política.

Em acordo com a escritora, tem-se que a sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização (MAIA; RIBEIRO, 2011).

A escola como responsável pela transmissão do saber historicamente acumulado, deve também preocupar-se com a dimensão ético-política, incluindo nessa dimensão a sexualidade. Essa compreensão é fundamental para a emancipação das crianças, diante do universo de violência a que podem estar inseridos, dentro e fora de casa.

Nesse contexto da sexualidade como invenção social, ela se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem "verdades" (LOURO, 2000). Sendo assim, não tratar o tema de modo aberto e despido desse discurso dominante, é contribuir para a perpetuação da regulação pelo discurso que silencia e nega as possibilidades humanas.

Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2011, p. 78) reafirmam essa importância, pois:

É na escola que se espera que os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre atitudes relacionadas à sociedade, à cidadania, aos direitos humanos, à preservação do meio ambiente; é na escola que se espera que os indivíduos aprendam a adotar práticas preventivas visando à constituição de cidadãos críticos e autônomos, o que inclui uma educação sexual emancipatória. Desta forma, questões de relevância social (como a igualdade de gênero e o combate à homofobia) nela devem ser inseridas e tratadas de maneira crítica e reflexiva, constituindo elementos essenciais de um programa de educação sexual.

A Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, estabelece no seu artigo 13:

A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

Voltando ao julgamento da ADPF 461, o Ministro Luiz Roberto Barroso afirma que não se deve recusar aos alunos acesso a temas com os quais inevitavelmente trarão contato na vida em sociedade. A educação tem o propósito de prepará-los para ela.

Para o Ministro:

Há uma evidente relação de causa e efeito entre a exposição dos alunos aos mais diversos conteúdos e a aptidão da educação para promover o seu pleno desenvolvimento. Quanto maior é o contato do aluno com visões de mundo diferentes, mais amplo tende a ser o universo de ideias a partir do qual pode

desenvolver uma visão crítica, e mais confortável tende a ser o trânsito em ambientes diferentes dos seus. É por isso que o pluralismo ideológico e a promoção dos valores da liberdade são assegurados na Constituição e em todas as normas internacionais antes mencionadas.

Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação é ordem expressa do artigo 3º da Constituição brasileira de 1988.

A escola é o nicho onde se constrói e desconstrói crenças e valores, revisita conceitos, aprende a conviver com o novo, reconhece o diferente, interioriza novas vivências, inicia a construção da sociedade democrática, prepara as pessoas para o exercício da cidadania (COSTA; PELET, 2017).

Hannah Arendt (2019) diz que a escola é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.

Mas não se pode olvidar que, desde sua concepção, a escola também foi um espaço de segregação, distinções e desigualdades, pois “se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso”. (LOURO, 2014, p. 61).

A escola delimita espaços e dita padrões sobre “o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2014, p. 62).

Embora originariamente concebida para acolher as pessoas, a escola sem o devido cuidado pode ser um local de categorização dos indivíduos. O que mais uma vez reforça a necessidade da abordagem do tema sexualidade com as crianças e adolescentes, tanto para não oprimir quanto para permitir a expressão.

A educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes,



concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero. (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Pois, será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. (FREIRE, 2020).

A intervenção sempre deverá ser feita por profissionais formados e capacitados nessa área e o trabalho planejado e sistematizado, com tempo e objetivo limitados, com ações que possibilitem informar, debater e refletir sobre questões da sexualidade com os educandos. (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte. (FREIRE, 1997).

A iniciativa de educação sexual deve ir além da informação, que ultrapasse o sentido biológico, orgânico e profilático, e que compreenda a sexualidade e a saúde sexual como uma questão inerentemente social e política. (MAIA; RIBEIRO, 2011).

A educação sexual nas escolas deve abranger, portanto, além das temáticas preventivas como saúde sexual e reprodutiva, discussões que incluam os relacionamentos sociais, a cidadania e os direitos humanos, incluindo o respeito à diversidade sexual. (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2011, p. 80/81) defendem também que as propostas de educação sexual convirjam alguns pontos centrais:

o planejamento de um programa de educação sexual deve obter, primeiramente, aceitação e colaboração de todos agentes educativos que atuam com o grupo que irá participar do programa.

No momento anterior à implementação de um programa de educação sexual em uma escola, deve-se desenvolver debates e discussões com todos os envolvidos: diretores, professores, técnicos, funcionários etc.

Os pais dos jovens devem ser consultados e, se possível, participarem dos debates e discussões (integração família-escola);

Os objetivos do programa devem ser abrangentes, isto é, corresponder às demandas da comunidade e não exclusivamente à vontade do educador;

Para que o educador possa lidar com as questões de forma ‘natural’, qualquer que seja a área de sua disciplina, ele precisa estar interessado no tema, sentir-se bem para falar de sexualidade e ter uma atitude positiva e sadia em relação a ela;

O educador deve estar tecnicamente capacitado, isto é, provido de informações científicas atualizadas provenientes de fontes fidedignas; quando o assunto for polêmico ou muito específico o educador pode – e deve – recorrer a um especialista (médico, biólogo, sexólogo) para falar do assunto;

O educador deve usar vários recursos, especialmente aqueles mais adequados à população dos educandos: vídeo, dramatizações, dinâmicas, recortes de jornal, projeção de slides, fantoches, massa de modelar, bonecos, etc. O grupo interessado deve sentir-se co-responsável pelo programa, o que favorece uma maior interação, participação e apreensão dos temas abordados.

Para as autoras, educação sexual nas escolas deve abranger, portanto, além das temáticas preventivas como saúde sexual e reprodutiva, discussões que incluam os relacionamentos sociais, a cidadania e os direitos humanos, incluindo o respeito à diversidade sexual.

## **Conclusão**

As reflexões apresentadas permitem compreender a necessidade de se tratar o tema sexualidade nas escolas regulares para crianças e adolescentes, vez que a temática vai muito além da compreensão do que seja o ato sexual.

