

COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: POR UMA FORMAÇÃO
JURÍDICA PLURAL E DEMOCRÁTICA

FABRÍCIO VEIGA COSTA
IVAN DIAS DA MOTTA
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS



FABRÍCIO VEIGA COSTA
IVAN DIAS DA MOTTA
SÉRGIO HENRIQUES ZANDONA FREITAS

Organização

**COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO
DIREITO**

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: POR UMA
FORMAÇÃO JURÍDICA PLURAL E DEMOCRÁTICA**

PRIMEIRA EDIÇÃO

IDM
EDITORA

Maringá - PR

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E24 Educação e diversidade: por uma formação jurídica 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)

Modo de Acesso: World Wide Web:
<<https://www.uit.br/mestrado/>>
ISBN: 978-85-66789-84-3

1. Educação ambiental. 2. Ensino superior. 3. Socioeducação. 4. Ensino do direito. 5. Direitos fundamental à educação. 5. Interculturalidade. I. Título.

CDD 22.ed. 344.07

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi – Bibliotecária CRB/9-1610

Todos os Direitos Reservados à

IDDM
EDITORA

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

Copright 2018 by IDDM Editora Educacional Ltda.

CONSELHO EDITORIAL:

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

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

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

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

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

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

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0910185283511592>

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

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

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

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

APRESENTAÇÃO

O livro intitulado “EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: POR UMA FORMAÇÃO JURÍDICA PLURAL E DEMOCRÁTICA” 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 Fabrício Veiga Costa – **pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna**; Ivan Dias da Motta – **pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Unicesumar**; Sérgio Henriques Zandona Freitas - **pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Fumec**.

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

As pesquisas desenvolvidas pelo professor Sérgio Henriques Zandona Freitas possui apoio direto da **FAPEMIG – Fundação de Apoio à Pesquisa em Minas Gerais**, além do direto incentivo oferecido pela Universidade de Itaúna; Unicesumar e Fumec. Pesquisadores renomados na área de educação e ensino jurídico, como os professores doutores Horácio Wanderlei Rodrigues e Valmir César Pozzetti, 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 marca a sociedade contemporânea.

Fabício Veiga Costa

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

Ivan Dias da Motta

Doutor em Direito e Pós-doutor em Direito Educacional - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV: <http://lattes.cnpq.br/1508111127815799>

Sérgio Henriques Zandoná Freitas

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

PREFÁCIO

A respectiva obra, intitulada “EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: POR UMA FORMAÇÃO JURÍDICA PLURAL E DEMOCRÁTICA”, é o oitavo livro da Coleção Caminhos Metodológicos do Direito, grupo de pesquisa vinculado ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Propõem-se debates atuais, transdisciplinares e contemporâneos na área da educação e do ensino do direito.

O estudo das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de direito e a análise do parecer CNE/CES nº 635/2018 constituiu objeto de profundas e críticas reflexões propostas pelo professor Horácio Wanderlei Rodrigues. De forma lúcida e ousada, Emmanuella Denora apreenta o estudo da educação jurídica *queer* através da hegemonia do patriarcado. O uso de aplicativos como mecanismo de aprendizagem foi objeto de estudo desenvolvido por Frederico de Andrade Gabrich e Luiza Machado Farhat Benedito.

A abordagem do pensamento decolonial, interculturalidade e educação escolar quilombola foi tema analisado nos estudos de Rafaela Brandão de Sá e Deilton Ribeiro Brasil. Discutiu-se, também, a constitucionalidade do ensino religioso confessional e a laicidade estatal, e relevante pesquisa desenvolvida por Paulo Ricardo Braga e Ivan Dias da Motta. A democratização do acesso à educação superior no Brasil, no contexto da ADPF 186, foi tema explorado nos estudos de Lorrane Queiroz e Fabrício Veiga Costa. De forma inovadora, o professor Paulo Velten, Renan Sena Silva, Carolina Assis Castilholi e Igor Ferreira Silva desmistificam a obra “Capitães de Areia”, num texto em que a ciência do direito dialoga com a literatura.

O ensino do direito notarial e registral como ramos jurídicos autônomos foi objeto de investigação realizada por Marcus Vinicius Pinto Santos e Sérgio Henriques Zandoná Freitas. A problemática em torno do direito fundamental à educação do transexual foi pontualmente trabalhada por Tatianny Kariny Veloso Gomes e Fabrício Veiga Costa. A criminalização do abandono intelectual, no texto de autoria de Luciana Andréa França Silve e Wanderson Dias Fernandes; o estudo da propriedade intelectual no texto de Lúcio Carlos Afonso Ferraz; a problemática da educação ambiental, nos estudos do professor Valmir César Pozzetti; a problemática do ingresso do adolescente com 18 anos incompletos no ensino superior, na pesquisa de autoria de Fabrício Veiga Costa e Renata Crescência de Abreu Silva Santana são temas que problematizam debates atuais, de relevância crítica e teórica.

Fabricio Veiga Costa

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

Ivan Dias da Motta

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

Sérgio Henriques Zandoná Freitas

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

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

Confúcio

SUMÁRIO

Horácio Wanderlei Rodrigues – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO: ANÁLISE DO PARECER CNE/CES N.º 635/2018	13
Emmanuella Denora – POR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA QUEER ATRAVÉS DA HEGEMONIA DO PATRIARCADO	97
Frederico de Andrade Gabrich. Luiza Machado Farhat Benedito – ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, POR MEIO DE APLICATIVO	129
Tatiane Gonçalves Mendes Faria. Fabrício Veiga Costa – A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NAS APAES E ESCOLAS REGULARES, INCLUSÃO SOCIAL OU SEGREGAÇÃO	147
Rafaela Brandão de Sá. Deilton Ribeiro Brasil – PENSAMENTO DECOLONIAL, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ENSINO SOB A PERSPECTIVA E UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL INTERCULTURAL	177
Paulo Ricardo Braga Maciel. Ivan Dias da Motta – A CONSTITUCIONALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL FRERENTE AO PRINCÍPIO DA LAICIDADE DO ESTADO	211

Lorrane Queiroz. Fabrício Veiga Costa – A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ADPF 186	239
Paulo Velten. Renan Sena Silva. Carolina Assis Castiholi. Igor Ferreira Silva – CAPITÃES DE AREIA: O JUIZ E SEUS ARGUMENTOS	267
Marcus Vinícios Pinto Santos. Sérgio Henriques Zandona Freitas – O DIREITO NOTARIAL E REGISTRAL COMO RAMO JURÍDICO AUTÔNOMO	295
Tatianny Kariny Veloso Gomes. Fabrício Veiga Costa – O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DO TRANSEXUAL: O DEBATE DA IDENTIDADE DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR	327
Luciana Andréa França Silva. Wanderson Dias Fernandes - A CRIMINALIZAÇÃO DO ABANDONO INTELECTUAL E O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO	363
Lucio Carlos Afonso Ferraz – A PROPRIEDADE INTELECTUAL COMO MECANISMO INDUTOR DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ECONÔMICO E TECNOLÓGICO BRASILEIRO	393
Ulisses Arjan Cruz dos Santos. Valmir César Pozzetti - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO MECANISMO PARA PREVENÇÃO E REDUÇÃO DE ACIDENTES LABORAIS NO POLO INDUSTRIAL DE MANAUS (PIM)	421
Renata Crescência de Abreu Silva Santana. Fabrício Veiga Costa – O INGRESSO DO ADOLESCENTE COM 18 ANOS	

**INCOMPLETOS EM ENSINO SUPERIOR PELO ENEM: UMA
ABORDAGEM PROCESSUAL.....465**

Ulisses Arjan Cruz dos Santos. Valmir César Pozzetti - **EDUCAÇÃO
AMBIENTAL E GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS NAS EMPRESAS
DO POLO INDUSTRIAL DE MANAUS
(PIM).....504**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE
DIREITO:
ANÁLISE do parecer cne/ces n.º 635/2018 ¹**

**NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR LAW COURSES:
ANALYSIS OF THE TECHNICAL ADVICE CNE/CES N.º
635/2018**

Horácio Wanderlei Rodrigues ²

Resumo: O objeto do artigo é uma análise cuidadosa da minuta de resolução para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Direito incluída como anexo do Parecer n.º 635, aprovada pelo CNE/CES em 4 de outubro de 2018. A análise é realizada utilizando uma metodologia comparativa, considerando os textos das DCNs vigentes, o texto aprovado e as quatro versões que antecederam o texto definitivo. Também considera textos legislativos que incidem de alguma forma sobre o tema, como a Lei de Estágios, diretrizes e normas que estabelecem conteúdos que devem ser tratados transversalmente em todos os âmbitos

¹Este artigo possui como ponto de partida um texto anteriormente publicado como: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise da minuta de resolução apresentada pelo CNE como texto referência para a audiência pública de julho de 2018. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; CELLA, José Renato; SILVA, Jaqueline Mielke. **Direito, Democracia e Sustentabilidade**: Anuário do PPGD/IMED. Erechim, RS; Deviant; 2018. p. 25-59.

²Doutor e Mestre em Direito pela UFSC. Estágios de Pós-Doutorado em Filosofia/UNISINOS e em Educação/UFRGS. Professor Permanente do PPG Direito/IMED/RS. Professor Titular Aposentado do Departamento de Direito da UFSC. Sócio fundador do CONPEDI e da ABEDi. Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal. Pesquisador do CNPq e da Fundação Meridional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1611197174483443/> Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2887-5733/> E-mail: horaciowr@gmail.br

da educação brasileira e as resoluções que tratam da duração dos cursos superiores. Dessa forma o artigo busca responder à pergunta: quais os avanços e problemas contidos nas novas DCNs? Na conclusão do trabalho é também apresentado o esqueleto de uma proposta de ampla reestruturação dos cursos de Direito, tema para ser pensado para o futuro.

Palavras-chave: Educação Jurídica; Ensino do Direito; Curso de Direito; Diretrizes Curriculares Nacionais; Conhecimento Jurídico.

Abstract: This paper aims to do a careful analysis of the Draft Resolution for the new Brazilian Curricular Guidelines (DCNs) for Law Courses included as an annex to Technical Advise n.º 635, approved by the CNE/CES on October 4, 2018. The analysis is carried out using a comparative methodology, considering the current DCNs texts, the approved text and the four versions that preceded the definitive text. It also considers legislative texts that have some influence on the theme, such as the Law on Internships, guidelines and standards that establish content that must be addressed transversally in all spheres of Brazilian education and resolutions that deal with the duration of higher education. Thus, the article seeks to answer the question: what are the advances and problems contained in the new DCNs? At the conclusion of the work is also presented a proposal for extensive restructuring of law courses, a topic to be thought for the future.

Keywords: Legal Education; Teaching of Law; Law course; National Curricular Guidelines; Legal Knowledge.

1 Introdução

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da sua Câmara de Educação Superior (CES), após debates que prolongaram por aproximadamente cinco anos, aprovou em 4 de outubro de 2018 o texto das novas Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Direito. Nesse processo de construção a CES dialogou com a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi), com o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), com as diversas associações e instituições que representam mantenedoras e instituições educacionais, bem como com a comunidade acadêmica e jurídica em geral.

Esse diálogo ocorreu em um primeiro momento, através do então Conselheiro Dr. Paulo Roberto Barone, seu primeiro relator. Depois, por meio do segundo relator da matéria no CNE, Dr. Luiz Roberto Liza Curi. E finalmente através do Conselheiro Dr. Antônio de Araújo Freitas Júnior, terceiro relator da matéria. Todos eles participaram de eventos sobre o tema organizados pelos mais diversos atores envolvidos.

O artigo realiza uma análise crítica das novas DCNs aprovadas privilegiando a análise dos avanços introduzidos no texto, em relação às diretrizes constantes da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, bem como eventuais problemas nela mantidos ou mesmo aprofundados. Como introdução à essa análise inclui questionamento sobre a pertinência da edição de novas diretrizes, repetindo posição deste autor já presente em várias outras publicações anteriores.

2 Novas diretrizes curriculares nacionais: sim ou não?

O currículo tem sido apontado historicamente como o grande vilão da educação jurídica. Como consequência, as propostas de reforma começam por essa instância, acreditando poder corrigir os problemas presentes na formação jurídica

por meio de um novo conjunto normativo e de uma nova estrutura curricular. Mesmo que nos 190 anos de existência dos cursos de Direito continuadas mudanças curriculares não tenham resolvido de forma efetiva nenhum dos problemas apontados, o vício brasileiro de, em termos de políticas públicas, buscar soluções para os problemas através de reformas legais, também aí se instalou e se mantém.

Analisando a evolução das alterações implementadas – currículos mínimos e diretrizes curriculares – vemos claramente que nenhuma delas acabou com os problemas historicamente apontados. A pretensão de corrigir o Ensino do Direito mediante a simples alteração da matriz curricular do curso é equivocada. A introdução, supressão ou alteração de componentes curriculares não é capaz, isoladamente, de solucionar problemas de percepção e de compreensão da realidade.

Entretanto, a alteração ou substituição do currículo continua sendo vista, em muitas situações, como *a solução* para os problemas apresentados no âmbito da educação jurídica, ignorando, regra geral, as questões estruturais que impactam o processo educacional e que envolvem, entre outros, problemas de ordem epistemológica, cultural, social, política e econômica.

Reconheço os méritos das proposições presentes nas últimas reformas. Elas tiveram objetivos valiosos, tais como: desenvolver o senso crítico dos alunos mediante um ensino interdisciplinar, voltado à realidade social e que vincule a prática à teoria; melhorar a qualidade das práticas jurídicas, dos estágios supervisionados e dos trabalhos de curso; e, ainda, criar currículos mais flexíveis, com diferentes possibilidades de aprofundamento temático. Não obstante é preciso reconhecer,

também, que essas alterações, introduzidas a partir de diretrizes curriculares em 1994 e 2004, não foram efetivas, gerando, regra geral, apenas mudanças formais. Devo, ante essas observações, destacar:

- a) a reforma ou substituição de currículos é, de forma isolada, insuficiente para corrigir os problemas que se apresentam na educação jurídica, como demonstram a teoria educacional e a história dos cursos de Direito brasileiros;
- b) embora insuficiente, a reforma ou elaboração de um novo currículo guarda um importante aspecto simbólico, por configurar, em tese, a substituição de uma estrutura velha por uma nova, criando uma expectativa positiva; e
- c) reformas curriculares podem produzir discussões – e eventualmente avanços – sobre novos caminhos a serem seguidos pelos cursos de Direito.

Esse último aspecto é o que guarda maior importância. O processo de discussão que *deve*³ 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

³Deve, mas nem sempre ocorre. Muitas IES adotam apenas alterações formais para cumprir as novas exigências, impostas de cima para baixo pelas estruturas administrativas, ou *adquiridas* de consultorias caça-níqueis.

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.

3 As DCNs aprovadas e seus limites e possibilidades

A leitura do texto final das novas DCNs indica a superação de alguns problemas presentes nas três primeiras versões (uma de 2015, e duas de 2017), mas retrocessos em relação à quarta versão, apresentada na audiência pública de 2 de julho de 2018⁴. Percebo, em especial, recuo no âmbito da

⁴ Na audiência pública realizada em 2 de julho de 2018 na sede do CNE grande parte das propostas apresentadas nas falas dos inscritos foram no sentido da inclusão de novos conteúdos obrigatórios, tendo sido expressamente referidos: Direito Previdenciário, Direito Eleitoral, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Econômico, Direito Agrário, Mediação, Direitos Humanos e Teoria do Direito. É notável como o tempo passa e os

perspectiva formativa técnico-profissional, com a desnecessária inclusão de novos conteúdos. Merece destaque positivo, desde logo, a correção conceitual e legal relativamente à dicotomia prática jurídica e estágio supervisionado, que na minuta final apresenta um texto claro e objetivo, eliminando as dúvidas presentes até a terceira versão.

Nos itens seguintes farei uma análise pontual dos pontos centrais das novas DCNs, agrupados da seguinte forma: (a) projeto pedagógico do curso; (b) perfil do egresso e competências; (c) planos de ensino e instrumentos didático-pedagógicos; (d) conteúdos obrigatórios e temas transversais; (e) práticas jurídicas, estágios supervisionados e integração com a pós-graduação; (f) pesquisa e trabalho de curso; (g) atividades curriculares flexíveis: de extensão ou de aproximação profissional, complementares e didático-formativas; e (h) duração do curso e entrada em vigência.

3.1 Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

O elemento integrante das novas DCNs dos cursos de Direito que sofreu menor modificação em relação ao texto da Resolução CNE/CES n.º 9/2004 foi o artigo 2º, que tem por objeto o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). No texto agora aprovado devem ser destacadas as seguintes inovações:

- a) exigência de que sejam incluídos os conteúdos e competências curriculares *necessários para a adequada formação teórica, profissional e prática*; esses devem

atores envolvidos na educação jurídica não evoluem: continua a febre conteudista.

ser entendidos como aqueles expressamente obrigatórios nos termos das DCNs (obrigatórios para todos os cursos de Direito do país) e também aqueles exigíveis considerando as peculiaridades de cada PPC (específicos de cada curso individualmente considerado); a Resolução CNE/CES n.º 9/2004 trazia apenas a exigência de conteúdos e competências, sem essa complementação;

b) exigência de inclusão do *planejamento estratégico* específico do curso; até então essa exigência era relativa apenas à IES como um todo;

c) exigência de incluir, quando pertinentes, as formas de realização das *mobilidades nacional e internacional, de incentivo à inovação e as estratégias de internacionalização*; nas DCNs anteriores essa exigência estava restrita à interdisciplinaridade; a expressão *quando pertinente* presente no final do dispositivo específico indica que cada PPC deve, prevendo qualquer desses elementos, incluir necessariamente as formas pelas quais eles serão efetivados;

d) exigência de indicação das *metodologias ativas* utilizadas no trabalho de integração entre teoria e prática;

e) exigência de *discriminação* das *formas de incentivo à pesquisa e à extensão*;

f) exigência de inclusão da *prática jurídica* que ingressa nas novas DCNs em substituição ao estágio supervisionado; é de destacar também que o NPJ passou a ser grafado no plural, *Núcleo de Práticas Jurídicas*;

- g) exigência de que as *atividades de ensino* passem a estar *articuladas com as atividades de extensão e de pesquisa*; e
- h) exigência de indicar expressamente as *formas pelas quais serão trabalhados* os diversos *temas transversais previstos em legislação própria* (educação ambiental, em Direitos Humanos, para a terceira idade, etc.).

O texto do artigo 2º das DCNs não faz nenhuma indicação de preferência relativamente ao modelo de projeto pedagógico a ser adotado pelos cursos de Direito, mas é possível depreender da leitura integral da minuta de resolução que o modelo tradicional não dará conta de todas as novas exigências, sendo indicada a adoção de um projeto pedagógico híbrido, em parte tradicional e em parte estruturado com base na aprendizagem baseada em problemas.⁵

3.2 Perfil do egresso e competências

O texto sobre o perfil do egresso presente na versão final das novas DCNs é o melhor até então apresentando:

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,

⁵Sobre modelos de projetos pedagógicos para cursos de Direito ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do Direito do Século XXI*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

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.

O texto final, atendendo sugestão deste autor, substituiu a expressão “adequada argumentação” por “*capacidade de argumentação*”, de uso mais apropriado para se referir a uma competência. Também suprimiu a expressão “ciência” que antecedia a palavra “Direito”, ficando agora “*exercício do Direito*” e não mais “exercício da Ciência do Direito” como ocorria no texto da Resolução CNE/CES n.º 9/2004.

A justificativa que apresentei para essa última modificação foi de que o Direito, enquanto instrumento, não é uma ciência; talvez possa ser objeto de uma ciência, mas isso é diverso de ser ele mesmo uma ciência. No âmbito da Epistemologia Jurídica a discussão sobre a possibilidade de se constituir um saber sobre o Direito que possa ser caracterizado e reconhecido como científico é ampla e com posições conflitantes (RODRIGUES, GRUBBA; 2012; RODRIGUES, GRUBBA, HEINEN; 2014). Esse foi o mesmo argumento utilizado para propor a também aceita supressão dessa expressão no texto do inciso II do artigo 5º.

Relativamente ao artigo 4º, que indica as competências a serem trabalhadas sugeri, em artigo anterior, que fossem realizados alguns ajustes pontuais, o primeiro deles no então inciso IX, que possuía na versão anterior a seguinte redação:

“utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas, da aceitação da diversidade e do pluralismo cultural”. Havia nesse dispositivo a mistura de ideias totalmente distintas, utilizar terminologias e categorias e aceitar a diversidade e o pluralismo cultural. Também destaquei, no mesmo trabalho, a ausência de um inciso que fizesse referência expressa à compreensão dos impactos da inteligência artificial no mundo em geral, e nas atividades jurídicas em especial, e ao domínio das novas tecnologias.

Indiquei como adequado, nesse sentido, o desmembramento desse inciso IX, pelos motivos já expostos, em dois incisos diferentes, bem como propus a inserção de um novo inciso que tivesse por objeto as competências relativas às novas tecnologias e à inteligência artificial. Como consequência seriam reenumerados os parágrafos subsequentes. Sugeri então as redações de texto que seguem abaixo. As duas primeiras foram inteiramente incorporadas na versão final; já a terceira foi incorporada com modificação de texto, mas mantida a sua ideia central.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

[...];

IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

XI - compreender o impacto da inteligência artificial na área jurídica e utilizar as novas

ferramentas tecnológicas da era do conhecimento; [...].

Além dessas sugestões, publicadas em artigo, apresentei, por escrito, na audiência pública de julho de 2018 um conjunto de outras pequenas correções dos textos dos incisos do artigo 4º das novas DCNs, todas incorporadas na versão final, a seguir listadas, juntamente com as justificativas apresentadas:

- a) a inclusão da *resolução de problemas* no inciso I – esse inciso fazia referência, nas versões anteriores, ao estudo de caso, que é método de pesquisa e não estratégia didática; de outro lado, era a resolução de problemas que aparecia expressamente em outros momentos do texto das DCNs e do parecer que as propunham e justificam, não podendo então sua referência ser omitida ou substituída no âmbito desse dispositivo que trata da competência de articular o conhecimento teórico com o mundo real; disse então que se fosse para incluir apenas uma dessas expressões, a mais adequada e coerente com o restante do texto das DCNs era *resolução de problemas*, e não estudo de caso;
- b) melhorar o texto do inciso VII – esse dispositivo trata de hermenêutica e dos métodos interpretativos e necessitava de uma redação que incorporasse uma sequência de elementos mais adequada; a sugestão oferecida foi substituir “os métodos interpretativos e da Hermenêutica” por “*a hermenêutica e os métodos interpretativos*”; e

c) incluir a expressão “*extrajudiciais*” no inciso VIII – esse dispositivo continha a expressão “administrativas ou judiciais”; o problema é que o termo “administrativas” não esgota as possibilidades extrajudiciais, incluindo apenas parte delas, as do âmbito público; a proposta de inclusão da expressão “extrajudiciais” buscou resolver essa lacuna.

A versão final do texto do artigo 3º, que incorpora as sugestões apresentadas, possui a seguinte redação:

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, 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*; (grifei)

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 jurídicas 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*; (grifei)

X - *aceitar a diversidade e o pluralismo cultural*; (grifei)

XI - *compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica*; (grifei)

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.

O texto final, além da incorporação das sugestões oferecidas e aqui expressamente indicadas, também já havia incorporado outros ajustes sugeridos por este autor por

ocasião da audiência pública da OAB, ocorrida em julho de 2017.

No conjunto das modificações merecem destaque, de uma forma bastante objetiva, as seguintes das novidades: demonstrar capacidade de comunicação precisa (inc. III), dominar as metodologias jurídicas (inc. IV), desenvolver a cultura do diálogo e o uso dos métodos consensuais de solução de conflitos (inc. VI), aceitar a diversidade e o pluralismo (inc. X); compreender o impacto das novas tecnologias (inc. XI), ser capaz de trabalhar em grupo (inc. XIII) e aprender e desenvolver a e os direitos humanos (inc. XIV).

Relativamente ao *caput* do artigo 4º há ainda uma alteração que merece ser destacada: referência a “habilidades e competências” constante da Resolução CNE/CES n.º 9/2004 passa a ser agora a “*as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*”. A inclusão dos níveis exigíveis em termos de competências deixa clara a sua extensão. E a ideia de competência instrumental supre inteiramente o que usualmente denominamos habilidades, expressão agora suprimida do texto normativo.

A crítica que cabe é o esquecimento de uniformizar o texto, retirar essa expressão de uma série de outros dispositivos nos quais ela se manteve presente: artigo 2º inciso II, artigo 8º e artigo 9º. O ideal teria sido a adoção de uma unidade textual, excluindo em todos os dispositivos a referência a habilidades e mantendo no texto apenas a referência a competências. Neste artigo optei por usar exclusivamente a expressão competências.

Quando se trata de perfil profissional, além das questões de cunho propriamente educacional – projeto e

instrumentos pedagógicos – é necessário também enfrentar questões que dizem respeito ao próprio objeto de ensino-aprendizagem, a percepção que se tem de como o Direito pode resolver os conflitos existentes. Hoje, os profissionais do Direito são preparados prioritariamente para trabalhar com instrumentos processuais estruturados em uma lógica de resolução do conflito pela subjugação e derrota do outro – um modelo que apenas formalmente extingue o conflito, que permanece indefinidamente no espírito do derrotado.

Esse ponto exige uma revisão dos nossos conceitos culturais, como sociedade, no sentido de passar a ver o outro como um companheiro de jornada dentro de uma existência que, se não for solidária, em todos os níveis, poderá levar à destruição do planeta e da própria espécie humana. É necessário superar o individualismo, esse velho conhecido dos juristas, amplamente difundido nas salas de aula dos cursos de Direito, e colocar no seu lugar a solidariedade, em reconhecimento da interdependência existente no âmbito dos diversos sistemas em que a espécie humana se faz presente.

É necessário, ainda, preparar de forma mais adequada os egressos da educação jurídica para o mercado de trabalho, o que leva a uma pergunta de difícil resposta: o que, afinal, é formar o Bacharel em Direito, já que não há uma profissão de jurista, mas sim várias funções que são desempenhadas pelos egressos dos Cursos de Graduação em Direito?

Bacharéis em Direito podem se tornar, dentre outras funções: advogados – profissionais liberais e empregados, procuradores e advogados públicos, assessores e consultores jurídicos, etc. –, membros do Ministério Público, magistrados e delegados de polícia. Podem também optar pela carreira

acadêmica (que exige, além da graduação, a pós-graduação), tornando-se professores e pesquisadores. E podem também dirigir-se ao mercado parajurídico ou mesmo para atividades fora do mundo do Direito.

É preciso, então, nesse contexto, que se pense a educação jurídica em uma perspectiva de futuro. Haverá a extinção de atividades e de especialidades não mais necessárias e o surgimento de novas. Haverá também a eliminação de milhares de vagas de trabalho como decorrência dos avanços no campo da robótica e da inteligência artificial.

Os cursos de Direito, diante das novas realidades emergentes, devem construir PPCs que tenham um olhar prospectivo e utilizem estratégias e meios capazes de desenvolver as novas competências que se fazem necessárias. Há a necessidade de uma educação que, além de renovada, garanta a autonomia dos sujeitos.

Há, ainda, quando se trata do mercado de trabalho, duas constatações empíricas extremamente importantes: (a) grande parte dos egressos dos cursos de Direito não exerce suas atividades nos mercados de trabalho jurídico e parajurídico; e (b) grande parte deles é absorvida pelo Estado e não pela livre iniciativa.

Dentro desse quadro, preparar os alunos dos cursos de Direito para o mercado de trabalho não pode e não deve representar apenas a formação de técnicos em direito positivo. Conhecer o direito positivo é – destaque-se – fundamental e necessário, mas insuficiente. De outro lado, também não basta propiciar formação humanista e teórica: sem o domínio do direito positivo e dos instrumentos processuais (em sentido

amplo) haverá, da mesma maneira, formação inadequada e insuficiente.

Os projetos pedagógicos e os instrumentos didático-pedagógicos dos cursos de Direito que formarão os profissionais da era do conhecimento devem ser pensados considerando essas questões. É necessário formar sujeitos com: domínio técnico e dogmático; consciência política e ambiental; compromisso ético com os direitos humanos, o respeito à diversidade e ao pluralismo cultural e o futuro da humanidade; e capacidade de utilização das novas ferramentas tecnológicas, em especial as disponibilizadas pela robótica e pela inteligência artificial. Sujeitos dotados de autonomia e criatividade, capazes de auxiliar na construção de um mundo melhor e mais humano.

A preocupação com os *Métodos Consensuais de Solução de Conflitos* – utilizando a terminologia presente na Resolução CNJ n.º 125/2010 – está presente no texto em seus artigos 3º; 4º, inciso VI, e 7º, parágrafo 6º (desde a segunda versão) e 5º, inciso II (nas versões primeira e final) e caminha nesse sentido. É necessário que a partir das novas DCNs essas formas de solução de conflitos, baseadas em uma visão de mundo estruturada sobre uma cultura da paz e do diálogo, não acabem se tornando apenas mais um conteúdo obrigatório, a ser formalmente incluído em todos os currículos. Esse conteúdo necessita estar presente nos PPCs e trabalhado de forma adequada, incluindo também a visão de mundo que lhe está subjacente.

Essa perspectiva exige que esse objeto, além de ser incluído como conteúdo curricular e como prática jurídica, seja também abordado de forma transversal. Trabalhá-lo de forma

meramente disciplinar ou como atividade prática, no modelo tradicional, não trará resultados efetivos. O mesmo se aplica às questões relativas ao meio ambiente, aos direitos humanos e às questões relativas ao processo de envelhecimento da nossa população.

A ausência das questões relativas às novas tecnologias da era conhecimento, em especial as desenvolvidas com base na utilização da inteligência artificial, por mim apontadas em artigo anterior, foram em parte supridas com a introdução do inciso XI do artigo 4º que estabelece entre as competências a necessidade de “compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica”, bem como com a inserção das “novas tecnologias da informação” no texto do inciso I do artigo 5º e que trata da perspectiva formativa geral que deve ser oferecida pelos cursos de Direito.

Robôs capazes de vencerem o ser humano em determinadas disputas já foram desenvolvidos. Da mesma forma, robôs capazes de realizarem tarefas complexas de forma muito mais rápida e precisa do que o ser humano. Eles já estão invadindo o mundo do Direito e, inclusive, tomando o emprego de egressos dos cursos de Direito. Essa questão também precisa ser enfrentada pela educação jurídica. Perceber o novo perfil necessário e construir PPCs e OCCs que contenham soluções capazes de formar os quadros que os novos cenários exigem será uma questão de sobrevivência para as IES.

3.3 Planos de ensino e instrumentos didático-pedagógicos

A questão dos instrumentos didático-pedagógicos – estratégias e meios – é fundamental no âmbito do adequado planejamento educacional⁶ e se constitui em elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem; da mesma forma a questão da avaliação⁷. Entretanto elas são praticamente ignoradas no âmbito das diversas versões da proposta de novas DCNs. E não é diferente no seu texto final.

Nessas matérias não houve avanços. Pelo contrário, houve retrocessos. As versões anteriores continham dispositivo próprio com a exigência de que os planos de ensino fossem entregues antes do início do período letivo e que deles constassem, além dos conteúdos, as metodologias de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação e a bibliografia. As duas últimas versões tinham inclusive avançado para exigir neles a presença da indicação de atividades extraclasse vinculadas às disciplinas. Tudo isso sumiu, mantido apenas o texto lacônico que é acessório do artigo que trata do perfil do egresso e que possui a seguinte redação:

⁶Sobre planejamento educacional e planos de ensino, ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Planejando atividades de ensino-aprendizagem para cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). *Educação jurídica: temas contemporâneos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 365-386. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>>. Também: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. ROCHA, Adriana de Lacerda. Ciclo da Prática Pedagógica Reflexiva e planejamento educacional. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, v. 3, n. 1, jan./jun. 2017. p. 120-145. Disponível em: <<http://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/2066/pdf>>.

⁷ Sobre avaliação, ver: Avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito: velhas e novas possibilidades. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). *Educação jurídica: temas contemporâneos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 253-280. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>>.

Art. 3º [...].

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. (grifei).

O texto mantido nas novas DCNs como parágrafo único do artigo 3º, já incluído em algumas das versões anteriores, foi corrigido em sua redação nos termos sugeridos por este pesquisador (RODRIGUES, 2017a, p. 49 e 64). O dispositivo pode ser considerado um avanço das DCNs ao exigir que os planos de ensino demonstrem como aquela disciplina ou atividade contribuirá para a formação do estudante, considerando como objetivo final o perfil proposto no PPC. Mas não possui conteúdo suficiente que lhe permita suprir as exigências que constavam do dispositivo específico sobre os elementos mínimos a serem neles contidos.

Como único texto que trata dos planos de ensino nas novas DCNs ele é insuficiente. Não exige que as estratégias pedagógicas – métodos, metodologias, técnicas, etc. – e os meios – audiovisuais, internet, etc. – sejam expressamente indicados e detalhados. Sequer exige que conteúdos e competências sejam indicados. Não obriga a entrega dos planos de ensino aos alunos antes do ou no início do período letivo. É correto que não cabe, em termos de DCNs, interferir na autonomia das IES exigindo estratégias específicas, mas é perfeitamente possível – e recomendável – que elas contenham exigência no sentido de que instituições, cursos e professores indiquem claramente as estratégias e meios a serem utilizados nos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Em especial sobre as *competências*, de nada adianta as diretrizes curriculares passarem a exigir que elas sejam trabalhadas se não for exigido que as IES, os cursos e os professores indiquem de maneira clara a forma como o farão. Presentes nas DCNs desde 2004, no mundo real dos cursos de Direito as competências continuam sendo apenas uma grande peça de ficção que consta de todos os PPCs; nada além disso. A obrigatoriedade de sua indicação nos planos de ensino – e das estratégias e meios a serem utilizadas no seu desenvolvimento – poderia ser o primeiro passo para que elas deixassem de ser apenas uma previsão normativa. Em artigo anterior sugeri redação que abrangia as sugestões apresentadas:

Art. “n”. Os planos de ensino das disciplinas, a serem fornecidos aos graduandos antes do início de cada período letivo, deverão conter:

- a) conteúdos e atividades, inclusive extraclasse se houver, com aderência às respectivas ementas;
- b) competências a serem trabalhadas;
- c) estratégias e meios a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem, vinculados aos objetivos, conteúdos, competências propostos;
- d) critérios e formas de avaliação a que serão submetidos os alunos; e
- e) referências das fontes básicas e complementares a serem utilizadas.

Uma versão mais branda incluiria apenas a exigência de que os planos de ensino indicassem, de forma expressa, as competências a serem trabalhadas na respectiva disciplina ou

atividade e substituiria a expressão *referências bibliográficas* por *referências das fontes*. Contemporaneamente os livros já não se constituem nas únicas fontes indicadas pelos professores aos alunos. Essa última opção foi a que apresentei ao CNE na audiência pública de julho de 2018, com o seguinte texto:

Art. 10. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos graduandos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, inclusive extraclasse se houver, as competências e habilidades a serem trabalhadas, a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e as referências das fontes básicas e complementares.

De forma geral, é importante frisar que o ideal seria que o texto das novas DCNs contivesse, em todos os dispositivos em que isso couber, a exigência de que os instrumentos de planejamento educacional de cada curso, disciplina e atividade indicassem, de forma clara e objetiva, *como* seriam alcançados os objetivos propostos; quais seriam os instrumentos pedagógicos adotados – as estratégias e os meios – e como e quando seriam implementados.

Essa foi a principal lacuna da Resolução CNE/CES n.º 9/2014: ela introduziu uma série de elementos que passaram a integrar os PPCs – perfil, competências, etc... – mas não exigiu que as instituições demonstrassem como seriam eles concretamente trabalhados e avaliados no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. O resultado é que em grande parte as

inovações, na educação jurídica do mundo real, ficaram apenas no papel, como promessa ou ficção.

Há ainda, nas novas DCNs, a manutenção da referência expressa à necessidade da presença de estratégias que trabalhem com solução de problemas – já presente em versões anteriores – conforme expressa o texto do parágrafo 1º do artigo 5º:

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na *resolução de problemas* devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas. (grifei).