Tratar de sexualidade é tratar de respeito e dignidade humana.

Nessa senda, a resposta que se pode ofertar ao questionamento inicial é que educação sexual para crianças nas escolas regulares visa proteção e pode contribuir para, se não evitar, pelo menos permitir a identificação de violência e exploração.

O debate que se deve travar não é se deve ser ofertada educação sexual, mas como abordar o tema de modo a não violar a pureza das crianças, mas prepará-las para a convivência com o diferente, como o novo, com respeito.

### Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. [Tradução Mauro W. Barbosa]. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em 18 abr. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 461. Rel. Min. Roberto Barroso. DJE 22/09/2020 - ata nº 158/2020. DJE nº 233.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

CONVENÇÃO sobre os Direitos da Criança. Assembleia Geral da ONU – 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 01 jul. 2021.

COSTA, Fabrício Veiga; PELET, Mariel Rodrigues. **A escola como locus do debate das questões de gênero**: uma análise da constitucionalidade do projeto de lei “escola sem partido”. Revista de Gênero, Sexualidade e Direito. 2017. Disponível em <https://indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/2229>. Acesso em 30 maio 2021.

ESTEVÃO, Juliana da Silva; NEVES, Juliana Kelle de Andrade Lemoine. **Bate papo sobre sexualidade e gênero na escola**: relato de experiência. 4º Seminário Internacional Desfazendo Gênero. Disponível em <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64048>. Acesso em 22 jun 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. - 74 ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado** - pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual**: princípios para ação. *Doxa*, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi. **Educação em Direitos Humanos no Brasil**: desafios e perspectivas. *Revista Jurídica da Presidência Brasília* v. 19 n. 117 Fev./Maio 2017 p. 20-38. Disponível em <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1528/1196>. Acesso em 10 jun 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 3 ed. rev. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SILVA, Fábio de Sousa Nunes da. **Análise crítica quanto efetivação do direito fundamental à educação no Brasil como instrumento de transformação social**. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Acesso em 09 jul. 2021.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância. Violência sexual contra crianças é crime e deixa traumas para toda a vida (2020)**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/violencia-sexual-contra-criancas-e-crime-e-deixa-traumas-para-toda-a-vida>. Acesso em 30 jun. 2021.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, cidadania e exclusão social:** fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/educacaodireitoshumanos.pdf>. Acesso em 09 jul. 2021.

## **Direito notarial e registral: proposições teórica como disciplina obrigatória no curso de graduação em direito**

*Renata Pereira Pinto <sup>1</sup>*

### **1. Introdução**

O presente estudo tem como objeto analisar a possibilidade de inclusão do Direito Notarial e Registral como disciplina obrigatória no curso de graduação em Direito, buscando uma integração na formação técnico-jurídica com prática profissional.

O Direito Notarial e Registral é a disciplina que tem por objeto o estudo e aperfeiçoamento das normas e atividades notariais e registrais, abrangendo a legislação federal, estadual, a doutrina e a jurisprudência correlacionada ao tema.

Observa-se que os atos notariais e registrais percorrem por todos os atos e negócios jurídicos podendo ser personalíssimos inerentes à pessoa humana tanto na vida pessoal como os registros de nascimento, óbito, casamento, interdição e emancipação, quanto relativos aos negócios jurídicos de interesse particular ou patrimonial, tais como registro imobiliário, lavratura de escritura, divórcio e inventário, registros de sociedade e protesto de dívida. Além disso, a relevância do instituto transcende às pessoas físicas para abarcar também as pessoas jurídicas nos mais diferentes aspectos. Portanto, esses atos se materializam nos cartórios e possibilitam que terceiros interessados de boa fé e o próprio

---

<sup>1</sup> Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna, Pós-Graduação Lato Sensu em Direito Processual Civil e Pós-Graduação Lato Sensu em Direito Imobiliário ambas pela Faculdade Futura de Votuporanga-SP, Graduada em Direito pela Universidade de Itaúna. Oficial de Registro Civil de Pessoas Naturais da Comarca de Carmo da Mata- MG. Contato eletrônico: renatap869@gmail.com.

Estado tenham conhecimento de tais fatos, a fim de gerar uma maior publicidade, formalização, eficiência e segurança jurídica nas relações interpessoais e patrimoniais da sociedade.

Os institutos relacionados ao Direito Notarial e Registral, apesar da sua importância na vida administrativa e jurídica da sociedade, não recebem o contorno e atenção necessários, sendo seu conteúdo pulverizado nas diversas disciplinas do curso de graduação em Direito.

Os recém-formados no curso de graduação em Direito, ao enfrentar o mercado de trabalho, seja através da advocacia ou atuando como Juiz, Promotor, Defensor ou até mesmo aqueles que almejam um concurso público de outorga e delegação, saem da faculdade sem conhecimento teórico e prático necessários para atuação em situações que envolvem o Direito Notarial e Registral, uma vez que é uma área que não é abordada com profundidade na graduação, sendo que quase totalidade das faculdades de Direito não possuem uma disciplina a respeito do Direito Notarial e Registral, o que torna deficiente a formação dos profissionais recém-formados.

Sendo assim, justifica-se a relevância teórica e prática como proposição de disciplina obrigatória de Direito Notarial e Registral na grade curricular dos cursos de graduação em Direito, contribuindo como elemento na formação dos profissionais do direito mais preparados para o mercado de trabalho, tendo como fundamento o crescente processo de transferência de demandas judiciais para o extrajudicial, chamado processo de desjudicialização.

Inicialmente, busca-se analisar as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, interpretando a Resolução nº 05 do Conselho Nacional de Educação e sua adequação na comunidade

acadêmica, nas perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global.