Esse dispositivo reforça o conteúdo do artigo 2º, parágrafo 1º, inciso VI, que inclui entre os elementos estruturais do PPC os “modos de integração entre teoria e prática, especificando as *metodologias ativas* utilizadas” (grifei). Com esses dispositivos as DCNs introduzem de forma expressa a generalidade das *metodologias ativas*⁸, bem como privilegia um grupo mais restrito dentre suas possibilidades,

⁸ Sobre alternativas de metodologias ativas ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. *Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito*. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354. Especificamente sobre o método do caso ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O método do caso na educação jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em cursos de Direito. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 9, n. 3, 2016. p.1363-1388. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/quaestioiuris/article/view/19979>>.

aquele que trabalham a *resolução de problemas*⁹. Esse é um grande avanço que merece ser destacado.

3.4 Conteúdos obrigatórios e temas transversais

Os conteúdos curriculares são objeto específico do artigo 5º das novas DCNs. Relativamente a esse dispositivo, o texto final manteve avanços constantes na versão apresentada na audiência pública relativamente à perspectiva formativa geral, que foi definitivamente flexibilizada, mas retrocedeu no âmbito da perspectiva formativa técnico-jurídica, reintroduzindo como obrigatórios alguns dos conteúdos que haviam sido introduzidos nas primeiras versões, sem qualquer justificativa plausível.

A redação do dispositivo que trata especificamente dos conteúdos de *formação geral* foi bastante melhorada¹⁰, mas manteve de forma absolutamente desnecessária, em caráter exemplificativo, a listagem dos conteúdos presentes como obrigatórios na Resolução CNE/CES n.º 9/2004. O texto do inciso I do artigo 5º é, agora, o seguinte:

⁹ Especificamente sobre o Ensino-aprendizagem pela resolução de problemas ver: Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57.

¹⁰ Algumas das sugestões que apresentei em artigos anteriores, e que também foram encaminhadas ao CNE por ocasião da audiência pública ocorrida no início do mês de julho de 2018, foram incorporadas no texto final. Foram elas, *em relação ao texto da quarta versão*, a inclusão de *Ciências Sociais* após Humanidades, a retirada da expressão *do Direito* após o conteúdo História, bem como a nova estrutura textual adotada. No caso específico do conteúdo História, volta ele à forma como é encontrado na Resolução CNE/CES n.º 9/2004, sem qualquer adjetivação.

I - Formação geral, que tem por objetivo 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, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; (grifei).

Essa redação indica, como já referido, que os conteúdos listados são apenas exemplificativos: é o que depreende da expressão “*tais como*” que os antecede. Entretanto, se o objetivo foi efetivamente flexibilizar o oferecimento desses conteúdos, sendo os mesmos incluídos em cada PPC considerando suas especificidades, teria sido bem mais adequado excluir do dispositivo as exemplificações, que podem vir a ser lidas, por desavisados, como obrigatórias e limitativas da inovação agora inserida.

De outro lado, teria sido recomendável que as DCNs tivessem estabelecido um percentual mínimo de carga horária a ser destinado especificamente à essa perspectiva formativa, evitando que a flexibilização gere uma ampla eliminação dos conteúdos de formação geral, ferindo gravemente a exigência de interdisciplinaridade.

A inclusão de um grande número de conteúdos de formação geral obrigatórios nas DCNs de 2004 decorreu de uma equivocada opção pela variedade em detrimento da profundidade. Como decorrência, o que ocorre nos atuais currículos dos cursos de Direito, relativamente a esses conteúdos, é sua pulverização, com uma pequena carga horária

destinada para cada um deles, inviabilizando a destinação da carga horária necessária para o aprofundamento daqueles que seriam mais adequados em cada PPC específico.

Enxugando o texto aprovado do que não lhe é necessário é possível afirmar que o objetivo da formação 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, abrangendo estudos que envolvam saberes de outras áreas formativas. O que é obrigatório é que o PPC e a OCC estabeleçam conteúdos e atividades que possibilitem compreender as relações do Direito com as demais expressões do conhecimento e áreas formativas. Os conteúdos de outras áreas a serem privilegiados nesse trabalho serão aqueles necessários às escolhas institucionais realizadas no âmbito do seu PPC específico. Não há mais obrigatoriedade de incluir na OCC todo leque de conteúdos obrigatórios nas DCNs anteriores.

A grande crítica que merece a versão final do texto das DCNs está no âmbito da *formação técnico-jurídica*: o recuo na proposta de manter como obrigatórios apenas os conteúdos que já o são desde 2004, sem qualquer outra inclusão. As novas DCNs voltaram a inchar o leque desses conteúdos obrigatórios que passam agora a incluir também Teoria do Direito, Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Solução de Conflitos. Manteve-se, por força dos lobbys da OAB e de algumas associações profissionais da área do Direito, o vício de confundir quantidade com qualidade.

Apenas a título de exemplo segue uma lista de conteúdos importantes da área do Direito não incluídos

expressamente nas atuais DCNs: Direitos Humanos, Direito Ambiental, Direito da Criança e do Adolescente, Direito do Idoso, Direito dos Portadores de Deficiência, Direito Educacional, Direito do Consumidor, Direito Eleitoral, Direito Econômico, Direito Financeiro, Direito Autoral e da Propriedade Intelectual, Direito da Mulher, Direito Digital, Direito dos Animais, etc. Seria possível incluir a todos? Não sendo possível, quais critérios objetivos justificariam escolher um ou alguns em detrimentos dos demais?

Esses, e outros direitos aqui não lembrados, são importantes sim; mas é cada curso, em seu PPC, que deve decidir quais incluir (como obrigatórios ou optativos) considerando o perfil proposto para o seu curso específico. É isso que se espera ao garantir a flexibilidade: a individualização dos PPCs, oferecendo diferentes alternativas formativas aqueles que desejarem cursar Direito. O inchaço de conteúdos obrigatórios impede isso; na prática torna a flexibilidade impossível, uniformizando as OCCs.

Dos novos conteúdos incluídos a *Teoria do Direito* é plenamente justificável. Efetivamente as DCNs de 2004, ao excluírem a obrigatoriedade da Introdução ao Direito, deixaram um vácuo relativamente à necessária formação teórico-conceitual dos estudantes. Na prática essa carência foi suprida, em grande parte das IES, exatamente pela criação de disciplinas de Teoria do Direito. Agora ela se torna obrigatória por proposta apresentada na audiência pública do CNE, de julho de 2018, pelo professor Aurélio Wander Bastos. A proposta foi encaminhada por escrito e defendida oralmente, sem que lhe fossem apresentadas objeções.

Outro conteúdo justificável é o inserido através da expressão *Formas Consensuais de Solução de Conflitos*. Esse conteúdo está também presente em outros três dispositivos do texto das novas DCNs: (a) no artigo 3º, que trata do perfil; (b) no artigo 4º, inciso VI, que trata das competências; e (c) no artigo 6º, parágrafo 6º, que trata da prática jurídica. A adoção dos métodos consensuais se constitui em política pública encampada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) deste 2010, tendo também sido inseridos no novo Código de Processo Civil (CPC). É conteúdo decorrente de opção político-jurídica, solicitado por diversas instâncias. Em razão disso tem sido objeto de grande produção acadêmica, se constituindo também, a partir de agora, em um dos principais destaques da nova regulamentação dos cursos de Direito.

Relativamente ao *Direito Previdenciário*, à exceção do mercado de trabalho temporariamente aquecido, nada há nada que justifique sua maior importância em relação a um conjunto de outros conteúdos não contemplados. Mas conteúdos não podem se tornar obrigatórios para todos em razão de picos sazonais de demanda. Em termos de abrangência e importância temporal duradoura muito mais adequado teria sido, apenas a título de exemplo, incluir Direitos Humanos como obrigatórios.

A inclusão seletiva de conteúdos como obrigatórios é mais perigosa do que a não inclusão, porque escancara as portas para a apresentação continuada de novos conteúdos, visto que dificilmente há justificativas racionais que permitam motivá-las de forma plena e objetiva. São sempre escolhas subjetivas ou vinculadas a interesses corporativos ou de especialidades profissionais. Melhor seria deixar a escolha de

quais novos conteúdos incluir, e quais não incluir, para as IES, em seus projetos pedagógicos.

Relativamente à perspectiva formativa prático-profissional o texto mantido é quase coincidente com já presente na Resolução CNE/CES n.º 9/2004. Ele, segundo o inciso III do artigo 5º “*objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC*”. A única mudança importante está na retirada das atividades complementares da parte final de seu texto, mantidas apenas a prática jurídica e o trabalho de curso.

Outro avanço mantido na versão final relativamente ao artigo 5º – contido já no texto desde a terceira versão da proposta – está da exclusão da expressão *eixo* para fazer referência aos agrupamentos dos conteúdos em *geral, técnico-jurídico e prático-profissional*. A expressão *eixo* permitia uma interpretação equivocada de que essas perspectivas formativas tinham de ser incluídas na OCC de forma independente e sequencial. Essa proposta está inserida em texto de minha autoria sobre versões anteriores da proposta de DCNs. Mas quem primeiro vi se manifestar expressamente na defesa dessa alteração foi a professora Loussia Musse Felix, no Encontro do CONPEDI de 2016, quando dividimos um painel juntamente com o primeiro relator da matéria, professor Paulo Roberto Barone.

Das versões terceira e quarta foram mantidos os parágrafos 1º e 2º do artigo 5º, com ajustes de redação, mas com forte presença de suas ideias motoras originais:

§ 1º. As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de

problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

Esses dois parágrafos que passam a integrar o conjunto normativo do artigo 5º das DCNs dos cursos de Direito indicam que: (a) as atividades de caráter prático-profissional e as atividades de resolução de problemas são transversais, devendo como tal estarem presentes de forma perene em todas as três perspectivas formativas (*geral, técnico-jurídico e prático-profissional*); e (b) as três perspectivas formativas são obrigatórias para todos os cursos de Direito, devendo ser incluídas pelas IES quando da elaboração de suas OCCs, considerando os respectivos PPCs e demais exigências constantes das DCNs.

O terceiro parágrafo do texto das novas DCNs foi totalmente reescrito em relação às versões anteriores. Desde a segunda versão havia a previsão da possibilidade de criação de disciplinas ou atividades abertas, sob a forma de Tópicos Especiais. Essa ideia que era excelente e deveria ter sido mantida, foi excluída. Em seu lugar foi introduzido um texto, recuperado em parte da segunda versão, que prevê de forma expressa que as IES podem incluir em seus cursos de Direito outros conteúdos além dos estabelecidos obrigatoriamente, nos seguintes termos.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e 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 da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

O texto é muito bom, até chegar no “*tais como*”. Se o objetivo é incentivar a aderência dos currículos às realidades e escolhas de cada IES, devidamente identificadas e incluídas no PPC, nenhum sentido há em inserir uma lista exemplificativa de conteúdos. Repete-se o erro presente no dispositivo que trata da formação geral e já referido anteriormente. Além disso, sendo exemplificativa, deveria incluir conteúdos de interesse geral (como Direito do Idoso e Direito dos Portadores de Deficiência, não contemplados) e nunca conteúdos de interesse específico e restritos regionalmente (Direito Agrário e Direito Portuário).

De outro lado, o novo texto trouxe à tona a possibilidade da definição de *ênfases*, o que é positivo. Muitas vezes há questionamentos sobre se elas são possíveis. É evidente que sim, independentemente de estarem ou não textualmente previstas no texto das DCNs. Mas a expressa previsão elimina

qualquer dúvida. A diferença entre as habilitações específicas das antigas diretrizes curriculares das décadas de 1970 a 1990 e as atuais ênfases é que aquelas tendiam a serem monodisciplinares, enquanto estas são, regra geral, interdisciplinares.

A ausência, nas versões anteriores, de dispositivo indicando a obrigatoriedade de cumprimento dos *temas transversais* presentes em diversas diretrizes nacionais específicas, em leis federais e tratados internacionais, foi finalmente suprida. Alertei para isso em todos os artigos que escrevi sobre DCNs nos últimos anos e também apresentei proposta expressa nesse sentido quando da audiência pública de julho de 2018.

Na minuta de parecer – não da minuta de resolução – apresentada nessa audiência pública havia um texto sobre o tema, mas incompleto. Mas no texto da minuta de resolução o dispositivo apenas aparece agora, na versão final. O texto é fundamentalmente o que publiquei em artigos anteriores e que apresentei como proposta para o CNE, ao qual foi adicionada também a educação em políticas de gênero:

Art. 2º [...].

§ 4º *O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.* (grifei).

A inclusão desse *lembrete* no texto das novas DCNs, de forma expressa, serve para reforçar o que já consta das normativas e diretrizes específicas. Em muitas situações os responsáveis pelas IES e cursos desconhecem parte ou mesmo a íntegra desses temas transversais obrigatórios espalhados pelos diversos diplomas legais: Constituição Federal, leis federais, decretos, portarias, resoluções e diretrizes. Agora, ao ler as DCNs, lá estará o alerta sobre a necessidade de incluídos obrigatoriamente nos PPCs.

Concluindo: é necessário flexibilizar, e não engessar, os cursos de Direito. Os conteúdos atualmente previstos, para que sejam minimamente trabalhados, já exigem uma destinação de em torno 80% da carga horária mínima prevista. Nesse sentido, o texto avançou quando tratou da formação geral, mas retrocedeu quando tratou da formação técnico-jurídica. Também avançou ao prever expressamente as ênfases e incluir dispositivo específico lembrando dos vários temas transversais contidos em outras normas jurídicas.

3.5 Práticas jurídicas, estágios supervisionados e integração com a pós-graduação

Antes de ingressar na análise das novas DCNs importa deixar claros os conceitos de estágio e de atividades práticas. As *atividades práticas*, independentemente de área, estão voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências atinentes às diversas atividades da área de formação. Seu desenvolvimento pode ocorrer em situações simuladas ou reais. Para exemplificar: nos laboratórios de prática jurídica, onde os alunos trabalham com simulações e estudos de casos,

há atividades práticas simuladas; já nos escritórios modelos, onde é atendida a população carente, a atividade é de prática real.

De outro lado, os *estágios* também se caracterizam por serem um conjunto de atividades práticas voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências atinentes às atividades jurídicas, mas são necessariamente realizados em ambiente real e de forma orientada e supervisionada. Ou seja, é inerente à natureza do estágio supervisionado que ele seja uma atividade prática real, necessariamente desenvolvido em ambiente de trabalho e acompanhado de orientação e supervisão, pedagógica e profissional. Nos cursos de Direito, entre as atividades de prática jurídica desenvolvidas no âmbito do próprio curso, apenas as realizadas nos escritórios modelos podem ser consideradas como atividades de estágio.

O conceito de *estágio* é conceito legal que não permite modificação de seu conteúdo por meio das DCNs, estando presente no artigo 1º da Lei n.º 11.788/2008.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (grifei).

Na realidade da educação jurídica não é possível o oferecimento de estágios de muitas das atividades da área do Direito, o que implica que as DCNs contemplem a possibilidade das práticas simuladas, que já são tradicionalmente ofertadas, em especial por meio de laboratórios de práticas e, mais contemporaneamente, através de clínicas jurídicas. De outro lado, as práticas reais – estágios propriamente ditos – ocorrem em escritórios modelos e serviços de assistência ou assessoria jurídica (nas próprias IES) e em estágios externos junto a escritórios, empresas e órgãos e poderes públicos.

Especificamente nessa matéria era necessário que as novas DCNs adotassem um texto que deixasse, de um lado, clara a diferenciação entre estágios, práticas reais e as práticas simuladas e, de outro, que não restringisse as atividades de prática jurídica aos estágios, como ocorria nas duas primeiras versões publicizadas pelo CNE, repetindo o erro contido nas Resoluções CNE/CES n.º 9/2004 e n.º 3/2017.

A terceira versão da proposta, analisada em artigo anterior, havia avançado bastante nesse sentido, utilizando em praticamente todo o texto apenas a expressão *prática jurídica* que havia por mim sido sugerida em artigo anteriormente publicado¹¹, deixando para as IES, no âmbito de seus PPCs, a definição de como ela será estruturada e em que grau será exigido que essa prática ocorra através de estágios supervisionados ou de práticas simuladas.

¹¹ Essa proposta de substituição vinha sendo defendida por este pesquisador já há algum tempo e foi formalmente apresentada na minuta de DCNs elaborada pela CEJ/OAB-SC encaminhada à CNEJ/OAB-CF, e defendida publicamente durante a audiência pública ocorrida na sede Conselho Federal da OAB em maio de 2017.

Entretanto no mesmo mês em que foi publicizada a terceira versão da proposta de novas DCNs foi também alterado o conteúdo do artigo 7º da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, por meio da edição da Resolução CNE/CES n.º 3/2017, na qual esse erro foi mantido. A nova redação desse dispositivo foi adotada a partir de duas solicitações referidas no parecer que lhe dá origem: (a) do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, por meio do Processo n.º 23001.000011/2011-46; e (b) do Ministério da Justiça, através de solicitação apresentada em 8 de novembro de 2012 pela Secretaria da Reforma do Judiciário.

A redação constante da quarta versão, também comentada em artigo já publicado, incorporou as modificações introduzidas no artigo 7º na Resolução CNE/CES n.º 9/2004 pela Resolução CNE/CES n.º 3/2017¹², corrigindo alguns problemas constatados por este pesquisador quando de sua publicação. O texto então adotado na minuta de projeto de resolução de junho de 2018 incorporava, de forma integral, as sugestões apresentadas pessoalmente ao relator das DCNs no

¹² Sobre esse tema, ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágio e Núcleo de Prática Jurídica: o que muda com a Resolução CNE/CES n.º 3/2017. In: PETRY, Alexandre Torres et al. **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. p. 725-753. Disponível em: <http://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf>. Ou uma segunda versão desse mesmo artigo: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Resolução CNE/CES n.º 3/2017, Estágio Supervisionado e Núcleo de Prática Jurídica. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (orgs.). **Desafios do ensino jurídico no Século XXI**. Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 349-366.

CNE¹³ e publicadas no âmbito de artigo do ano de 2017¹⁴, trazendo solução para grande parte dos problemas levantados em textos anteriores.

O texto da versão final mantém todos esses avanços e a quase integralidade do texto que este autor havia sugerido; também retorna a obrigatoriedade de oferecimento da prática jurídica pelas próprias IES e que havia sido suprimida pela alteração introduzida nas DCNs em julho de 2017. Essa proposta também foi oferecida por este autor ao CNE durante a audiência pública de julho de 2018. O conjunto de dispositivos que trata da prática jurídica ficou então com a seguinte redação final:

Art. 6ºA Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um

¹³ Proposta entregue pessoalmente ao relator das novas DCNs dos cursos de Direito, durante painel sobre o tema ocorrido em julho de 2017, em Brasília, no XXVI Encontro Nacional do CONPEDI.