Apresentar o Direito Notarial e Registral buscando entender o instituto a partir do desenvolvimento histórico das serventias, conhecendo as diferentes espécies, suas principais atribuições atrelando ao movimento do processo de desjudicialização, demonstrar como alternativa de desburocratização do sistema jurídico, através de meios extrajudiciais para a resolução de conflitos com atendimento simultâneo da efetividade, celeridade e segurança jurídica e transferências das demandas para atividade notarial e de registro.

Por fim, demonstrar atuação de diferentes profissionais de direito e importância da disciplina correlacionando os anseios das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito com o conhecimento da atividade notarial e registral, suas espécies e atribuições e novas tendências do Judiciário.

Nessa premissa, a pergunta-problema proposta para delimitar o objeto de pesquisa é: qual a importância teórica de discutir a relevância do Direito Notarial e Registral como disciplina obrigatória integrando a matriz curricular no curso de graduação em Direito?

Será utilizado como metodologia, o levantamento de dados por meio de pesquisa teórico-bibliográfica e documental, adotando-se método dedutivo; realizar-se-á uma extração discursiva do conhecimento partindo de uma visão macroanalítica (curso de graduação em Direito) para uma visão microanalítica (proposições teóricas da disciplina Direito Notarial e Registral como obrigatória).

Nesse contexto, será feita uma análise interpretativa da legislação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito e aspectos dinâmicos da normativa referente ao Direito Notarial e Registral, a fim de demonstrar a aplicação prática no problema e de suas proposições



disciplinares para atender às perspectivas da formação geral, técnica-jurídica e prática-profissional. Assim como na abordagem análise-histórica, busca-se uma evolução e contextualização do Direito Notarial e Registral e sua aplicabilidade no campo jurídico e, por fim, uma análise crítica demonstrando a importância do instituto e eficácia prática para vários profissionais do direito.

## **2. Diretrizes curriculares dos cursos de graduação em direito**

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito foram instituídas pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) por sua Câmara de Educação Superior (CES), cuja relevância coincide com a expectativa de parte da comunidade acadêmica e de setores que representam a atuação profissional da área, bem como com a necessidade de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global.

Com efeito, são muitos os desafios destinados às políticas de educação superior no país que estão relacionados ao processo de expansão, governança institucional, avaliação e, sobretudo, à gestão de conteúdo, bem como ao desenvolvimento de habilidades e competências, a definição de estratégias curriculares e organização da pesquisa, que deverão impactar diretamente sobre os egressos e seu desempenho na sociedade.

Há uma eminente preocupação com o interesse social de egressos e da sociedade na perspectiva de emprego e de seus significados destinados à competitividade econômica, inclusão, acesso à renda, à produção de conhecimento e ao bem-estar da sociedade.

Assim, nessa perspectiva, que se estabelece a necessidade de revisão periódica de diretrizes curriculares de cursos da educação superior. Com

efeito, torna-se relevante a verificação da atualidade dos currículos, seja em relação ao desenvolvimento da área de conhecimento, seja em relação aos requisitos sociais e econômicos das atividades profissionais dos egressos, bem como a articulação interdisciplinar e as diversas possibilidades curriculares e sua articulação com pesquisa e extensão. Mais do que isso, ressalta-se a importância de diretrizes curriculares que estimulem a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas. Desta maneira, a revisão curricular pode ser fundamental para correção dos rumos do ensino ministrado, conforme propõe Horácio Wanderlei Rodrigues:

O processo de discussão que deve ocorrer quando de uma revisão curricular, se bem aproveitado, pode ser fundamental para a correção dos rumos do ensino ministrado. Esse olhar dirigido aos cursos e as reflexões e discussões sobre sua situação e perspectivas podem ser mais importantes do que a própria alteração curricular que lhes serve de pretexto. Ou seja, as reformas curriculares dos cursos de Direito, por criarem um momento e um espaço para que professores e alunos olhem de forma mais acurada a realidade existente, podem ser importantes no processo de autocrítica. Essa autocrítica se faz absolutamente necessária como pressuposto para a superação tanto de uma visão de autossuficiência quanto de um ranço narcisista que persegue o mundo do Direito, os juristas e suas escolas. É insuficiente buscar a simples introdução de modificações nos diversos componentes curriculares para cumprir exigências formais demandadas por diretrizes curriculares e instrumentos de avaliação. Caso não esteja acompanhado de uma mudança de percepção, esse procedimento não resolverá nenhum dos problemas atuais. Sem uma tomada de consciência, haverá periodicamente novas reformas, como as tantas que já ocorreram nos 190 anos de existência da educação jurídica nacional, e que de concreto quase nada reformaram (RODRIGUES, 2018, p. 89).

Nesse contexto, a Resolução nº 5 (CNE/CES) aponta diretrizes nacionais para o curso de graduação em Direito e o que deverá constar no

Processo Pedagógico do Curso como o perfil do graduando, as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática.

Assim como os seus elementos estruturais como concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso, concepção e objetivos gerais, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social, modos de integração entre teoria e prática, dentre outras.

Além disso, a Resolução nº 5 (CNE/CES), em seu artigo 3º fala que o curso de graduação em Direito deverá assegurar ao graduando:

Uma sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso (BRASIL, **Resolução 5/2018**).

Assim como, deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, conforme descreve o artigo 4º da Resolução, que capacitem o graduando a:

I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem

como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (BRASIL, **Resolução 5/2018**).

As Diretrizes Curriculares Nacionais têm como foco as competências, e não os conteúdos. Cuida do conjunto das disciplinas de forma geral, permitindo aos cursos um bom desempenho nas áreas básicas e específicas e também na atualização de suas abordagens pelo desenvolvimento teórico e de fronteira dos diversos campos.

O artigo 5º das referidas Diretrizes apresenta algumas proposições disciplinares que deverão ser incluídas no Programa Pedagógico do Curso para atender às perspectivas da formação geral, técnica-jurídica e prática-profissional.

Na formação geral, cujo objetivo é oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas

tecnologias da informação envolvendo saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência, Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

No que tange à formação técnico-jurídica, apresenta conteúdo a ser estudado sistematicamente e contextualizado segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Solução de Conflitos.

E em relação à diversificação curricular, as Instituições de Ensino Superior (IES), poderão articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Embora não haja um foco de acordo com o Parecer do CNE em indicar disciplinas específicas em uma ou outra especialidade, fica, portanto, a critério do curso trabalhar com a ampliação das finalidades das proposições do artigo 5º da Resolução. Observa-se que não foi contemplada a disciplina Direito Notarial e Registral, tanto na formação geral ou técnico- jurídica, bem como na diversificação curricular. Ora, trata-se de uma disciplina de grande importância para a temática essencial à formação jurídica, capacitando o graduando para atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos, sendo imprescindível para

a compreensão da nova tendência de transferência de demandas do judiciário para o extrajudicial, ou seja, processo de desjudicialização.

Assim, a disciplina de Direito Notarial e Registral recobre um interesse conjuntural que se associa perfeitamente às competências esperadas pelos egressos, demonstrada pela interação de relevantes atividades de cada área específica do extrajudicial.

### **3. Direito notarial e registral**

Inicialmente, cumpre destacar que a atividade notarial e registral é exercida em caráter privado, por delegação do poder público, e encontra previsão expressa no artigo 236 da Constituição Federal, e tem como normas infraconstitucionais a Lei de Registro Público (Lei nº 6.015 de 1973), Lei dos Notários e Registradores (Lei nº 8.935 de 1994) e Lei dos Protestos (Lei 9.492 de 1997) além de esparsas legislações e as normas das Corregedorias estaduais que regulam a atividade.

Nesse contexto, o Direito Notarial e Registral é a disciplina que tem por objeto o estudo e aperfeiçoamento das normas e atividades notariais e registrais, abrangendo a legislação federal, estadual, a doutrina e a jurisprudência correlacionada ao tema.

#### **3.1- O desenvolvimento histórico das Serventias Extrajudiciais**

A vida em sociedade mostra que desde os tempos mais remotos a segurança era uma preocupação constante dos seres humanos. Essa segurança na vida social é tão importante para o indivíduo que sua concepção é motivo principal, histórico e sociológico do nascimento do Direito. A procura pela segurança para si e sua família, para seus bens, seus empreendimentos e negócios buscando estabilidade, paz, confiança, afastando a angústia, insegurança e medo constitui uma necessidade tangível e inegável.

Assim, para buscar atender aos anseios da vida em sociedade, necessidade de segurança jurídica, paz social de maneira que pudesse conhecer e planejar sua vida familiar, social, econômica e suas relações negociais, ainda que privada, e em virtude da relevância para as partes e consequências jurídicas para terceiros, houve necessidade da participação do poder político que atestasse sua validade e eficácia.

Neste ambiente de busca de compreensão teórico-conceitual das regras do direito com caracteres de certeza, segurança, exatidão e determinação, surgiram os primeiros Tabeliões em Roma, no início da Idade Média (Séc. VI a X), os “protonotários”, que posteriormente seriam os notários. Eram profissionais dotados de bom senso que detinham conhecimento da prática jurídica e que auxiliavam os particulares na redação dos contratos e outros documentos nos quais expressavam suas vontades. Assim, Luiz Guilherme Loureiro afirma que “o notário, como jurisconsulto romano, é uma criação social e não uma criação das normas e neste fato radica a força, a vitalidade e própria organização legal do notariado” (LOUREIRO, 2021, p. 88).

Posteriormente, no século XIII, na universidade italiana de Bolonha, o notariado obtém status científico. Este reconhecimento se deu graças à criação de um curso especial para o notariado. Nesse momento é que surge como ciência o Direito Notarial com preparação destinada ao aperfeiçoamento da ciência notarial, qualificando os indivíduos para a celebração dos atos de sua competência de maneira organizada e em obediência aos padrões científicos.

No que tange ao Brasil, o primeiro tabelião de quem se tem notícia foi Pero Vaz de Caminha, que acompanhou a expedição portuguesa da descoberta. O português narrou e documentou minuciosamente a descoberta da nova terra e sua posse com todos os seus atos oficiais, sendo

este o único documento oficial que relata a descoberta e o domínio do novo território.

Durante o período colonial, com a instituição das sesmarias, a igreja católica tinha a competência da confecção de um inventário em forma de registro de terras de suas freguesias, em face das situações possessórias informais das terras concedidas aos donatários e a subdivisão em áreas menores. Desse modo, surgiu a figura do Registro Paroquial ou do Vigário, que legitimou a aquisição de imóveis pela posse, distinguindo do domínio público todas as posses levadas ao devido registro imobiliário, assim como eram realizados na Igreja Católica os registros de batismos, casamentos e óbitos.

Com a evolução do Direito Notarial e Registral brasileiro, que iniciou com base na legislação portuguesa e atualmente é regulado pela Lei nº 8.935/94, tal diploma legal teve previsão no artigo 236 da Constituição de 1988. Supletivamente aplica-se à atividade notarial a Lei de Registros Públicos, além do Código Civil, que disciplina a prática de determinados atos para os quais é da própria essência a intervenção notarial.

Todo esse desenvolvimento histórico deságua nos dias de hoje, demonstrando sua evolução e importância da atividade notarial e de registro como instrumento da fé pública instituída pelo Estado para desempenhar uma função eminentemente pública em caráter privado, regulando as situações jurídicas pessoais, interpessoais, velando pela segurança jurídica, autenticidade, validade, eficácia, publicidade dos atos e negócios jurídicos, tornando- os “*erga omnes*” ou, em outras palavras, ao alcance de todos.

### **3.2- Espécies de Serventias Extrajudiciais e suas principais atribuições**

Identificar a competência de cada serventia notarial e registral nem sempre é simples para a maioria das pessoas. A lei determina que cada um



desse ofícios tem competência exclusiva para lavratura e registro de atos jurídicos, com exclusão de uns pelos outros.