¹⁴ Disponível em: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no XXVI Encontro Nacional do CONPEDI GRUBBA, Leilane Serratine (org.). **Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade**. Porto Alegre: Fi, 2017. p. 40-41 e 69-71 Disponível em: <<https://www.editorafi.org/224leilane>>.

Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

§ 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente.

§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:

I - em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;

II - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;

III - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

§ 4º As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído,

resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

Essa redação atribuída ao texto final reorganiza os conteúdos que constavam dos parágrafos 1º e 5º, dando-lhes redação mais adequada frente à reinclusão da obrigatoriedade de as IES oferecerem elas mesmas atividades de prática jurídica. Os parágrafos 2º, 3º e 4º da versão anterior passaram a ser agora os parágrafos 4º, 5º e 6º. O texto do *caput* foi mantido.

O primeiro aspecto a ser destacado nesse texto, e já contido no texto do artigo 7º, atribuído à Resolução CNE/CES n.º 9/2004 pela Resolução CNE/CES n.º 3/2017, é a expressa manutenção da competência das IES para definirem seus NPIs, sem qualquer intervenção externa da OAB ou de qualquer outra instituição ou associação profissional. Essa velha polêmica ficou em tese encerrada em julho de 2017, dando fim à insistência de algumas seções estaduais da OAB no sentido de que a implantação dos escritórios modelos e demais serviços de assistência jurídica para serem criados e mantidos

pelas IES necessitariam de da sua aprovação¹⁵. Foi fundamental manter a clareza textual para impedir a ressurreição de cadáveres que precisam ser incinerados, evitando qualquer possibilidade de retorno à vida.

Em síntese, o *caput* da nova redação proposta para o agora artigo 6º das DCNs dos cursos de Direito (na Resolução CNE/CES n.º 9/2004 e nas quatro versões anteriores do texto de novas DCNs o artigo era o 7º) deixa claro que a prática jurídica é componente obrigatório e que sua regulamentação cabe exclusivamente às respectivas IES, cumprindo, por evidente, o direito aplicável quando houver expressa previsão de estágios supervisionados. De um lado reintroduz a obrigatoriedade de que as IES ofereçam a prática jurídica em suas instalações e, de outro, mantém a autorização expressa

¹⁵ Em sua redação original, de 2004, esse dispositivo das DCNs dos cursos de Direito utilizava a expressão “*aprovada pelo conselho competente*” quando se referia à regulamentação dos NPJs. Com essa expressão o texto indicava a necessidade de aprovação da regulamentação dos NPJs no âmbito das próprias Instituições de Educação Superior (IES), *pelos respectivos órgãos colegiados competentes*. Em nenhum momento essa referência indicava a exigência de aprovação pelo Conselho Profissional (no caso a OAB), exigência essa incompatível com o Direito Educacional vigente no país. A nova redação, atribuída pela Resolução CNE/CES n.º 9/2004 ao artigo 7º da Resolução CNE/CES n.º 3/2017 utilizou a expressão “*aprovada pelo seu órgão colegiado competente*” quando se refere à regulamentação dos NPJs. Essa nova redação foi atribuída ao dispositivo exatamente para eliminar de forma definitiva as interpretações equivocadas no sentido da necessidade de aprovação da regulamentação dos NPJs por parte da OAB. Os Conselhos Profissionais não possuem qualquer atribuição legal que lhes permita interferir na autonomia pedagógica e administrativa das IES. A exclusão da palavra Conselho, espera-se, deve encerrar essa equivocada interpretação. Sua presença no texto era a base do argumento utilizado pelos que insistiam que o Conselho Competente era o Conselho Profissional. A redação agora atribuída é “*devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização*” (artigo 6º, *caput*).

para que elas possam estabelecer em seus PPCs que os alunos cumpram, no todo ou em parte, a prática jurídica em serviços jurídicos externos. Ou seja, a alteração contempla integralmente a possibilidade de que as IES, no exercício de sua autonomia, possam definir, sem ingerência externa, as possibilidades de práticas jurídicas ofertadas aos seus alunos, sendo, entretanto, exigido que entre elas estejam presentes alternativas oferecidas pelas próprias IES em suas instalações.

Ainda no que se refere ao *caput* do artigo 6º (então 7º), no texto de análise da terceira versão este pesquisador dizia: “talvez se pudesse também aproveitar esse momento de mudança de diretrizes para incentivar a criação, no âmbito dos Núcleos de Práticas Jurídicas, das denominadas *clínicas jurídicas*” (RODRIGUES, 2017a, p. 34). Fui ouvido, pelo menos em parte. Elas estão agora expressamente referidas, na versão final das DCNs, no novo artigo 7º, sob a denominação *clínicas*. Sobre elas falarei oportunamente.

Destaco, ainda, que foram mantidas as exigências de que a prática jurídica deva efetivar a “*consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando*” (*caput*) e abranja os “*domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica*” (§ 4º). Essa segunda exigência reconhece a existência, na área do Direito, não de uma prática jurídica, mas de um grande e múltiplo leque de práticas jurídicas.

O texto final das DCNs reconhece essa exigência, substituindo a denominação Núcleo de Prática Jurídica (no singular) pela nova denominação, *Núcleo de Práticas Jurídicas* (**no plural**), em todos os dispositivos em que ela aparece. Há um elemento simbólico importante nessa alteração, no sentido

de incentivar um curso de Direito mais plural em sua formação profissional, hoje muito voltada à preparação para a advocacia. Essa proposta foi encaminhada por escrito pelo autor deste artigo por ocasião da audiência pública de julho de 2018 e também apresentada oralmente, na mesma ocasião, pelo professor Daniel Cerqueira.

O parágrafo 2º do artigo 6º está dividido em três incisos, nos quais são indicadas as várias possibilidades incluídas para fins de cumprimento da prática jurídica obrigatória: (a) departamentos jurídicos de empresas, públicas e privadas; (b) poderes, órgãos e departamentos jurídicos públicos; e (c) escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas. Esse leque permite todas as possibilidades de atividades de exercício exclusivo dos bacharéis em Direito sem qualquer exclusão.

O texto mantém a possibilidade de que as atividades de prática jurídica possam agora ser inteiramente autorizadas em ambiente externo¹⁶, mesmo obrigando as IES a oferecê-las também internamente. Isso decorre de que o texto não estabelece percentual mínimo que o aluno poderá realizar externamente e nem um mínimo que terá de fazer na própria IES. O avanço, em relação ao texto vigente desde julho de 2017,

¹⁶Em artigo publicado em 2017, no qual comentava as modificações introduzidas pela Resolução CNE/CES n.º 3/2017, assim me manifestava: “Na prática, não há como todas as IES terceirizarem seus estágios, por pelo menos dois motivos: (a) não há vagas de estágio suficientes para absorver todos os alunos dos cursos de Direito existentes no país; e (b) há um grande contingente de alunos, em especial dos cursos noturnos, que trabalham e apenas podem realizar seus estágios em horários especiais – noturno ou finais de semana – ou de forma concentrada, em períodos de férias. Deixar de oferecer estágio, ou prática jurídica, nas próprias IES significa abrir mão de um grupo muito grande de possíveis alunos.” (RODRIGUES, 2017a, p. 39).

é a expressa indicação dos NPJs como órgãos responsáveis por essas atividades, mesmo quando realizadas em ambiente externo, situação na qual lhe competirá o acompanhamento, supervisão e avaliação (art. 6º, § 1º).

As novas DCNs contém, nesse sentido, uma possibilidade bem maior das IES flexibilizarem a prática jurídica para seus alunos; mas esses mantêm o direito de realizá-la na própria IES, pelo menos em parte. É necessário compreender, nesse contexto, que a definição do quanto de prática jurídica deverá ser integralizado internamente e o quanto será integralizado externamente compete à cada IES, em seu PPC. As DCNs não têm o poder de atribuir aos alunos o direito de realizarem integralmente suas atividades de formação prática fora da instituição, se o PPC exigir que parte dela, ou mesmo sua integralidade, seja cumprida em atividades oferecidas na própria IES; também não lhe atribui o direito de cumprir integralmente essas atividades práticas na IES, se o PPC exigir que parte delas sejam cumpridas externamente.

DCNs são constituídas de normas que estabelecem parâmetros a serem seguidos pelas IES na organização de seus cursos. Os alunos, ao se matricularem em um curso específico, ficam vinculados às exigências constantes no respectivo PPC. Há uma hierarquia: as DCNs obrigam as IES; o PPC obriga os alunos. As alterações introduzidas nas DCNs dos cursos de Direito em 2017 – e em parte mantidas no novo texto – permitem que as IES não estejam mais obrigadas a restringir a prática jurídica a ser realizada externamente em um máximo 50% da sua carga horária total, como ocorria até julho de 2017. Isso não significa que elas necessariamente tenham de fazê-lo; mas estão autorizadas a fazê-lo.

É importante lembrar, sobre a possibilidade de terceirização da prática jurídica, pelo menos dois pontos: (a) essa possibilidade é a regra em praticamente todos os demais cursos superiores, talvez com exceção da área da saúde; e (b) no mundo real as IES dificilmente terão a possibilidade efetiva de terceirizarem de forma integral suas atividades de formação prática, quer pela ausência de vagas suficientes de estágio, quer pelo fato de que grande parte dos alunos dos cursos de Direito estuda a noite e trabalha durante o dia, não dispondo de tempo para cumprir sua carga de formação prática externamente às IES.

Há também um componente socioeconômico que deve ser considerado. Hoje, no Brasil, grande parte da assistência jurídica gratuita à população carente é prestada pelos serviços jurídicos mantidos pelos cursos de Direito. Essa realidade é tão forte que o novo CPC inclusive lhes concede prazo em dobro (art. 186, § 3º), nos mesmos termos em que são concedidos às Defensorias Públicas. De outro lado, sabemos que as Defensorias Públicas não possuem estrutura para assumirem toda essa massa de demandas.

Além disso, esses serviços também possuem a qualidade de colocar os alunos em contato com a realidade social do país, e não apenas com a prática jurídica em si. Nesse sentido, foi importante o retorno ao texto das DCNs da exigência de que esses serviços sejam mantidos pelas IES, mesmo que essa exigência venha de uma forma mais branda e flexível em relação a que estava presente no texto da Resolução n.º 9/2004.

Foi essa perspectiva que me fez apresentar, no artigo em que tratei da quarta versão da minuta, proposta visando

manter a obrigatoriedade de oferecimento de prática jurídica pelas IES ao lado das práticas externas. Essa proposta também foi apresentada, por escrito, ao CNE, na audiência pública realizada em julho de 2018. O texto final aprovado como parágrafo 2º do artigo 5º adotou a ideia apresentada, mas com outra estrutura de redação, nos seguintes termos:

§ 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente. (grifei).

Considerando que as atividades desempenhadas pelos profissionais formados nos Bacharelados em Direito são consideradas de interesse público, talvez tivesse sido prudente ter mantido a obrigatoriedade de que uma parte da formação prática continuasse sendo realizada obrigatoriamente no âmbito das próprias IES, por todos os alunos, como ocorreu da edição da Portaria MEC n.º 1.886/1994 até a edição da Resolução CNE/CES n.º 3/2017. Apenas o tempo mostrará se essa opção pela flexibilização mais ampla, decorrente de demandas provenientes do Ministério Público e do Ministério da Justiça foi, ou não, a mais adequada.

Ainda sobre as práticas jurídicas e o estágio supervisionado, é importante destacar que as novas DCNs mantém, artigo 6º parágrafo 4º, o conteúdo do antigo artigo 7º,

parágrafo 2º, da Resolução CES/CNE n.º 9/2004. Essa foi uma das mais importantes inovações trazidas à época. Ela estabelece a possibilidade das práticas jurídicas e do estágio serem reprogramados e reorientados, tendo por base as competências gradualmente reveladas pelo aluno, até que ocorra o adequado aprendizado. No mundo real, infelizmente, esse dispositivo se manteve apenas como possibilidade formal. Os NPJs existentes estão estruturados de forma estanque, com períodos e cargas horários fixos, sem qualquer preocupação efetiva com as competências efetivamente adquiridas pelos alunos.

Prática jurídica e estágio supervisionado preocupados de forma real com a formação prático-aplicada dos alunos deveriam ser estruturados com base nas competências a serem desenvolvidos. Isso exigiria uma avaliação continuada, que poderia abreviar ou alongar o tempo de permanência dos alunos nos NPJs. É fundamental que por ocasião da revisão dos PPCs os cursos de Direito deem um tratamento mais adequado à essa questão.

O parágrafo 5º do artigo 6º, com texto proposto pelo autor deste artigo ao relator em julho de 2017, guardada toda a importância dos conteúdos dos demais dispositivos que tratam da prática jurídica, talvez seja aquele que na simplicidade da sua redação possua um dos mais importantes conteúdos das novas DCNs relativamente à esse tema. Ele diz, de forma objetiva, que estão incluídas no âmbito da prática jurídica três espécies de atividades: (a) simuladas; (b) reais, não caracterizadas como estágios; e (c) reais caracterizadas como estágios.

Destaque-se, ainda, que as versões terceira e quarta do texto das novas DCNs dos cursos de Direito haviam incluído como conteúdos obrigatórios, no âmbito da prática jurídica, as *práticas de resolução consensual de conflitos, tutelas coletivas e processo judicial eletrônico*, e que os mesmos foram devidamente mantidos no artigo 6º, parágrafo 6º, da versão final. Com essa inclusão a proposta traz também para o âmbito da prática jurídica esses conteúdos fundamentais na formação prática dos novos profissionais da era do conhecimento e da preocupação com o desenvolvimento da cultura da paz e com as demandas coletivas.

A adequada regulamentação dos NPJs é obrigatória para as IES, conforme dispõe o *caput* do artigo 6º e também o parágrafo 4º *in fine*, e deve necessariamente incluir a normatização de todas as atividades de prática jurídica, inclusive estágios supervisionados quando os mesmos estiverem incluídos no PPC.

Nesse sentido, é prudente que essa regulamentação estabeleça claramente os limites mínimos e máximos de carga horária que podem ser realizados em cada espécie de prática jurídica, bem como a periodicidade dos relatórios e a forma de supervisão e orientação a ser adotada. Da mesma forma, deve estabelecer a possibilidade – ou a não possibilidade – de aproveitamento de atividades de extensão, monitoria e iniciação científica como estágio – quando constituírem atividades de qualificação para o trabalho – nos termos autorizados pela Lei de Estágios (art. 2º, § 3º).

Essa regulamentação deve ainda tratar do conteúdo do parágrafo 4º, do artigo 6º das novas DCNs, já referido anteriormente. Esse dispositivo prevê a utilização, no estágio,

de um sistema de avaliação continuada, tendo por base a aquisição, por parte do aluno, dos conteúdos e competências indispensáveis ao exercício profissional na área do Direito. Esse modelo de avaliação decorre da previsão normativa de que as atividades de Estágio *“poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno”*.

Da leitura integral do texto proposto para o artigo 6º pode-se afirmar, relativamente à prática jurídica, ao NPJ e aos estágios, que:

- a) o conceito de prática jurídica foi esclarecido, demonstrando agora que nele estão contidas, além das atividades de estágio propriamente ditas, também as demais atividades de prática simulada e de prática real;
- b) o NPJ permanece como elemento obrigatórios do PPC e da estrutura de qualquer curso de Direito e sua regulamentação deve incluir necessariamente a regulamentação de todas as atividades de prática jurídica (simuladas, reais, estágios);
- c) a prática jurídica pode, em tese, ser cumprida integralmente – e não mais apenas parcialmente – fora da IES, mantida a possibilidade de continuar sendo cumprida integralmente ou parcialmente na própria IES (alteração introduzida pela Resolução CNE/CES n.º 3/2017 e já com plena vigência, independentemente da aprovação das novas DCNs); e
- d) as IES são obrigadas a oferecerem a prática jurídica também em suas

instalações, independentemente da possibilidade de autorizarem a sua realização integral em ambiente externo, reincluindo exigência que vigeu de julho de 1996 a julho de 2017.

Além do que foi até agora afirmado nesta seção, é fundamental lembrar algumas questões relativas à legislação de estágios vigente no Brasil e que se aplica integralmente aos estágios que eventualmente integrarem as práticas jurídicas curriculares definidas nos PPCs:

- a) os estágios, internos e externos, obedecem necessariamente à legislação federal vigente aplicável e exigem a orientação, a supervisão e a elaboração de relatórios;
- b) os convênios com órgãos, poderes, instituições, empresas escritórios, consultorias e quaisquer outras organizações, que não permitam a orientação e a supervisão das atividades dos estagiários, ferem a legislação federal e são de discutível validade para fins de cumprimento desse componente curricular; e
- c) as atividades de supervisão e orientação implicam que possa ocorrer a visita ao local da atividade, para a avaliação do estagiário, bem como para verificar as condições de desenvolvimento das atividades de estágio.

3.5.1 Prática jurídica do NPJ *versus* outras atividades de formação prático

Depois de ouvir as observações feitas pelo professor Carlos André Birnfeld¹⁷ sobre a primeira versão deste artigo percebi a necessidade de que, nos PPCs, as práticas jurídicas sob responsabilidade dos NPJs sejam claramente separadas das práticas presentes nos demais componentes curriculares e seus planos de ensino. As novas DCNs são pródigas nas referências às práticas, sendo necessário que se tenha delas uma visão de conjunto:

- a) artigo 2º, inciso II – PPC – competências e conteúdos necessários para a adequada *formação prático*;
- b) artigo 2º, inciso III – PPC – *prática jurídica*;
- c) artigo 2º, inciso VI – PPC – modos de integração entre teoria e *prática*;
- d) artigo 2º, inciso X – PPC – concepção e composição das atividades de *prática jurídica*; e Núcleo de *Práticas Jurídicas* (NPJ);
- e) artigo 5º, inciso III – perspectivas formativas – formação *prático-profissional*; integração entre a *prática* e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais

¹⁷ No dia 7 de novembro de 2018 tive oportunidade de dividir com o professor Carlos André Birnfeld a mesa de abertura do *IV Congresso Internacional de Pedagogia Universitária e Didática de Direito*, em Porto Alegre, onde ambos proferimos palestras sobre as novas DCNs dos cursos de Direito. Na ocasião pude ouvir suas divergências sobre posição que havia anteriormente apresentado sobre esse tema. Suas observações me levaram a escrever esta seção específica do artigo.