O nosso ordenamento jurídico no que tange ao Direito Notarial e Registral comporta espécies de serventias extrajudiciais, estando entre as principais: Registro Civil de Pessoas Naturais, Tabelionato de Notas, Registro de Imóveis, Registro de Títulos e Documentos, Registro Civil de Pessoas Jurídicas, Registro de Protesto, sendo que cada uma delas recebe atribuições distintas.

Nesse contexto, é necessário fazer uma conceituação genérica de cada um dos serviços e demonstrar em síntese as atribuições de cada serventia.

A primeira espécie de serventia é o Registro Civil de Pessoas Naturais, que é responsável pelos atos que afetam a relação jurídica de interesse da pessoa física ou natural. Assim, é possível registrar nascimento, casamento, óbito, emancipação, interdição, traslado de assentos lavrados em países estrangeiros, sentenças declaratórias de ausência, além das averbações como perda, substituição ou suspensão do poder familiar, reconhecimento de paternidade, averbações de separação, divórcio, além de averbação da mudança de gênero e do prenome, dentre outras atribuições.

Ademais, recentemente, foi instituída a Lei Federal nº 13.484/2017 em que os cartórios de registro civil do País receberam a denominação de “Ofícios da Cidadania” e lhes foi deferida a competência para expedir documentos relativos ao exercício da cidadania pela população, tais como passaporte, CPF e carteira de identidade; a intenção de tal texto normativo é aproveitar-se da grande capilaridade dos Cartórios de Registro Civil das Pessoas Naturais que estão presentes em todos os Municípios do País e não geram nenhum custo ao Estado. Ou seja, nesta serventia é o repositório dos atos de estado civil, no qual o registrador civil atua no registro e

publicidade inerentes à pessoa física, repercutindo em fatos e atos na esfera individual e toda sociedade e seus interesses.

Já o Tabelionato de Notas, é responsável por trazer a fé pública aos documentos, com garantia de publicidade, segurança e eficácia jurídica, formalizando juridicamente a vontade das partes e intervindo nos atos e negócios jurídicos a que as partes devam ou queiram forma legal. Dentre as várias atribuições do tabelião de notas, estão as de reconhecer firmas, autenticar documentos, lavrar escrituras públicas de procuração, compra e venda, permuta, doação, escrituras declaratórias, testamentos e atas notariais. Diante disto, é possível verificar que há inúmeras espécies de instrumentos públicos que são lavrados pelo tabelião de notas, não se esgotando, entretanto, nos exemplos dados à sua competência.

Em relação à serventia de Registro de Imóveis, compete as circunstâncias inerentes e duradouras que afetam os imóveis de maneira geral. Destina-se ao registro e averbação dos títulos, ou atos ou fatos *inter vivos* ou *mortis causa*, constitutivos, translativos ou extintivos de direitos reais, a fim de assegurar-lhes validade, eficácia *erga omnes* e disponibilidade. São basicamente quatro espécies de atos registrais: abertura de matrículas; registros; averbações; notícias. Dentro da gama de atribuições destinadas ao ofício registral imobiliário, destacam-se quanto ao objeto: as construções, plantações, volumes edificáveis, estado ecológico, etc.; e em relação ao direito: gravames, afetações, cargas, condições, substituições, reservas, proibição de dispor, convenções de condomínios, indisponibilidade, funções procedimentais como Usucapião Extrajudicial, Regularização Fundiária (Reurb), bem como funções administrativas como é o caso via e espaços públicos criados pelo registro de loteamento, terras indígenas, etc.

Além disso, a eficácia e segurança obtidas com o registro de imóveis tem por base a observância dos princípios registrais, dentre eles, o da

continuidade, da prioridade, da instância, da inscrição, da publicidade, da unitariedade, da especialidade, da legalidade, da presunção e da fé pública e do consentimento formal.

De igual importância, temos o Registro de Protesto regido pela Lei de Protesto (Lei nº 9492/97), que tem como atribuição dar publicidade à inadimplência de uma obrigação constante de títulos e documentos de dívidas, ou seja, conforme descreve o artigo 1º da referida lei *“Protesto é o ato formal e solene pelo qual se prova a inadimplência e o descumprimento de obrigação originada em títulos e outros documentos de dívida”*. Tem funções probatória e conservatória do direito do credor e a função informativa aos demais integrantes de uma relação cambial. É o local onde o credor deve se dirigir para pleitear o recebimento de dívidas oriundas de cheques, notas promissórias, duplicatas, dentre outros. Incluem-se entre os títulos sujeitos a protesto as certidões de dívida ativa da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das respectivas autarquias e fundações públicas.

Desse modo, o protesto extrajudicial realizado no tabelionato especializado representa segurança às relações jurídicas, trazendo ao credor a possibilidade de publicizar a inadimplência de obrigações, de forma a garantir o cumprimento destas pelo devedor que não deseja ter seu crédito abalado.

No que diz respeito ao Registro de Títulos e Documentos, suas atribuições têm o objetivo de perpetuar e proporcionar publicidade, segurança e eficácia aos negócios realizados entre particulares ou entre particulares e o Estado, bem como registro de documentos para conservação, seja para produção de efeitos jurídicos, eficácia ou oponibilidade perante a terceiro. Além da função de realizar as notificações

extrajudiciais, trata-se de competência residual aos documentos que não foram atribuídos competência para as outras espécies de serventia.

Por fim, dispomos do Registro Civil de Pessoas Jurídicas, que tem suas atribuições na inscrição dos atos constitutivos das sociedades simples, associações, fundações dos partidos políticos, bem como matrículas de jornais, periódicos, oficinas, impressoras, agências de notícias e empresas de radiodifusão.

Diante do exposto, todo sistema nacional de registro público e notas se desenvolve, com maior ou menor densidade, em torno da cognoscibilidade do teor do registro e de efeitos jurídicos substantivos que dele se originam e que tem como finalidade assegurar a autenticidade, segurança, publicidade e eficácia dos atos e negócios jurídicos, conferindo oponibilidade, em relação a terceiros, de direitos, obrigações e outras situações jurídicas.

### **3.3- Processo de desjudicialização no âmbito do Direito Notarial e Registral**

A desjudicialização pode ser conceituada como a efetivação de uma tendência que busca meios alternativos extrajudiciais para o cumprimento de direitos, facultando à sociedade a resolução de situações jurídicas sem necessitar do pronunciamento judicial. Desse modo, a desjudicialização é necessária para que os casos que forem para o judiciário sejam aqueles que não puderam ter resolução no âmbito extrajudicial, contendo, assim, o acesso desnecessário à justiça estatal. (MIRANDA, 2010).

O movimento de desjudicialização está presente em vários países europeus como Portugal, Espanha e França e é atualmente uma realidade que já ganha expressão dentro do direito brasileiro, correspondendo a uma firme tendência de abater da competência do Poder Judiciário as atribuições que não possuem o caráter litigioso, particularmente, as atribuições precípua da chamada jurisdição voluntária.

Ela vem atender às aspirações por uma justiça mais célere e efetiva, apresentando-se como alternativa de desburocratização do sistema jurídico, através de meios extrajudiciais para a resolução de conflitos com atendimento simultâneo da efetividade, celeridade e segurança jurídica.

Nas últimas décadas, Portugal e Espanha vêm transferindo para a atividade notarial e de registro as atribuições reservadas ao Poder Judiciário. No Brasil, também se tem demonstrado que os serviços extrajudiciais podem contribuir efetivamente para o sistema judicial, prestando novos e expressivos diferenciais, sem excluir, na maioria dos casos, a jurisdição dos órgãos estatais integrantes do Judiciário.

Não se pretende exigir o exaurimento das vias administrativas como pré-requisito para o acesso ao Judiciário, pois a desjudicialização em sua essência não extingue a via judicial, apenas torna opcional o acesso à justiça, ou seja, em muitos casos, concede a faculdade ao cidadão de optar pela alternativa que julgar melhor: extrajudicial ou judicial.

O papel da atividade notarial e de registro público para o movimento de desjudicialização das relações sociais é importante, posto que já fora instituída para dar mais publicidade, autenticidade, segurança e eficácia aos atos jurídicos, com o acréscimo da fé pública, que lhe permite a consolidação da solução e prevenção de conflitos de interesses. Este movimento é uma tendência moderna no direito brasileiro e fruto de intenso debate no meio acadêmico.

A primeira grande inovação envolvendo a desjudicialização no âmbito do Direito Notarial e Registral veio inicialmente com a Lei 10.931/04, que instituiu a retificação do registro imobiliário sem atuação do judiciário. Logo em seguida, veio a Lei 11.441/2007, que trouxe a possibilidade da realização de inventários, partilhas, separação e divórcios nos Tabelionatos de Notas.

Já no âmbito de Registro Civil, têm-se as figuras de procedimentos extrajudiciais como a retificação de registro civil Lei 13.484/2017, reconhecimento voluntário de paternidade, nos termos do Provimento nº 16/2012, reconhecimento voluntário de paternidade e maternidade socioafetiva do Provimento nº 63/2017 e possibilidade de alteração de nome e sexo, Provimento nº 73/2018, provimentos instituídos pelo Conselho Nacional de Justiça, sem, em regra, participação do Poder Judiciário.

Destaca-se ainda que a entrada em vigor do Código de Processo Civil em 2015 trouxe novas figuras e possibilidades, como por exemplo, a usucapião extrajudicial, ata notarial, demarcação e divisão por escritura pública, entre outros, e ainda firmou o prestígio às serventias extrajudiciais como o local adequado para a promoção da extrajudicialização.

Há ainda os importantes institutos da Mediação e da Conciliação extrajudiciais que são estimulados pelo Código de Processo Civil de 2015 e inseridos pelo Provimento nº 67/18 do Conselho Nacional de Justiça, que regulamentou a realização dessas formas alternativas de resolução de conflito nas Serventias Extrajudiciais.

Por fim, existe um Projeto de Lei nº 6.204/19 em tramitação de autoria de Senadora Soraya Thronicke, que dispõe sobre a desjudicialização da execução civil de título executivo judicial e extrajudicial, transferindo a atribuição do Poder Judiciário para tabelião de protesto o exercício das funções de agente de execução. Caso haja aprovação, essa lei representará um grande avanço no processo de desjudicialização no que tange às execuções judiciais.

Observa-se que essa tendência de desjudicialização, com deslocamento de competência da via judicial para a extrajudicial, deve ser observada pelos cursos de graduação em Direito, a fim de adaptar a essa

nova realidade do ordenamento jurídico, deixando de formar profissionais adeptos exclusivamente a processo e dedicando disciplina de atuação extrajudicial para solucionar conflitos.

Assim, o conhecimento da disciplina de Direito Notarial e Registral e das regras de distribuição das atribuições de cada especialidade para prática na atividade jurídica dos futuros operadores do direito é de suma importância na promoção do movimento de desjudicialização, em que é possível obter o resultado pretendido, nos casos previstos em lei, com segurança jurídica e celeridade, bem como uma melhora na qualidade da prestação jurisdicional.

#### **4. Atuação do profissional do direito e importância da disciplina nos cursos de graduação em direito**

##### **4.1 Profissional do Direito e sua atuação na atividade notarial e registral**

Direito Notarial e Registral está se tornando cada vez mais dinâmico e ganhando novas atribuições, impulsionados pela modernização tecnológica e participando ativamente no processo de desjudicialização. Com essa revolução, observa-se que a atividade notarial e de registro permeia toda a área jurídica, seja no Direito Público ou Privado, tendo como finalidade a segurança, a autenticidade, a publicidade e a eficácia dos atos. Revela-se, assim, como instituição fundamental para o bom desenvolvimento do Direito, do Estado e da Sociedade.