- perspectivas formativas; e atividades relacionadas com a *prática jurídica*;
- f) artigo 5º, parágrafo 1º – perspectivas formativas –atividades de caráter *prático-profissional*;
- g) artigo 6º, caput – prática jurídica – *prática jurídica* como componente curricular obrigatório;
- h) artigo 6º, parágrafo 1º – prática jurídica – *NPJ* como ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de *prática jurídica*;
- i) artigo 6º, parágrafo 2º – prática jurídica –atividades de *prática jurídica* na própria IES;
- j) artigo 6º, parágrafo 3º – prática jurídica –onde pode ser realizada a *prática jurídica* além de na própria IES;
- k) artigo 6º, parágrafo 4º – prática jurídica – regulamentação e programação das atividades de *prática jurídica*; e aprendizado teórico-*prático*;
- l) artigo 6º, parágrafo 5º – prática jurídica – espécies possíveis de atividades de *prática jurídica*;
- m) artigo 6º, parágrafo 6º – prática jurídica – conteúdos obrigatórios das atividades de *prática jurídica*;
- n) artigo 8º, parágrafo única – ACCs – as atividades de *prática jurídica* não se confundem com as atividades complementares; e
- o) artigo 13, caput – 20% – limite máximo de carga horária autorizado para o conjunto formado pelas atividades de *prática jurídica* e complementares.

Essa listagem permite verificar a existência de um grande número de referências às expressões: *Núcleo de Práticas Jurídicas, prática jurídica, prática, prático-profissional e teórico-prático*. A importância que as novas DCNs atribuíram à formação profissional dos estudantes é evidente. E, nesse sentido, indica que na distribuição dos 20% previstos no *caput* do artigo 13, o maior percentual deverá ser direcionada para a prática jurídica, sob pena do curso não atender às exigências legais em termos de formação prático-profissional.

De outro lado, a leitura sistemática e atenta de todo o conjunto normativo permite afirmar que a limitação percentual do artigo 13 atinge apenas a prática jurídica sob responsabilidade direta do NPJ. Em outras palavras, o percentual limitativo do artigo 13 refere-se apenas aos dois componentes curriculares, nos limites que lhe são atribuídos nos dispositivos específicos: a *prática jurídica do artigo 6º* e as *atividades complementares do artigo 8º*.

Nesse sentido, práticas vinculadas a outros conteúdos e atividades, previstas nos respectivos planos de ensino, e que não sejam desenvolvidas no NPJ, ou por ele coordenadas, terão suas cargas horárias computadas nos respectivos conteúdos e atividades.

É o caso das atividades de extensão e de aproximação profissional que envolverem atividades práticas computadas no âmbito do artigo 7º. É também o caso de atividades práticas desenvolvidas em conteúdos específicos, como por exemplo um júri simulado realizado na disciplina de Processo Penal, sob a orientação do professor da disciplina e constante do seu plano de ensino, sem vinculação direta com o NPJ.

3.5.2 Residências jurídicas: uma ideia a ser pensada, em especial nas IFES

Considerando a ideia de integração entre graduação e pós-graduação, a edição de novas diretrizes curriculares poderia também ter incluído, de forma expressa, no plano das possibilidades, a *residência jurídica*, vista como uma especialização análoga à residência médica. Não o fez. Mas em um artigo acadêmico cabe a lembrança. A residência jurídica serve como espaço de preparação para uma profissão específica no campo do Direito, ou a para a especialização dentro de uma dessas profissões, o que não é possível dentro do curso de graduação. Nas sugestões encaminhadas ao CNE na audiência pública de 2018 inclui a seguinte proposta de redação para o texto do inciso VIII do parágrafo 1º do artigo 2º:

*VIII - modos da integração entre graduação e pós-graduação e **residência jurídica**, quando houver.*

É importante frisar que as residências jurídicas já existem, concretamente, em pelo menos duas universidades federais: a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG)¹⁸. Incluí-las expressamente nas novas DCNs teria sido uma forma de reconhecer essa importante iniciativa que já toma corpo no

¹⁸ Informações sobre essas Residências Jurídicas podem ser encontradas em:

UFF: <http://www.editais.uff.br/1022>

FURG: <https://siposg.furg.br/curso/1057>

ensino público federal, garantindo o adequado funcionamento de seus NPJs.

3.6 Pesquisa e Trabalho de Curso (TC)

As novas DCNs, quando tratam do PPC, inovam em termos de exigências relativamente à pesquisa ao estabelecer, no parágrafo 3º do artigo 2º, que *“as atividades de ensino devem estar articuladas às atividades de iniciação científica”*. O inciso IX desse mesmo artigo exige que o PPC indique, agora de *“modo discriminado”*, como os incentivos previstos para a *“pesquisa [...], como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica”*. Ainda, em termos de exigência mais objetiva, a pesquisa continua presente através da obrigatoriedade do Trabalho de Curso (TC).

Pensando o Direito como ciência aplicada, pelo menos dois objetos podem lhe ser oferecidos: (a) ocupar-se da decidibilidade dos conflitos, em uma perspectiva como a proposta por Ferraz Júnior (1980, 2003); ou (b) ocupar-se com a construção das instituições sociais, dando-lhes forma. Essa segunda perspectiva pode ser pensada a partir da análise institucional e da engenharia social, expostas por Popper (1980, 1998), buscando constituir uma ciência social tecnológica.

Ambos os caminhos são bastante interessantes para que se possa pensar a pesquisa nos cursos de Direito, voltada à formação de juristas capazes de pensar os problemas de seu tempo e apresentar para eles propostas efetivas de soluções,

superando o atual modelo presente nas monografias jurídicas, centrado no *recorta e cola*.

Entretanto, no tratamento específico do TC, no texto final aprovado, não há qualquer inovação nesse sentido. Mantém-se a exigência formal do trabalho e sua denominação. O texto é bastante aberto, deixando para as IES, nos termos do parágrafo único do artigo 12, a regulamentação de “*critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração*”. A exigência expressa de que seja individual e orientado, constante nas primeiras versões foi excluída desde a terceira versão.

Importante lembrar que o relatório final da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, constituída em 2013¹⁹, contém clara indicação no sentido de que o TC pode assumir diferentes formatos, espécies e modelos, sem necessariamente se constituir em uma monografia. Essa possibilidade já está presente no texto da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, tendo em vista que ela não faz menção a um formato ou modelo específico. Há ainda, entretanto, grande resistência de uma parcela da academia (e de avaliadores do INEP) no sentido de respeitar outras opções institucionais que não a monografia.

Destaque-se, ainda, sobre esse ponto das DCNs, a posição já estabelecida em outro relatório final, neste caso do Grupo de Trabalho MEC-OAB de 2004-2005²⁰:

¹⁹ Relatório Final disponível em: <<http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Relatorio-Final-Com-Anexos-CCT-Ensino-Juridico-2014.pdf>>.

²⁰ Relatório Final disponível em: <<http://abedi.org/relatorio-final-do-grupo-de-trabalho-mec-oab-portarias-no-3-3812004-e-4842005/>>

Embora os critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração devam ser fixadas pelas IES autonomamente, impõe-se reconhecer que o trabalho de curso, qualquer que seja sua modalidade, deve consistir na realização, preferencialmente em algum momento mais próximo do final do curso, de um *exercício pedagógico concentrado por meio do qual o discente é instado a exibir as habilidades e competências obtidas ao longo de sua formação*. Em outras palavras, um adequado trabalho de curso deve evidenciar uma capacidade de reflexão autônoma e crítica e, na perspectiva de uma educação continuada, deve abrir pistas possíveis e futuras de investigação. (BRASIL. MEC. Grupo de Trabalho MEC-OAB. 2005, p. 41. Grifei.).

Nesse sentido, a versão final do texto das DCNs, ao estabelecer no caput do artigo 11 que “*o TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC*”, é bastante direta no sentido de assegurar a mais ampla autonomia das IES na definição dos formatos, espécies e modelos que tenham maior aderência ao seu projeto pedagógico. É plenamente possível que as IES, por ocasião da regulamentação do TC, ofereçam aos alunos diversas alternativas, ampliando a flexibilização curricular.

Quanto à avaliação, o importante é que a regulamentação editada pelas IES contenha mecanismos que sejam capazes de diagnosticar se os autores indicados são efetivamente os autores reais, bem como em que grau a

realização da pesquisa contribuiu para que eles sistematizassem o conjunto dos seu processo de aprendizado.

Pensando pedagogicamente a pesquisa, é necessário que IES, cursos, professores e alunos assumam o TC como um espaço privilegiado para que o formando demonstre, além do domínio de conteúdos, também a aquisição das competências próprias das atividades jurídicas. Se for para ser mantida apenas uma exigência formal, suprida por um relatório baseado no *copia e cola*, como ocorre atualmente, melhor seria extinguir essa exigência, retirando-a definitivamente das DCNs.

A preocupação que resta diz respeito à exclusão, na versão final do texto das novas DCNs, das exigências de que o TC seja individual e orientado. Não parece que essa exigência, se mantida, feriria a autonomia das IES na elaboração de seus PPCs e na regulamentação dos TCs. O risco real é que ao lado do já existente comércio de TCs hoje existente, se crie agora um comércio de coautorias fantasmas. De qualquer forma, um processo sério de orientação, com o pleno e adequado acompanhamento de um professor responsável, pode evitar que isso ocorra. Entretanto ele também não é obrigatório.

Essa possibilidade de elaboração de trabalhos conjuntos foi apresentada e discutida, no processo de construção das novas DCNS, em dois momentos: (b) na audiência pública convocada pela CNEJ/OAB-CF para discutir a proposta de novas DCNs, ocorrida em Brasília, em junho de 2017, quando a proposta foi apresentada pela professora Cinzia Barreto; e (b) no VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente da ABEDi, ocorrido em Belém, também em junho de 2017, onde o tema foi por abordado no painel do qual participei. A coautoria em TCs foi justificada pela

crescente difusão dos grupos de pesquisa e pela necessidade de valorizar a sua produção. Desconheço se houve também a apresentação de proposta escrita ao CNE.

3.7 Atividades curriculares flexíveis: de extensão ou de aproximação profissional, complementares e didático-formativas

No campo das atividades curriculares a grande novidade da versão final das DCNs foi a inclusão das *Atividades Curriculares de Extensão ou de Aproximação Profissional* (ACEAPs). Segundo o texto normativo elas visam articular “o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos”. Na lista de contribuições que ofereci ao CNE por ocasião da audiência pública de julho de 2018 havia proposto a inclusão das *clínicas* no âmbito dos NPJs. Elas acabaram entrando nas novas DCNs, mas no âmbito das ACEAPs.

As *clínicas jurídicas*²¹ constituem experiências híbridas que integram, regra geral, pesquisa, extensão e prática. Elas permitem que a busca e produção do conhecimento sejam realizadas com objetivos de aplicação, em situações simuladas ou reais, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem no qual ocorra um efetivo diálogo entre teoria e prática. As clínicas trazem consigo também uma opção pela utilização das metodologias ativas. Nesse sentido, são um espaço privilegiado

²¹ Sobre as Clínicas Jurídicas ver o livro *Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil*. (LAPA, 2014)

para a *aprendizagem baseada em problemas*²², para o *método do caso*²³, para a *metodologia de projetos*, assim como para outras metodologias ativas.

É fácil perceber, ao analisar esse dispositivo em conjunto com o que lhe sucede, que o que efetivamente ocorreu foi um desdobramento dos conteúdos do artigo 8º da Resolução CNE/CES n.º 9.2004, trazendo para o novo artigo 7º *in fine* os elementos “relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade”, agora indicados sob o texto “*vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social*”.

O seu objetivo é a inserção obrigatória da extensão no âmbito curricular, prática pouco comum nos cursos de Direito, à exceção das atividades de atendimento à comunidade mantidas pelos NPJs. Essa obrigatoriedade está em discussão no CNE e será objeto de parecer e posterior resolução específica. As DCNs dos cursos de Direito já antecipam a exigência que virá e contempla, de forma exemplificativa, as clínicas e projetos, experiências já existentes em outras áreas e em alguns poucos cursos de Direito. A inclusão das ACEAPs é interessante no sentido de abrir espaço para novas experiências que não se enquadrem, de forma direta, nas opções expressamente previstas no artigo que trata da prática jurídica.

²²Sobre a Aprendizagem baseada em Problemas (ABP ou PBL) ver o artigo *Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas*. (RODRIGUES, 2010).

²³Sobre o método do caso ver o artigo *O método do caso na educação jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em cursos de Direito*. (RODRIGUES, BORGES; 2016).

As novas DCNs, quando tratam do PPC, também inovam em termos de exigências relativamente à extensão ao estabelecer, no parágrafo 3º do artigo 2º, que as atividades de ensino devem estar articuladas às atividades de extensão. Além disso, o inciso IX desse mesmo artigo exige que o PPC indique, agora de forma discriminada, as formas pelas quais a extensão será incentivada.

Quanto à computação da carga horária dessas atividades, a princípio elas podem ser utilizadas para cumprir as exigências relativas à extensão, à prática jurídica, às atividades complementares²⁴; ou mesmo que sejam computadas no âmbito de outros componentes curriculares, de ensino ou pesquisa. Essa definição decorrerá da espécie de atividade e do que for estabelecido no PPC. As clínicas jurídicas, por exemplo, pelas características que apresentam podem incluir ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica. Portanto serão as características específicas de cada clínica e o PPC que definirão onde sua carga horária será computada, destacando que não há nenhuma proibição de que uma mesma atividade seja considerada para cumprir percentuais de cargas horárias de atividades diversas²⁵.

²⁴ Nessa matéria as críticas feitas pelo professor Carlos André Birnfeld (vide nota 17) sobre a primeira versão deste artigo foram fundamentais para perceber que as atividades de extensão podem, em determinadas situações, continuarem sendo computadas como ACCs.

²⁵O que não pode ocorrer é a duplicação da mesma carga horária (por exemplo 40 h/a de Clínica Jurídica contarem como 40 h/a duas vezes, como prática jurídica e como extensão). Mas podem ser consideradas concomitantemente em mais de uma espécie (por exemplo 40 h/a de Clínica Jurídica contarem como 40 h/a para fins de cumprimento das atividades de prática jurídica e de extensão, sem duplicação para fins de computação da carga horária total exigida). Em uma situação que um PPC exija que o aluno cumpra 10% da carga horária em atividades de extensão e 10% da carga

Quanto às *Atividades Complementares Curriculares* (ACCs), no mundo dos cursos de Direito reais o que ocorre é o seu total abandono pedagógico. As grades curriculares as preveem apenas como uma lista de itens dentro dos quais os alunos devem cumprir uma determinada carga horária, cumprimento esse cuja comprovação, regra geral, é meramente formal. Isso faz com que, em muitos casos, sejam utilizadas por eventos caça-níqueis, que vendem certificados a alunos que necessitam comprovar a carga horária exigida.

O texto das novas DCNs para os cursos de Direito não corrige esse problema. As atividades complementares curriculares, como integrantes de uma grade curricular pertencente a um determinado PPC, deveriam com ele dialogar, sob pena de não se justificarem. Introduzir a exigência de que elas possuam aderência ao projeto pedagógico do curso, dialoguem com seus conteúdos e contribuam com o desenvolvimento das competências nele previstas, teria sido um passo importante nesse sentido.

Além disso, teria sido também relevante a inclusão da previsão de mecanismos de avaliação que possibilitassem verificar essa aderência e a contribuição dessas atividades na formação acadêmica e prática do aluno. A Resolução CNE/CES n.º 9/2004 fazia referência à avaliação, mas nos PPCs existentes do mundo real ela nunca foi incluída, pelo menos que seja do conhecimento do autor deste artigo. O texto final das

horária em atividades de prática jurídica isso não significa que esse aluno tenha de cumprir 20% de carga de extensão-prática jurídica. Havendo atividades que computem para ambas, essa soma 10% mais 10% poderá ser inferior a 20% porque haverá atividades que computarão em ambos os percentuais. Mas a carga horária do total do curso deverá ser cumprida, sem qualquer redução. Matéria para ser tratada nos PPCs.

novas DCNs, por sua vez, excluiu a referência à avaliação, legitimando, dessa forma, o atual modelo de acreditação. Um retrocesso formal; ao invés de estabelecer, de forma mais adequada, a necessidade de que a avaliação ocorra, as novas DCNs optaram pelo caminho fácil, adequando a norma à realidade vigente.

De outro lado, diversamente das versões anteriores, a versão final das novas DCNs inova em relação ao objeto das ACCs ao incluir, na parte final do dispositivo, que elas devem estimular “*atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso*”. Essa nova redação do texto exclui das ACCs as atividades de extensão e de aproximação do mercado de trabalho, presentes agora em artigo próprio. As ACCs devem agora privilegiar questões culturais, transdisciplinares e de inovação.

O novo texto também deixa expresso que elas devem ser integralizadas “*a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso*”. É o que regra geral já ocorre hoje: de um lado, o PPC e a OCC estabelecem o que é possível creditar e os respectivos limites percentuais; de outro, os alunos podem compor individualmente sua carga de ACCs realizando escolhas dentre as possibilidades autorizadas. Mas na Resolução CNE/CES n.º 9/2004 não havia essa textualidade de garantia de flexibilidade para o aluno.

É necessário ainda destacar que as ACCs continuam limitadas a um determinado percentual do Curso²⁶. Segundo o texto do *caput* do artigo 13 a soma da prática jurídica com as

²⁶ Atualmente essa matéria é regida pela Resolução CNE/CES n.º 2/2007.

ACCs está limitada à 20% do total da carga horária do curso. Essa soma poderá ser menor do que 20%, mas não pode em nenhuma hipótese superar esse percentual. A distribuição desse percentual, entre as atividades, será feita no PPC, a critério da IES.

Sobre esse percentual o texto final das DCNs inclui uma grande mudança em relação às versões anteriores, que estabeleciam um mínimo de 12% para a prática jurídica, o que limitava as ACCs a um máximo de 8%. Em tese a flexibilidade parece ter aumentado grandemente. Entretanto, se observarmos todas as exigências presentes nas DCNs relativamente à prática jurídica, a conclusão que se impõe é que as atividades complementares ficarão, necessariamente, com a menor parte desse percentual.

Finalmente é de destacar que o parágrafo único do artigo 8º mantém a disposição expressa no sentido de que as ACCs não se confundem com a prática jurídica e nem com o TC. Estabelece também que as ACCs *“podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que compoñham a estrutura curricular do curso”*. Esse texto, inovação constante apenas nessa versão final, permite que o PPC articule essas atividades com outros componentes curriculares, lhes dando conteúdo e organicidade no conjunto do curso. Há diferença em *se articular com e se confundir com*; as ACCs não podem se confundir com a prática jurídica e o TC, mas podem se articular com qualquer um deles, ou mesmo com ambos. É um avanço que merece ser lembrado quando da construção dos novos PPCs.

A proposta de novas DCNs inclui também, desde sua terceira versão, as denominadas *Atividades Didático-*

Formativas Curriculares (ADFCs), no artigo 9º. Essa inovação mantida no texto final busca garantir uma maior flexibilidade às IES na forma de trabalhar os conteúdos e atividades, em especial em termos pedagógicos:

Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.

O texto não é claro e com certeza será objeto de muitas críticas e imensos debates sobre o seu alcance. Até onde foi possível entender, o seu objetivo é permitir, desde que autorizado no respectivo PPC, que os docentes, em determinados componentes curriculares, trabalhem de forma diversa da tradicional, inclusive validando atividades realizadas extraclasse. Esses componentes terão de estar expressamente incluídos na OCC e seu planejamento prévio deve estar definido através no plano de ensino.

3.8 Duração do Curso e entrada em vigência

Relativamente à duração dos cursos de Direito foram mantidas as 3.700 horas-relógio, agora de forma expressa no próprio texto das DCNs. No período de vigência da Resolução CNE/CES n.º 9/2004 essa carga horária estava indicada apenas no texto do anexo da Resolução CNE/CES n.º 2/2007. Relativamente ao tempo, em minutos, da carga horária prevista nos textos DCNs e sua conversão para horas-aula, continua plenamente válida a Resolução CNE/CES n.º 3/2007. É também importante lembrar a necessidade de cumprir os 200 dias letivos previstos na LDB, em seu artigo 47, e que o oferecimento de disciplinas à distância está limitado em 20% da carga horária total do curso, nos termos do parágrafo 1º do artigo 1º da Portaria MEC n.º 1.134/2016.

As novas DCNs, em seu texto final, não estabelecem o período mínimo de duração do curso, elemento que esteve presente nas duas versões anteriores. Esse atualmente é de cinco anos em decorrência do que está estabelecido na Resolução CNE/CES n.º 2/2007, artigo 2º, inciso III, grupo “d”. Esse mesmo texto legal, em seu artigo 2º, inciso IV, prevê a possibilidade de integralização distinta desse mínimo se sua adequação estiver justificada no PPC. Ou seja, legalmente permanece a possibilidade de cursos de Direito serem oferecidos com prazo de duração inferior a cinco anos, como me fez perceber o professor Rodrigo Gabriel Moisés no grupo *Fórum Educação Jurídica* que mantemos no WhatsApp.

Relativamente à norma do artigo 13 das novas DCNs, que limita em 20% da carga horária total do curso o percentual máximo destinado às atividades complementares e de prática jurídica, importa destacar dois pontos: (a) essa limitação se

aplica aos dois componentes curriculares, nos limites que lhe são atribuídos nos dispositivos específicos: a prática jurídica do artigo 6º e as atividades complementares do artigo 8º; e (b) o tratamento e a importância atribuídos à prática jurídica indicam que na distribuição desse percentual, a maior parte deverá ser direcionada a esse componente curricular.

Relativamente à vigência, a primeira observação é que as novas DCNs só serão obrigatórias depois de homologadas pelo Ministro da Educação e baixadas através de Resolução específica do CNE. A partir de então será contado o prazo limite de dois anos para sua implantação. Ou seja, o prazo é contado a partir da publicação da Resolução, não da aprovação do Parecer. Não havendo a homologação e a consequente publicação da Resolução mantem-se vigentes as atuais DCNs constantes da Resolução CNE/CES n.º 9/2004.

O prazo limite é para a implantação das novas DCNs aos alunos ingressantes. Não há obrigatoriedade de que elas sejam aplicadas também aos alunos já matriculados nos cursos de Direito e nem aqueles que vierem a se matricular dentro desse prazo. Estão, entretanto, as IES autorizadas a aplicá-las “*aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma*”, ou seja, podem as novas DCNs, sendo publicadas ainda em 2018, serem implementadas já no primeiro semestre de 2019 para os atuais alunos que estiverem iniciando novo período letivo.

4 Conclusão

Considerando o exposto neste artigo, é possível afirmar que a versão final do texto das novas DCNs avança bastante em

relação à Resolução CNE/CES n.º 9.2004 e resolve grande parte dos problemas presentes nas versões anteriores. O saldo final é bastante positivo, podendo auxiliar na superação de alguns dos problemas atualmente existentes. No entanto, as mudanças introduzidas não contêm qualquer solução estrutural para a educação jurídica nacional. De qualquer forma, não é esse seu propósito. O novo texto está dentro de um contexto de mera atualização das DCNs de todos os cursos de graduação do país.

A última apresentação aberta das DCN ocorreu na audiência pública de julho de 2018. Nela houve uma participação bastante ampla das instituições de ensino, da comunidade acadêmica e dos especialistas e pesquisadores que trabalham o tema, bem como as associações e organizações que representam essas pessoas e instituições. Esse processo, iniciado em 2013 a pedido da Comissão Nacional de Educação Jurídica (CNEJ) do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/CF), entre paradas e retomadas durou aproximadamente cinco anos.

De outro lado é necessário lembrar ainda que a Resolução CNE/CES n.º 9/2004, também com base em um longo processo de discussão que incluiu inclusive processos administrativos e judiciais, passados catorze anos de sua aprovação e doze de sua obrigatoriedade, não possui nenhuma avaliação efetiva sobre seus resultados e que nos permita indicar de forma objetiva o que deve ser mantido e o que deve ser modificado.

O que se percebe durante todo o processo é a presença de observações individuais e locais dos diversos atores envolvidos e algumas experiências um pouco mais abrangentes dos poucos pesquisadores que trabalham o tema. Além de uma

avaliação efetiva, utilizando metodologia adequada, uma discussão séria da educação jurídica, que pudesse subsidiar uma reforma necessária e não apenas formal, precisaria também enfrentar pelo menos duas questões: (a) para que servem os cursos de Direito? e (b) há uma crise efetiva da educação jurídica?

No plano histórico, os cursos de Direito foram criados originariamente com dois objetivos: (a) formar mão de obra para o Estado (servidores públicos) e para atuação no Poder Judiciário ou junto a ele (juízes, promotores, advogados, etc.); e (b) pensar a estrutura do Estado. *Serão esses ainda os objetivos da educação jurídica em plena era do conhecimento?* De qualquer forma, é necessário saber para que servem os cursos de Direito para que se possa verificar se há disfunção entre o que está proposto para eles e aquilo que eles efetivamente fazem; só é possível falar efetivamente em crise se houver disfunção.

Seria prudente, portanto, primeiramente saber exatamente para que servem os Cursos de Graduação em Direito antes de querer reformá-los. Servem para formar juristas (formar para a academia)? Para preparar para concursos (formar para o ingresso formal no mercado de trabalho)? Para preparar para as atividades práticas do mundo jurídico (formar para o efetivo exercício de uma determinada atividade junto ao mercado de trabalho)? Para propiciar uma formação geral para quem não sabe exatamente o que deseja fazer na vida? Querer reformar a educação jurídica sem enfrentar essa questão é o que faz com que, de tempos em tempos, estejamos apresentando novos pedidos e propostas de reformulação.

Relativamente à questão da crise, a reprovação no Exame da OAB e em concursos públicos é o argumento em regra utilizado para afirmar a sua existência. Contudo ele não é evidência suficiente para comprovar, de forma efetiva, a inadequação da educação jurídica vigente. Não há dados que permitam realizar uma comparação histórica, fundada em bases científicas, e que possibilite afirmar nem que *sim* e nem que *não*. O Exame de Ordem só se tornou obrigatório em 1996, sendo unificado há apenas seis anos. Já os concursos públicos não possuem praticamente nenhuma unificação. Sem exames que possuam elementos comuns, que permitam uma comparação válida, e sem uma sequência histórica razoável, qualquer afirmação nessa matéria carece de base sólida para ser realizada.

E mesmo respondidas essas questões, talvez fosse necessário ir ainda mais longe. Considerando as grandes mudanças e desafios do mundo contemporâneo, frente à chegada da era do conhecimento, no âmbito da formação jurídica a estratégia tradicional de atualizar os cursos de Direito, via inclusão de novos conteúdos, parece insuficiente. Talvez seja necessário refundar a educação jurídica. Partindo da hipótese de que os cursos de Direito devem servir, de forma principal, para preparar para o mercado de trabalho jurídico, sugere-se a adoção de uma nova estrutura para a formação profissional na área do Direito²⁷:

- a) o Bacharelado em Direito (formação teórica de 3 a 4 anos) prepararia para atividades básicas, de cunho generalista;

²⁷Proposta produzida pela Comissão de Educação Jurídica da Ordem dos Advogados do Brasil de Santa Catarina (CEJ/OAB-SC).

quem concluisse essa etapa poderia ocupar funções que demandam conhecimento jurídico, mas não exigem formação técnico-jurídica aprofundada (escrivães de cartórios, oficiais de justiça, etc.);

b) os Estágios Profissionais ou Escolas Profissionais (formação prática de 1 a 2 anos) preparariam para o exercício de atividades profissionais de natureza técnico-jurídica, mais especificamente a advocacia, mas apenas no plano geral (justiça comum de primeiro grau ou em atividades extrajudiciais não complexas);

c) as Residências Jurídicas (formação prática especializada – pós-graduação *lato sensu* profissional – de no mínimo 2 anos) preparariam para as carreiras de Estado (Ministério Público, Advocacia Pública e Magistratura) e para a advocacia junto aos tribunais e em atividades extrajudiciais mais complexas; apenas quem tivesse realizado Estágio Profissional ou cursado Escola Profissional poderia ingressar nas Residências Jurídicas; e

d) a Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*, profissional e acadêmica) prepararia para as especialidades no âmbito das carreiras e para o exercício do magistério jurídico.

Essa opção implicaria também mudanças no âmbito das exigências para o ingresso no mercado de trabalho e no Exame de Ordem (que teria de adotar exames diferentes para os diferentes exercícios profissionais indicados nas letras “b” e “c”). O ideal seria que o exercício especializado exigisse também formação própria, não bastando a formação genérica,

promovendo-se a necessária adequação nos meios de habilitação para o exercício profissional.

5 Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. **Lei n.º 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 23 maio 2018.

BRASIL. Conselho Nacional Justiça (CNJ). **Resolução CNJ nº 125**, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_125_29112010_11032016162839.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos

Humanos. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES n.º 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES n.º 2**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 1 novembro 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES n.º 3**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf>. Acesso em: 1 novembro 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES n. 150/2013**. Revisão do Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14036-pces150-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 jul. 2017.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES n. 3/2017**. Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, 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=68081-rces003-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 jul. 2017.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **[Minuta de Proposta de Resolução que] Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências – versão de fevereiro de 2017**. Disponível em: <<http://s.oab.org.br/arquivos/2017/04/proposta-diretrizes-curriculares-com-alteracoes13-fev-2017sergio.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **[Minuta de Proposta de Resolução que] Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências – versão de julho de 2017**. Disponível em: <<https://1drv.ms/b/s!Aq6EmZXgYktrmQx-dG-yTv5cM6uC>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Minuta de Projeto de Resolução [versão de junho de 2018] - Texto referência para a Audiência Pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=89671-texto-referencia-minuta-projeto-de-resolucao-dcn-direito&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Minuta de Projeto de Parecer - Texto referência para a Audiência Pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=89661-texto-referencia-minuta-de-parecer-dcn-direito&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES n. 635/2018.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em 1 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC n.º 1.886**, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/1994/por_1994_1886_MEC.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. **Portaria MEC n.º 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema [oferta de disciplinas na

modalidade a distância em cursos de graduação presenciais regularmente autorizados]. Disponível em: <<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior (SESu). Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). I Seminário dos Cursos Jurídicos – Região Sul. **Relatório Final**. Porto Alegre: MEC/SESu, abr. 1993. Disponível em: <http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Relatorio_1SRCJ-Sul_041993.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). Seminário dos Cursos Jurídicos – Regiões Norte e Nordeste. **Relatório Final**. Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). 1993. Disponível em: <http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Relatorio_2SRCJ-NoNe_041993.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). III Seminário dos Cursos Jurídicos – Região Sudeste. **Relatório Final**. São Paulo: MEC/SESu, out. 1993. Disponível em: <http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Relatorio_3SRCJ-SP_101993.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos. Elevação de qualidade e avaliação. **Relatório Final**. Brasília: MEC/SESu, dez. 1993. Disponível em: <http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Relatorio_SNCJ-BSB_101993.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Grupo de Trabalho MEC-OAB (Portarias n.º 3.381/2004 e n.º 484/2005). **Relatório Final**. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://abedi.org/relatorio-final-do-grupo-de-trabalho-mec-oab-portarias-no-3-3812004-e-4842005/>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Regulamentação e Supervisão da Educação Superior (SERES). **Portaria MEC/SERES n.º 381**, de 25 de abril 2017. Dispõe sobre a criação de Grupo de Trabalho para aperfeiçoar a política regulatória dos cursos superiores da área jurídica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27399365_PORTARIA_N_381_DE_25_DE_ABRIL_DE_2017.aspx>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Resolução CC-PARES n.º 5, de 15 de julho de 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&ask=doc_download&gid=13643&Itemid=>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico. **Relatório Final**. Brasília: MEC/SERES, abr. 2014. Disponível em: <<http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Relatorio-Final-Com-Anexos-CCT-Ensino-Juridico-2014.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: ENCONTROS da UnB. **Ensino jurídico**. Brasília, UnB, 1978-9. p. 47-54.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **A ciência do Direito**. São Paulo: Atlas, 1980.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conselho Federal (CF). Comissão de Nacional de Ensino Jurídico (CNEJ) - Gestão 2013-2016. **Principais propostas para aprimoramento do marco regulatório do Ensino Jurídico**. Brasília: CNEJ/OAB, 2013. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/arquivos/2014/2/art20140218-04.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

POPPER, Karl. **A miséria do historicismo**. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1980.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; 1998. 2 v.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Rev. Tribunais, 1995. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/?cid=6B4B62E0959984AE&id=6B4B62E0959984AE%212696&parId=6B4B62E0959984AE%212796&o=OneUp>>. Acesso em: 22 maio 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI**. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2005. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/?cid=6B4B62E0959984AE&id=6>

B4B62E0959984AE%212699&parId=6B4B62E0959984AE%212796&o=OneUp>. Acesso em: 22 maio 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos cursos de Direito. **Sequência**, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVII, n. 54, p. 199-210, jul. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15075/13741>>. Acesso em 17 jul. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>>. Acesso em: 23 maio 2017.

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Prática jurídica e estágio nos cursos de Direito. In: SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Org.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 215-227. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/?cid=6B4B62E0959984AE&id=6B4B62E0959984AE%211040&parId=6B4B62E0959984AE%21946&o=OneUp>>. Acesso em: 22 maio 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Planejando atividades de ensino-aprendizagem para cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.).

Educação jurídica: temas contemporâneos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 365-386. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito: velhas e novas possibilidades. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). **Educação jurídica:** temas contemporâneos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 253-280. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no XXVI Encontro Nacional do CONPEDI GRUBBA, Leilane Serratine (org.). **Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade.** Porto Alegre: Fi, 2017a. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/224leilane>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágio e Núcleo de Prática Jurídica: o que muda com a Resolução CNE/CES n.º 3/2017. In: PETRY, Alexandre Torres et al. **Ensino Jurídico no Brasil:** 190 anos de história e desafios. Porto Alegre: OAB/RS, 2017b. p. 725-753. Disponível em: <http://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise da minuta de resolução apresentada pelo CNE como texto referência para a Audiência Pública de julho de 2018. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; CELLA, José Renato; SILVA, Jaqueline Mielke.

Direito, Democracia e Sustentabilidade: Anuário do PPGD/IMED. Erechim, RS; Deviant; 2018. p. 25-59.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Resolução CNE/CES n.º 3/2017, Estágio Supervisionado e Núcleo de Prática Jurídica. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (orgs.). **Desafios do ensino jurídico no Século XXI.** Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 349-366.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Proposta de Novo Marco Regulatório para a Educação Jurídica:** a Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória (2013-2014) e a proposta de revisão da Resolução CES/CNE n.º 9/2004. [ABEDi, no prelo].

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Proposta de Novo Marco Regulatório para os Cursos de Direito:** uma leitura crítica da minuta apresentada pelo CNE em fevereiro de 2017. [CE]-OAB/CE, no prelo].

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O método do caso na educação jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em cursos de Direito. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 9, n. 3, 2016. p.1363-1388. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/quaestioiuris/article/view/19979>>. Acesso em: 23 maio 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (org.). **Educação ambiental.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2012/10/VD_Educacao-Ambiental-FINAL-24-07-2012.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil:** diretrizes curriculares e

avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2002. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/?cid=6B4B62E0959984AE&id=6B4B62E0959984AE%212704&parId=6B4B62E0959984AE%212796&o=OneUp>>. Acesso em: 22 maio 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 4, n. 2, 2016. p. 181-226. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/158>>. Acesso em: 23 maio 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O que é ensinar Direitos Humanos? A educação em direitos humanos e suas diferentes nuances: formar o cidadão, formar o professor, formar o jurista. In: Deodato José Ramalho; Marcelo Mota; Roberta Duarte Vargas (coord.). Ana Paula Araújo de Holanda; Bleine Queiroz Caúla, Valter Moura de Castro (org.). **Direitos Humanos: histórico e contemporaneidade** (Edição Especial pela VII Conferência Internacional de Direitos Humanos da OAB). Brasília: Conselho Federal da OAB, 2018. v. 3, p. 189-197.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Conhecer Direito I: a teoria do conhecimento no século XX e a Ciência do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. 278 p. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine; HEINEN, Luana Renostro. **Conhecer Direito II: a Epistemologia Jurídica no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. 384 p. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. ROCHA, Adriana de Lacerda. Ciclo da Prática Pedagógica Reflexiva e planejamento educacional. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2017. p. 120-145. Disponível em: <<http://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/2066/pdf>>. Acesso em: 28 junho 2018.