Nesse contexto, abrem-se novas oportunidades e apresenta-se atuação de diferentes profissionais de direito tais como advogado, magistrados, promotores de justiça, defensores públicos, e futuros tabeliões e registradores aprovados em concurso público. Torna-se, portanto, imprescindível o domínio do conhecimento normativo e das regras de distribuição e de atribuições de cada especialidade, bem como associar com a prática específica em Direito Notarial e Registral.

No que tange à atuação do advogado, com o aumento na tendência de desjudicialização, os cartórios são parceiros dos advogados em sua rotina de trabalho, conferindo uma dinâmica especial às mais distintas necessidades. Sejam nas escrituras públicas atreladas à transmissão imobiliária ou nas escrituras de atos constitutivos ou declarativos, os quais se pretende dar um caráter perpétuo em decorrência da perenidade dos livros de notas. Dá-se um destaque especial à Escritura pública de divórcio, separação e inventário, por intermédio da Lei Federal nº 11.441/07, bem como escritura de dissolução de união estável, em que o advogado é figura obrigatória nesses atos notariais. Há ainda a ata notarial, relevante meio de prova, que vem se tornando mais conhecida da comunidade jurídica, uma vez que está prevista no artigo 384 do Código de Processo Civil.

Em relação ao planejamento sucessório, pode-se dar com doação de bens em vida (com ou sem reserva de usufruto), constituição de empresas (*holdings* familiares) ou pela elaboração de um testamento público, em que é recomendável a participação de um advogado. Além do mais, há procuração pública, Apostila de Haia, carta de sentença notarial, autenticação, materialização, desmaterialização, reconhecimento de firma, certidão, etc. Enfim, essa utilização dos meios extrajudiciais representa diminuição de custo e de tempo para o advogado e para seu cliente.

Já o Ministério Público, visando o cumprimento da lei, tem uma atuação direta junto à Vara de Juízo de Registros Públicos ou nas próprias comarcas que não tenham varas especializadas, manifestando-se nos feitos, tais como retificações de registro de imóveis, procedimentos de dúvidas registrais, retificações de registro civil, entre outras atreladas ao Direito Registral. Os promotores de justiça têm importante atuação junto aos procedimentos extrajudiciais, ou seja, àqueles que tramitam diretamente nos cartórios, dentre os quais se destacam as habilitações de casamento, as retificações extrajudiciais, as transcrições de registros



realizados no exterior, os procedimentos de averbação de reconhecimento de paternidade, que dá o seu parecer conclusivo, o que dispensa a apreciação pelo juiz, em sendo favorável à manifestação ministerial.

No que diz respeito à atuação da magistratura, através do Poder Judiciário, trabalha na fiscalização que abrange o dever-poder de o juiz realizar correições ordinárias ou extraordinárias, instaurar procedimento administrativo apuratório (sindicância), verificar se os serviços delegados estão sendo prestados com rapidez, qualidade satisfatória e de modo eficiente. Atrelada à incumbência fiscalizatória do juiz está a resolução das chamadas dúvidas registrárias, ou seja, apontar a solução concreta a ser adotada naqueles casos em que o administrado (usuário do serviço público) não se conforma com a exigência do oficial (delegatário). Nesses casos, a dúvida deve ser levada ao conhecimento do juiz pelo oficial ou pelo próprio interessado (dúvida registrária inversa), tratando-se de contencioso administrativo e não judicial. Além de atuar na condução de processo e julgamento de várias questões jurídicas que envolvem conhecimento sobre matéria registral.

Em relação aos defensores públicos, cuja finalidade é atuar na orientação jurídica e a defesa daqueles desprovidos de recursos junto ao Cartório de Notas, participação nas Escrituras de separação, divórcio consensual ou no inventário e partilhas, trabalhando junto ao Registro Civil de Pessoas Naturais, seja em ações de reconhecimento de paternidade, retificações, solicitação de certidão, registro tardio e demais áreas que sejam necessárias para atender às necessidades para promover os direitos individuais ou coletivos aos seus assistidos.

E no que se refere aos bacharéis em direito, há a oportunidade de ingresso na carreira de Tabelião ou Oficial de registro por meio de concurso público de outorga de delegação de serviços notariais e de

registros públicos. A Constituição Federal, em seu artigo 236, parágrafo 3º, estabeleceu que o ingresso na atividade deve ser feito através de concurso público democrático e que prestigia a dedicação e competência como forma de ingresso na atividade de notas ou registro. Ao ingressar, que muito mais do que estabilidade e ganhos financeiros, possa estar próximo da população exercendo uma relevante função social e desempenhando um papel de orientador, assessor e conselheiro das partes, garantindo em todos os atos praticados, a autenticidade, publicidade, segurança e eficácia, sendo estas, as principais finalidades dos serviços notariais e de registros.

A atuação desses profissionais vai além de mera formalização dos atos jurídicos; exercem função de conciliação de interesses com absoluta imparcialidade, visando buscar a paz social e a prevenção de litígios, imprimindo segurança à contratação privada. Essas situações diárias previnem demandas judiciais tornando essa profissão exercente de uma função social de suma relevância para o Estado, o qual tem a possibilidade de intervenção através de diversos órgãos.

Observa-se a importância da inclusão do Direito Notarial e Registral como disciplina obrigatória na grade curricular, por julgar temática essencial à formação jurídica, também indicando o alto impacto de questões referentes à atuação do profissional do direito em várias áreas de atuação no âmbito extrajudicial e pelo fato do crescente processo de transferência das demandas judiciais para o extrajudicial.

#### **4.2 Importância do Direito Notarial e Registral como disciplina obrigatória**

Os institutos relacionados ao Direito Notarial e Registral, apesar da sua importância na vida administrativa e jurídica da sociedade, não recebem o contorno e atenção necessários, tendo seu conteúdo pulverizado nas diversas disciplinas do curso de Direito, sendo

praticamente inexistente a presença da disciplina específica de Direito Notarial e Registral nas regulares grades curriculares desse curso.

Observa-se a relevância da disciplina notarial e registral e da própria atividade, que não há como não reconhecer a direta inserção das serventias extrajudiciais no mundo jurídico bem como a ampliação da sua participação no processo permanente de construção da democracia brasileira, visto que diversos setores da economia brasileira se utilizam dos serviços dos cartórios extrajudiciais visando a eficácia e segurança jurídica.

Conforme exposto nas diretrizes nacionais do curso de graduação em Direito, embora indiquem disciplinas específicas, em uma ou outra especialidade, há uma certa discricionariedade das instituições nos respectivos planos de ensino, ficando a critério do curso trabalhar com a ampliação das finalidades das proposições. Porém, não se pode ignorar a relevante participação da instituição notarial e registral no meio jurídico e negocial, em decorrência da crescente participação e consolidação das serventias extrajudiciais no mundo jurídico tanto em direitos pessoais quanto direitos negociais.

Assim, estudar o Direito Notarial e Registral na graduação é acompanhar todo o desenvolvimento de um processo que visa dar segurança jurídica ao titular de um direito, conhecendo as diretrizes que justificam o caráter racional de todo o ordenamento, sendo a inclusão na grade curricular do curso de graduação em Direito como disciplina obrigatória, algo imprescindível para a compreensão da nova tendência de transferência de demandas do judiciário para o extrajudicial, ou seja, processo de desjudicialização e desburocratização.

## **Conclusão**

Considerando o exposto neste estudo, o principal objetivo foi o de demonstrar a relevância do Direito Notarial e Registral como disciplina

obrigatória nos cursos de graduação em Direito e na formação de profissionais adeptos para atuar em diversos meios jurídicos.

Os cursos de graduação em Direito têm um grande desafio em adequar sua estrutura curricular e a gestão de conteúdo, de modo a integrar teoria e prática com desenvolvimento da sociedade e evolução do direito e suas tendências jurídicas.

A observância desses desafios deverá impactar diretamente sobre os egressos e seu desempenho na sociedade, possibilitando uma formação profissional que revele as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais atendendo às expectativas do mercado de trabalho através de formação teórica, prática e profissional qualificada, estando aptos para atuar em instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos indispensáveis ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

O Direito Notarial e Registral demonstra a sua relevância para a sociedade através da evolução histórica em que a atividade se manifestou desde os primórdios da civilização, acompanhando a evolução social e se consolidando na modernidade como instituição com características próprias, identificando suas atribuições e competência de cada serventia e com observância da tendência de desjudicialização e desburocratização, tornando uma justiça mais célere e efetiva assegurando a autenticidade, segurança, publicidade e eficácia dos atos e negócios jurídicos.

Dessa forma, é preciso destacar que o Direito Notarial e Registral está presente em várias áreas de atuação do profissional do direito e que é inegável o reconhecimento da importância social das serventias extrajudiciais no auxílio de realização dos trabalhos e funções do judiciário e da administração pública.

Assim, diante da evolução do Direito Notarial e Registral e crescente ampliação da participação da atividade notarial no mundo jurídico, torna-se imprescindível a inclusão desta disciplina de forma obrigatória na grade curricular nos cursos de graduação em Direito formando profissionais mais preparados para o mundo jurídico atuando com conhecimento, competência e eficiência.

## Referências

ANTUNES, Luciana Rodrigues. Introdução ao Direito Notarial e Registral. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 10, n. 691, 27 maio 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6765>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BLASKESI, Eliane. **Cartórios: competência dos serviços notariais e registrais**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 24, n. 5899, 26 ago. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/68266>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRANDELLI, Leonardo. **Teoria geral do direito notarial**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES Nº: 635/2018**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170191-pces757-20&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170191-pces757-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES Nº: 757/2020**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170191-pces757-20&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170191-pces757-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 Jun. 2021.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES n. 2/2021 que altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias)

=181301-rces002-21&category\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES n. 5/2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.015 de 1973 dispõe sobre Registro Público.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6015compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6015compilada.htm). Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.935 de 18 de novembro de 1994 dispõe sobre Notários de Registradores.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8935.htm). Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.492 de 10 de setembro 1997 dispõe sobre ao protesto de títulos e outros documentos de dívida.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9492.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9492.htm). Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 6204 de 2019.** Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139971>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

CARVALHO, Afrânio de. **Registro de Imóveis.** 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

CAVALCANTI NETO, Clóvis Tenório. **A evolução histórica do direito notarial.** Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 16, n. 2855, 26 abr. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18978>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CENEVIVA, Walter. **Lei dos registros públicos comentada**. 18 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

HEUSELER, Denise et. al. **Manual dos Notários e dos Registradores**. Campo Grande: Contemplar, 2018.

LOUREIRO, Luiz Guilherme. **Registro Públicos Teoria e Prática**. Salvador: Juspodivm, 2021.

MIRANDA, Marcone Alves. **A importância da atividade notarial e de registro no processo de desjudicialização das relações sociais**. Âmbito Jurídico. Rio Grande, 40 n. 73, Ano XIII - Fevereiro/2010 - ISSN - 1518-0360. Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo id=7134](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo id=7134). Acesso em: 08 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Diretrizes Curriculares Nacionais Dos Cursos De Direito: Análise do Parecer CNE/CES n.º 635/2018**. Educação e diversidade: por uma formação jurídica E24 plural e democrática. / organizadores, Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta, Sérgio Henriques Zandona Freitas. - 1. ed. - Maringá, Pr: IDDM, 2018. 569 p.: il ; color. - (Coleção caminhos metodológicos do direito). Disponível: [http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E\\_BOOK\\_26\\_Educacao\\_e\\_Diversidade.pdf](http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_26_Educacao_e_Diversidade.pdf). Acesso em: 09 jun. 2021.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**