SANTA CATARINA. Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Comissão de Educação Jurídica (CEJ). Educação jurídica e formação profissional no Brasil: tópicos para pensar o profissional do Direito na Era do Conhecimento. **Revista Digital da Comissões da OAB/SC**. Disponível em: <http://www.oab-sc.org.br/arquivo/update/331_58_5ba513fdcd31e.PDF>. Acesso em 1 novembro 2018.

POR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA *QUEER* ATRAVÉS DA HEGEMONIA DO PATRIARCADO

FOR A *QUEER* LEGAL EDUCATION THROUGH PATRIARCHY HEGEMONY

Emmanuella Denora²⁸

Resumo: Considerando a ordem constitucional posta e partindo da estrutura patriarcal normativa posta, incluindo-se a condução do ensino jurídico, objetiva-se sugerir conclusivamente que, pela tomada dos espaços das estruturas de poder pautados nas questões de gênero e reconhecendo as implicações do patriarcado no sistema normativo seja possível usar o sistema pensado na ordem binária como atos subversivos do corpo (político) e na transformação da educação. Para tanto, utilizou-se do método analítico, com os marcos teóricos pós estruturalistas e do feminismo *queer*.

Palavras-chave: Feminismo *Queer*; Biopolítica de Gênero; Feminismos e Direito.

Abstract: Considering the constitutional law and with the premise of the patriarchal structure of it, included the conduction of juridical education, it aims to conclusively suggest that by taking the spaces of power structures based on gender issues and recognizing the implications of patriarchy in the normative system, it is possible to use the system thought

²⁸ Mestra em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - 2018); advogada paranaense; bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL - 2008); pós-graduada em Direito do Estado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL - 2009). Professora de Direito Constitucional, de Direito Processual Penal e Direito Penal na graduação e Pós-Graduação. Pesquisadora em Feminismos e Direitos Humanos. E-mail: denora.adv@gmail.com.

in the binary order as subversive acts of the (political) body and in the transformation of the educational system. For that, the analytical method was used, with post-structuralist theoretical frameworks and queer feminism.

Key-words: Queer Feminism; Gender Biopolitics; Feminisms and Law.

1 Introdução

Num momento historicamente perigoso às minorias e de ascensão autoritária no Brasil, que cumula dois males já vividos em momentos diversos e convenientemente esquecidos – o neoliberalismo apátrida e a violência e silenciamento antidemocrático do militarismo – que tem como plano de poder, inclusive, a completa transformação da educação desde o sistema fundamental até o ensino jurídico (conservador de “carteirinha” já de tempos...), ter a oportunidade de trazer problematizações de modo a subverter a ordem (im)posta é mais do que uma proposta de desalienação acadêmica, mas um ato de resistência.

Na estrutura social, a condição daqueles que não se adequem à heteronormatividade masculina e burguesa é de alteridade – antes negada, especialmente nos casos das mulheres, sem referenciar a ordem do desejo, e posteriormente, secundarizada. Se numa estrutura binária heteronormativa já existem dificuldades na busca de direitos iguais reconhecidos pelo Estado, caminhos não menos pedregosos atravessam as pautas transnormativas, que desassocia e questionam as expressões de reconhecimento normativo exclusivamente binário diante das pautas identitárias diversas desvinculativas da ordem (im)posta de

sexo – gênero – desejo como padrão de “normalidade”. A começar por reconhecimento em direitos fundamentais – tão fundamentais como existir sem temer a morte por ser quem são.

Tal estrutura, sobretudo com o comprometimento discursivo constitucional em acatar a igualdade formal como posição de legitimação e em gênese, além de meio (eficaz) de relativizar pautas dos grupos menos favorecidos historicamente - se dá de modo não declarado, como de condição das opressões em geral, que se perpetuam irrelatadas porque da ordem do ignorado, não da inexistência; bem como resultado do discurso oficial corroborado por filósofos e pensadores em toda a história da humanidade, reproduzindo o falocentrismo²⁹ por meio de legislação - o que implica na aferição de legitimidade à estrutura sociocultural.

Logo, a reprodução do *habitus* da mulher, dos homossexuais e das pessoas não-binárias e trans, na perpetuidade da dominação masculina implica em que para desmascarar a hegemonia cultural falocentrada seja necessário contabilizar os fatores institucionais da repetição da divisão de gêneros para que se revele, e o papel coringa do Direito e da forma como o compreendemos e ensinamos tanto na manutenção como na desconstrução de tal. Daí o título que implica também no questionamento deste: quem fez as regras foram os homens brancos e héteros, mas conseguimos alguns espaços, e pela ocupação desses espaços, para então podermos

²⁹ Bourdieu utiliza os termos “androcentrismo” e “androcêntrico” em *A Dominação Masculina*, obra referenciada. Entretanto, com a finalidade de manter uma unidade terminológica, utiliza-se neste texto o termo “falocentrismo/falocêntrico” em substituição.

discutir meios políticos de representação subversiva a fim de sedimentação de direitos fundamentais básicos (para iniciarmos o debate)? Formalmente nos foram garantidos meios para tanto, mas entre a realidade do texto constitucional e prática inclusive estrutural do Estado há um abismo.

Assim, nestas linhas, usamos o método analítico, com os marcos teóricos pós estruturalistas e do feminismo *queer*, para tecermos algumas considerações sobre as possibilidades de ocupação dos espaços políticos e do reconhecimento de nossos corpos como meios para desestabilizar as estruturas de biopolítica do *status quo*.

2 Direito e patriarcado

O patriarcado representa a estrutura que organiza a sociedade como posta em vigência numa ordem de favorecimento para alguns e submetendo os favorecidos obrigatoriamente sob pena de violência e morte (TIBURI, 2018, p. 59) e de modo mais sofisticado pela vigência estruturante da normatização estatal.

É importante compreender o papel que o Estado possui ao ratificar e reforçar as prescrições e proscricões do patriarcado privado como se público fosse, com a finalidade de gerir e regulamentar a existência quotidiana da unidade doméstica (BOURDIEU, 2012. p. 105) que impõem uma feminilidade vinculada à condição de reprodução compulsória condicionando a existência da mulher e tolhendo na prática seu exercício na *polis*, e tratando o padrão “homem” como normalizado, e tudo o que se relaciona na ordem do feminino como excepcional e oneroso.

Assim, o Estado, pela obra dos legisladores e administradores públicos ao não prever nem estruturar, adequadamente, políticas públicas voltadas à afirmação dos direitos das mulheres e demais minorias baseadas no gênero, acaba por impor, historicamente, a visão ultraconservadora e vinculada a questões de fé que faz da família patriarcal o princípio e modelo da ordem social como ordem moral, fundamentada na preeminência absoluta dos homens em relação às mulheres, dos adultos sobre as crianças e na identificação da moralidade com a superioridade da força física e o domínio do corpo, lugar de tentações e de desejos. Com isso, os Estados modernos inscreveram no Direito todos os princípios fundamentais da visão falocêntrica (BOURDIEU, 2012. p. 105).

Neste ponto, alguns avanços foram obtidos no Brasil, particularmente na pauta feminista liberal, em considerar a mulher em sua hipossuficiência e perceber a realidade fática de que as violências sofridas por elas são a partir do ambiente doméstico, é importante que se reconheça o importante papel que a Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) representa nas conquistas de reconhecimentos dos direitos das mulheres e do modo como o Brasil compreende, através do Direito, sua relação com elas. A lei, de natureza híbrida (não somente criminal, como fica sugerido pelo uso cotidiano) foi fruto de condenação internacional do Brasil pela ausência de cuidado e desrespeito à Convenção de Belém do Pará, do qual é signatário, e que estipulou tutelas procedimentais diferenciadas para efeitos protetivos de urgência para as situações limítrofes em que a resposta é o direito penal, bem como pela previsão de evitação de tais casos por estipulação

legal de políticas públicas de fomento de base de discussões sobre gênero e sobre a violência doméstica em vários estratos da sociedade³⁰.

É um começo, muito salutar, mas ainda não resolve o machismo estrutural, sobretudo pela tendência de resumir na prática a Lei Maria da Penha a sua aplicação criminal, e como defende-se amparando-se na crítica, problemas sociais não se resolvem a partir do Direito Penal, quando muito se criam novos problemas sociais^{31,32}. Gera-se um caminho possível dentro do tempo histórico que se insere a mulher do período legislativo promovido por ela, mas é necessário que se perceba

³⁰ Para uma abordagem mais direcionada à Lei 11.320/2006 e suas conquistas e metas a cumprir do período de vigência normativa quanto à efetivação e promoção de igualdade material em relação a gênero, conferir *“Tutela Diferenciada dos Direitos das Mulheres nas Relações Domésticas e Familiares Através da Lei Maria da Penha”* (CAMBI; DENORA, 2017). Disponível em <<http://www.rdb.org.br/ojs/index.php/rdb/article/view/484>>. Acesso em 05 nov.2017.

³¹ Para uma análise introdutória sobre o assunto, conferir *“Exclusão Social e Democratização do Processo Penal: Política de Redução de Danos Pela Filtragem Constitucional em Direitos Fundamentais”* (DENORA; ALVES, 2017). Disponível em <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/roj0xn13/9t8274u3/Cnz11OS3a5oCp8X0.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2017.

³² De acordo com pesquisa custeada e idealizada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), *“Mulheres vítimas de violência doméstica que buscam o Sistema de Justiça se sentem frustradas e não ouvidas. E se o tempo voltasse atrás, não estariam dispostas a passar por todo o processo novamente. A conclusão é da pesquisadora Marília Montenegro de Mello, ao analisar amplo estudo sobre a aplicação da Lei Maria da Penha (n. 11.340/2006), nos casos de violência doméstica que tramitam na justiça do País. A pesquisa tem como objetivo ajudar o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) a diagnosticar entraves na aplicação da Lei Maria da Penha pelo Judiciário.”* Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/85601-pesquisa-revela-frustracao-de-mulheres-vitimas-de-violencia-que-buscam-solucao-na-justica>>. Acesso em 10 maio de 2018.

dentro da crítica que afinal, como comenta sobre essa ambiguidade relacional, diz Diniz (2016) que trata-se de repressão no campo penal – o que é reiterar uma estrutura de violência respaldada pelo Estado e que coloca a “celebração” de conquista por esse caminho algo a ser problematizado, por ser uma conquista no qual o reconhecimento do gênero é respaldado por um marco alocado e naturalizado dentro da ideia de família heteronormativa, que revoluciona a relação estrutural reconhecendo que a mulher necessita de uma conquista de igualdade porque sofrem violências em sua casa, e em si pede a inclusão na heteronormatividade, cuja moral é ambígua porque nos faz celebrar a naturalização do gênero.

Na esteira de Beauvoir, em que “é do ponto de vista das oportunidades concretas dadas aos indivíduos que julgamos as instituições” (p. 25) o papel do Direito nesse sentido não se resume a prever uma igualdade formal – o que é significativo, mas não o bastante – visto que, como manifestado por Tove Stang Dahl (1993, p. 4), bem como a igualdade perante a lei advinda na Revolução Francesa foi proibitiva tanto a pobres como ricos que dormissem debaixo das pontes, também nos dias de hoje a igualdade perante a lei não impede práticas discriminatórias. As leis sobre a igualdade de tratamento não produzem, por si só, resultados iguais e justos, nem no plano individual nem no plano coletivo. Por vezes implicando precisamente no contrário, logo, para que haja igualdade é necessário um tratamento desigual, de forma a garantir às partes ou grupos desfavorecidos oportunidades de igualdade de mérito equivalente.

Deste modo, no concerne às mulheres, o compromisso democrático advindo com a Constituição da República é um

giro copernicano se considerarmos o tratamento jurídico anterior de inferioridade legal dado às brasileiras, evidentemente (ainda que, ironicamente, antes de 1988 a mulher não fosse plenamente capaz civilmente, ainda que pudesse responder criminalmente pelo aborto nos termos já vistos...), mas não é o suficiente, uma vez que por detrás dessa neutralidade terminológica aplicada e formalmente declarada, age de modo estruturante e incisivo o machismo impregnado e incorporado historicamente no agir comum que considera “normal” o olhar masculino, heterossexual, e branco de mundo. Ainda assim, é a oportunidade jurídica necessária para o pleito de igualdade material e efetivação de políticas públicas com viés de gênero.

Mais: fenômeno antigo, mas pauta social chamada atenção e problematizada mais recentemente, ao serem ouvidas ainda que trêmulas, as vozes de minorias que nunca puderam se expressar, o feminismo interseccional e a pauta *queer*. Formalmente a dignidade da pessoa humana é o fundamento principiológico da República, todavia a sociedade está impregnada de um comportamento de castas explicado pelo baixo capital cultural (também fenômeno recente de massificação inclusiva de educação formal), que secundariza a mulher branca hétero como subcategoria humana, e relega espaços de guetos aos indivíduos de comunidades *queer*, em tratamento sub-humano e negando oportunidades e direitos básicos, como educação.

O reconhecimento das mulheres como sujeitos legais em estatura formal de igualdade trouxe a incorporação da afirmação de que os direitos das mulheres são direitos humanos – logo, direitos fundamentais – o que não

automaticamente implica num reconhecimento social dessa estatura material de igualdade. Assim, se o Direito, lido através da concepção democrática substantiva que tem no próprio Estado movimentador do espaço político, propulsor em conjunto com os movimentos sociais civis, em atuação adequada para confirmação das competências do Estado e implementação efetiva democrática em inclusão social de minorias necessariamente relacionadas com direitos fundamentais e pleno exercício de direitos civis e sociais, apto a conjugar métodos da democracia deliberativa e da democracia agregativa, cujo protagonismo estatal vem a ser no sentido de ser um coordenador de fluxo de interesse e articulador de uma ideia pluralista de bem-comum (ALVES, 2013), sendo capaz de fomentar a inclusão e a transformação da realidade social. Mesmo caminho entende-se que deve ser alcançado no feminismo interseccional.

A possibilidade de protagonismo do Judiciário em casos de direitos fundamentais é aceita a níveis moderados (sob a evitação de uma república de togas) com a finalidade de efetivação de inclusão democrática e participação popular, seja por meio do Ministério Público seja pela própria sociedade civil em exercício de petição por reconhecer no direito processual meio de promoção, bem como ao Direito e sua estrutura material - e até mesmo por isso - compete prever regulamentações de como romper tais estruturas assimétricas de poder (CAMBI, 2016) e hegemônicas da dominação masculina, posto que em o Direito negando-se a este papel proativo, tal ciência se assume como sempre o foi, constituinte e ratificadora de enorme parcela da hegemonia cultural dos homens no modo como a sociedade se estrutura. Hegemonia

cultural significa que aceitar uma visão da realidade específica dum grupo dominante é considerado como sendo normal no enquadramento da ordem natural das coisas, mesmo por quem, na realidade, lhe está subordinado, e dessa forma o Direito contribui para manter a posição do grupo dominante, ao manter inerte e incontestado seus parâmetros avaliativos (DAHL, 1993, p. 6).

Tal, justamente, trata-se do paradigma que se intenciona superar ao considerar uma perspectiva feminista do Direito, afirmando o rompimento com fórmulas em que a sociedade cria um padrão de comportamento cujas perspectivas e expectativas de tal realidade social são limitadas, condicionando as mulheres em menores oportunidades de obterem posições de liderança na sociedade, advindas de tempos em que o acesso a educação e cargos públicos eram negados a elas (DAHL, 1993, p. 52).

Consta da primeira publicação de *O Segundo Sexo* a data de 1949. E já neste ano Beauvoir (2016, p. 23) desconstrói essa relação de igualdade democrática formal, e estrutura que

a maioria dos homens não assume explicitamente essa pretensão. Eles não *colocam* a mulher como uma inferior; estão hoje demasiadamente compenetrados do ideal democrático para não reconhecer todos os seres humanos como iguais. [...] O homem pode, pois, persuadir-se de que não existe mais hierarquia social entre os sexos e de que, *grosso modo*, através das diferenças, a mulher é sua igual. Como observa, entretanto, algumas inferioridades – das quais a mais importante é a incapacidade profissional –

ele as atribui à natureza. Quando tem para com a mulher uma atitude de colaboração e benevolência, ele tematiza o princípio da igualdade abstrata; e a desigualdade concreta que verifica, ele não a *expõe*. Mas, logo que entra em conflito com a mulher, a situação se inverte: ele tematiza a desigualdade concreta e dela tira autoridade para negar a igualdade abstrata. Assim é que muitos homens afirmam quase com boa-fé que as mulheres *são* iguais aos homens e nada têm a reivindicar, e, *ao mesmo tempo*, que as mulheres nunca poderão ser iguais aos homens e que suas reivindicações são vãs. É que é difícil para o homem medir a extrema importância de discriminações sociais que parecem insignificantes de fora e cujas repercussões morais e intelectuais são tão profundas na mulher que podem parecer ter suas raízes numa natureza original. *[grifos no original]*

E tal atitude excludente tácita se reflete na ausência de lugares de liderança ocupados por mulheres, lugares estes tradicionalmente vinculados ao masculino pelo papel social que exerce. Compreender a construção estrutural patriarcal é base necessária e imprescindível para a maior conscientização e visualização do papel que o gênero, como construção cultural, sujeitou as pessoas a partir da reprodução do *habitus* dominante (BOURDIEU, 2007. p.162-211). Tal construção patriarcal também serve como método de perpetuação do *status quo* a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação, que impregna os setores oficiais e passam a encontrar no senso comum uma justificativa

que impede a problematização e discussão de locais tradicionalmente reconhecidos, não como uma quebra de paradigma em si, mas também.

Por não serem percebidos os mecanismos subjacentes, tais como os que fundamentam a concordância entre as estruturas cognitivas e as sociais, e, por isso, a experiência dóxica do mundo social, os efeitos simbólicos da legitimação são imputados a fatores que decorrem da ordem da *representação* mais ou menos consciente e intencional (“ideologia”, “discurso”, etc), que constrói o mundo social como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes (BOURDIEU, 2012. p. 17-18), que implicam necessariamente determinados locais naturais de ocupação e funções sociais imanentes, replicando o que desde os gregos (e confirmado pelo séquito intelectual que prosseguiu no tempo nessa vertente) se estabeleceu como o espaço feminino sendo o espaço “do lar”, capitalizando suas funções reprodutivas e de imagem agradável, a fim de não provocar incômodos, enquanto o homem pode se ver livre para estabelecer e organizar o mundo.

Assim funciona a ordem falocentrada e a ausência de representação diversa é uma violência simbólica (quando não fática) no sentido de que impõe à mulher e à comunidade trans a naturalização de que não ocupe determinados espaços – de liderança, chefia e mando, de decisão sobre o próprio corpo, e que não questione - e inclusive confirme - o entendimento nesse sentido, sendo absolutamente necessário incorporar nas problematizações de gênero o fato de que tais relações impactam não somente as experiências, mas o exercício do poder – assim como as formas de dominação e de exploração –

se dá também internamente ao grupo “mulheres”: a experiência vivida de uma mulher, negra, lésbica, periférica certamente dista da realidade percebida pela mulher branca heterossexual da classe média. Uma democracia igualitária depende, portanto, do enfrentamento daquilo que faz rodar as engrenagens do gênero, mas também as de classe e de raça (BIROLI & MIGUEL, 2014, p. 14).

O que mantém a violência simbólica estruturada pela dominação masculina possibilitando as condições de exercício é justamente a primazia dada aos homens afirmadas na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, com base em divisões sexuais de atividades e atribuições, conferindo aos homens a melhor parte, a mais prestigiosa, remontando às estruturas do *habitus* trazidas por Bourdieu (2012, p. 45), que molda as condições como matrizes perceptivas de como agir socialmente aos membros que consideram tais modos de agir e pensar universalmente partilhados, que impõem-se a cada agente como transcendentais – “é assim porque sempre foi assim” sem questionar por que sempre foi assim -, o que reveste a visão falocêntrica como a de senso-comum, normalizante, que permitem que as próprias mulheres reproduzam a dominação, que Bourdieu chama de adesão dóxica - o que explica as vozes femininas que utilizam de argumentos misóginos sob o fundamento condicional e circunstancial de ser mulher, dificultando as questões de representatividade de gênero.

Nesse sentido, tal atitude excludente tácita se reflete na ausência de lugares de liderança ocupados por mulheres e pessoas não binárias, que impedem que uma visão divergente estrutural possa vir a ser manifesta e explicada, lugares estes

tradicionalmente vinculados ao masculino pelo papel social que exercem. Isso como estruturante de nossa sociedade obviamente se reflete na realidade jurídica e nas formas como mantem seu exercício de manifestação e suas estruturas hierárquicas, e sua mitigação muito evidente não por ausência de mulheres no Direito, mas pelo Direito ser também uma manifestação patriarcal e como tal compreender como “normal” e “padrão” a ausência de mulheres em posições de destaque e liderança, posto que locais tradicionalmente masculinizados. Nisso, ainda é necessário colocar que não necessariamente a presença de diversidade de gênero nos espaços de poder traga ao debate questões dos direitos fundamentais desses grupos (adesão dóxica ao discurso normalizante).

Essa estrutura do Direito representando interesses do patriarcado já é denunciada dentro da Academia, posto que a educação jurídica emancipatória passa também pela via feminista, como já tratamos no Volume 5 desta coleção (DENORA, 2017, p. 226-263).

Liana Cirne Lins (2016), em entrevista ao manifestar-se sobre evento jurídico em que haviam 39 (trinta e nove) palestrantes homens e 01 (uma) palestrante mulher, aborda a impossibilidade de se tratar de direitos humanos e fundamentais sem observar-se o orador, aquele que traz a mensagem, uma vez que se tal discurso for proferido sempre pela figura do homem branco, já o é de antemão parcial e amputado. Ainda, manifesta Lins que, representatividade de gênero e representatividade étnico-racial são temas jurídicos que integram os grandes debates contemporâneos. E é importante observar o mensageiro (“princípio da carruagem”)

e promover a autocrítica, ou fadados à incapacidade do pesquisador do direito reconhecer que as condições de produção e reprodução do saber jurídico são opressoras. Se o “princípio da carruagem” apontava para os limites do positivismo como método de neutralidade axiológica, destacando os condicionamentos do próprio pesquisador, o novo princípio implica reconhecer que as particularidades do modo de produção e reprodução do conhecimento jurídico são marcadamente opressoras. Não é mais possível invocar os grandes discursos emancipatórios sem que mulheres e negros participem também do púlpito, sob pena de esvaziamento de significados ou mesmo de contradição. O debate de gênero hoje se dá no marco de outros debates emancipatórios e é perpassado por outras lutas, que lhe são transversais.

“Homem branco” aqui, como explica Marcia Tiburi (2018, p. 41), no sentido de uma metáfora do poder, daquele que sempre fora sujeito do privilégio de gozar em espaços de destaque e prestígio social, da figura autoritária alicerçada no acobertamento das relações que envolvem os aspectos de gênero, raça, sexo e classe, idade e corporeidade. Explica ainda que o homem branco falante é uma forma personalizada da velha soberania patriarcal. Um corpo presente, um modo de ser, a materialização concreta do poder, seu simulacro em estado bruto. Na ordem do discurso patriarcal, o “homem branco” é uma figura e uma lógica ao mesmo tempo. Está autorizado a falar sobre todos os assuntos, a fazer o que bem entender, muitas vezes até a perversão, a produzir e reproduzir uma visão de mundo que o favorece. O que se chama de lugar de fala é uma insurgência que afeta o chamado “falocentrismo”, que é a “fala-poder” ou o “poder-fala” do

homem branco. A “fala” é autorizada por um “falo” que sempre esteve em posse dos homens brancos, que dominaram os discursos e a produção da verdade (TIBURI, 2018, p. 58).

O Direito está incluso numa ordem patriarcal, a qual não se pode simplesmente negar, e quando se esconde numa neutralidade – seja pela linguagem seja no discurso – está de fato endossando um regime excludente arraigado em sua estrutura, e tendo como neutro o que na realidade é da ordem do masculino – sendo as atribuições da mulher a exceção.

Não apenas como reflexo legislativo dessa estrutura, que, reitera-se, de tão presente é estruturante da própria condição e sujeição dos fatos, mas também na prática jurídica generalizada há relatos de episódios que diminuem, no caso em exemplo, as mulheres, por apenas serem, por vezes negando ou desqualificando seu discurso pela condição de gênero. São manifestações de advogadas³³, de defensoras públicas³⁴, de mulheres membros do Ministério Público, da magistratura, e também de professoras³⁵. Na academia, além da baixa

³³ Evento foi criado para discutir a questão do machismo estrutural na prática da advocacia, disponível em < <http://blogexamedeordem.com.br/quem-tem-medo-das-advogadas-no-direito/> >. Acesso em 17 set. 2017.

³⁴ Defensora Pública reportando ter sido diminuída por colega, pela condição de gênero. Disponível em < <http://emporiiododireito.com.br/ainda-sobre-o-machismo-por-fernanda-mambri-rudolfo/> >. Acesso em 17 set. 2017.

³⁵ Como no trecho: *“Mulheres ocupam cargos em escritórios de advocacia e empresas, são juízas, promotoras, defensoras, delegadas. Mas os cargos de direção continuam ocupados por homens e muito mais difícil às mulheres acessá-los, independentemente da qualificação, da experiência, do brilhantismo. Na advocacia privada, apesar de oito dos nove maiores escritórios do Brasil possuírem mais mulheres em início e meio de carreira, a posição de sócia só é ocupada, na média, por 30% delas. No Brasil, pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa em Direito, Gênero e identidade da FGV Direito SP mostra que a participação de mulheres nos altos cargos de gestão*

representatividade ou episódios de desqualificação de mulheres, há relatos de sanções sobre temáticas consideradas “polêmicas”, como aborto³⁶, e que são bandeiras tradicionais dos movimentos feministas e de gênero.

O próprio debate de gênero traz sanções indiretas àquelas que tratam dos temas, seja com ofensas pessoais de colegas que pensam diversamente³⁷, com “piadas” machistas proferidas em sala de aula (em regra sobre o corpo e aparência das mulheres)³⁸ ou mesmo com demissão. Ainda que haja uma legislação formalmente inclusiva, há um distanciamento na prática justamente porque não se aborda o tema de modo cientificamente comprometido, gerando um ciclo vicioso: não se fala sobre inclusão de gênero para evitação de pautas polêmicas, que só são polêmicas porque não se fala com

em companhias abertas não ultrapassa 8%, isto é, mais de 92% dos cargos de alta gestão de empresas são ocupados por homens. Para mulheres negras, a situação é ainda pior, pois elas não chegam a 1% nos altos cargos de gestão. Na magistratura paulista, embora o ingresso de juízas e juizes seja parêlo no início da carreira, o Tribunal de Justiça de São Paulo tem nove desembargadores homens para cada desembargadora mulher. A Presidente do Supremo Tribunal Federal ironizou, pouco tempo atrás, seus colegas homens que não lhe deixavam falar – em meio a interrupções dos mesmos colegas, que insistiam em falar por cima dela mesmo enquanto o recado nada sutil era dado.” (DONAGGIO et al, 2017)

³⁶ Sobre a discussão da legalização do aborto no Brasil, conferir nosso livro *(Re)Apropriando-se de Seus Corpos: Direito das Mulheres ao Aborto Seguro e à Dignidade Reprodutiva* (DENORA, 2018).

³⁷ Professor de Direito da Universidade Federal de Rondônia (Unir) proferiu comentários a palestrante da UnB que defendeu a legalização do Aborto. Nalink, <http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2016/10/professor-universitario-diz-em-aula-que-palestrante-da-unb-e-vagabunda.html> Acesso em 17 set. 2017.

³⁸ Aqui, professor da PUC/RS que fez uma “piada” sobre estupro. Disponível em <http://anaeufrazio.blogspot.com.br/2015/04/machismo-na-faculdade-de-direito-professor-apologia-estupro.html> Acesso em 17 set. 2017.

esclarecimento sobre o tema. Resultando, ao fim e ao cabo, na ausência de diversidade em representatividade e com pautas de seus interesses nos espaços de poder, tradicionalmente reconhecido nas carreiras jurídicas³⁹.

Contra esse silenciamento forçado e forjado que uma cultura educacional jurídica emancipatória também se faz necessária, até mesmo para que os próprias grupos percebam a importância do feminismo e do debate de gênero do e no Direito, porque a ação política junto aos oprimidos, para utilização de terminologia de Paulo Freire, tem de ser ação cultural para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. A dependência emocional do oprimido, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo é feita para aproveitamento

³⁹ No que se refere a invisibilidade de reconhecimento de mulheres como autoridade e autorizadas: *“Cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado possuem corpo docente majoritariamente masculino. A invisibilidade é também bibliográfica: as listas de obras indicadas para as provas de ingresso nos programas de mestrado e doutorado de várias instituições de ensino no país não têm, com frequência, uma autora sequer entre as indicadas. Quando são chamadas a falar, muitas vezes o evento foca na “percepção da mulher” sobre qualquer tema. Por exemplo, “Agressões à Mulher: Combate e Superação”, “A participação da mulher na política”, “Mulher, Liderança e Representatividade”, entre outros. A discriminação contra mulheres nos eventos acadêmicos se tornou tão caricata de uma sociedade apegada ao patriarcado que vários grupos de professoras criaram iniciativas como o Congrats, you have an all male panel, um tipo de selo machão (e machista) para eventos em que não há mulheres participando. No Brasil, temos a ação #NãoTemConversa, que igualmente tenta combater a ausência de mulheres em painéis, debates e discussões públicas.”* (DONAGGIO et al, 2017). Nas plataformas e redes sociais, páginas como a do Facebook *“Aqui só Fala Homem Branco”* ironizam – e denunciam – a ausência de diversidade nos eventos acadêmicos (<<https://pt-br.facebook.com/aquisofalahomembranco/>> Acesso em 21 abr 2018).

pelo opressor, que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência (FREIRE, 2016, p. 97).

Isso atinge diretamente o âmago do ideal democrático moderno, que objetiva a inclusão de todos os grupos nos papéis de representatividade com o escopo de zelo e possibilidades de igualdade e liberdades materiais equânimes. Igualdade material no sentido de tratamento igualitário considerando as diferenças inerentes como fator de integração bem como as liberdades básicas de ser – de ser em condições de igualdade de respeito e tratamento sem diminuição das capacidades de posicionamentos nos espaços vinculadas ao gênero.

Se os grupos de diversidade de gênero não são devidamente representados em suas pautas, suas prioridades ficam mitigadas em relação ao padrão normalizante masculino.

O espaço que as mulheres, por exemplo, têm ocupado nas instâncias de poder ainda são contabilizados em unidades ou dezenas, minorados, portanto, o que impede a normalização de suas pautas, sob pena de serem consideradas “extremistas” e não neutras, numa neutralidade que só o é porque normalizada pela misoginia estruturante social posta, logo, o “neutro” não é neutro de fato, senão impeditivo da diversificação. É, por óbvio, importante que existam e que permitam a contestação das estruturas tradicionais de dominação e que haja o debate dos feminismos e uma construção democrática em direitos humanos inclusiva e plena, sem excluir sua porção feminina e conseqüentemente toda a

transversalidade de temas que coexistem ao gênero, como questões de raça e classe.

Necessariamente o Direito está relacionado à questão patriarcal, que se trata de instituições e estruturas normativas feitas por homens para homens a fim de cumprir os interesses desses mesmos homens, e que esporadicamente concede, ainda que como declaração e formalmente, igualdade de tratamento.

Isso implica também em políticas como escopo de diluição do machismo intrínseco e impregnado culturalmente e reiterado em situações cotidianas⁴⁰ mesmo que sem dolo para tal,⁴¹ e que se prestam a reformar estereótipos e senso comum sobre submissão relegando a tais grupos um ciclo vicioso de sub-condições de desigualdade e competição entre si, cuja identidade resta num limbo de significados buscando sem equiparação ao homem, que padrão normalizante e normalizado comportamental, naqueles espaços de prestígio. (DENORA; ALVES, 2016).

Em condição de gênero, muitos dos que divergem do padrão masculino heteronormativo e que são parte das

⁴⁰ Situações cotidianas que reiteram o machismo diariamente, como culpabilização da mulher por ser molestada em transporte público por usar “trajes inadequados”; ou xingar o árbitro de futebol de “filho da puta” (atribuindo uma conduta moralmente reprovável à mãe do sujeito, e não a ele); atribuir à mulher que exerce sua liberdade sexual a alcunha de “biscate”; preterir mulheres por sua aparência em situações não relacionadas (“a professora é gorda”), e inúmeras outras que podem ser listadas.

⁴¹ Pesquisa recente realizada pelo Instituto Datafolha aponta que 1/3 da população acredita que a culpa pelo estupro é da mulher < <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/09/um-em-cada-3-brasileiros-culpa-vitima-em-casos-de-estupro-diz-datafolha.html> > Acesso em 23 set. 2016.

“minorias” sociais adotam o discurso do grupo dominante por estar ideologicamente comprometido, em regra, à perpetuação do *status quo* pelo processo alienatório característico dos grupos dominantes, conforme a teoria marxista, esta que não se manifestou diretamente sobre a questão de igualdade de gênero, porém a partir do discurso geral, é possível se equivaler dos argumentos.

3 Da possibilidade de subversão

Sendo então o Direito – materialmente e na práxis – expressão do patriarcado, é importante que, ao buscar um Direito que abarque as questões de reconhecimento de direitos fundamentais a grupos de diversidade daquele que se autodeclarou “normal” como resposta às necessidades dessa porção esquecida historicamente.

Diante de uma estrutura masculina de mundo, os demais grupos se adaptam a uma realidade que não foi pensada a suas necessidades – a uma realidade inclusive jurídica, que por vezes ao tentar proteger, acaba por atrapalhar. Não basta ter espaço – já é um começo, mas não o bastante – porque não necessariamente ocupando tais espaços seja uma equivalência política de luta jurídica e política em interesses de gênero vinculados às pautas.

O sistema normativo se traveste de neutro quando não o é. Soraia da Rosa Mendes (2017, p. 172-175), ao apresentar o Direito como um campo de disputa, parte da classificação de Carol Smart, em que esta identifica três fases das posições feministas quanto ao Direito: a primeira é que o Direito é sexista; a segunda, que o Direito é masculino; e a terceira, que

o Direito é sexuado. Sexista, porque ao distinguir os sexos o Direito as discrimina com menos recursos, as negando oportunidades e não reconhecendo as violências perpetradas, como se o sexismo fosse possível de superação das diferenças por si, que fenômeno superficial e não entranhado como a própria compreensão da ordem social.

O posicionamento de o Direito ser masculino, como sustentado por MacKinnon, uma feminista radical e binária, é considerado inadequado por Smart, posto que a ela este posicionamento reafirmaria que o Direito é unitário e incapaz de uma autocrítica interna investigando suas contradições, o que implicaria dizer que todo sistema fundado em valores ditos universais e seus critérios decisórios orientados à imparcialidade servem aos interesses dos homens, estes também compreendidos como categorias unitárias, posto que o binarismo masculino-feminino são estruturas, para Smart, monolíticas que impedem que as diferenças internas se revelem. Por fim, o Direito ser sexuado permite uma análise a partir dos significados diversos que são conferidos por homens e mulheres, e que a diferenciação não necessariamente pode ser negativa para as mulheres:

Os objetivos da investigação mudam. Não se trata de buscar um direito que transcenda o gênero, mas de uma análise de como o gênero opera no direito e como o direito contribui para produzir o gênero. O direito não se define como o sistema que pode impor a neutralidade sobre o gênero, mas como um dos sistemas produtores não somente da diferença de gênero, mas também da subjetividade e identidade a

que o indivíduo será vinculado e associado.
(MENDES, 2017, p. 174)

É possível o uso do Direito como estratégia de gênero, com cautela, a ser mais que um terreno de conflito ou que veda a censura, mas que também produz lugares e posições de gênero. O Direito, defende Mendes (2017, p. 174), pode ser usado como legitimador de novas pretensões e novos princípios, como linguagem para a reconstrução da realidade a partir da experiência delas, instrumentalizado para justiça social e a liberdade das mulheres.

Inobstante, que as identidades não são homogêneas e bem determinadas socialmente, tanto como indivíduo ou grupo, mesmo porque, como também já se referiu, ressignificar os sujeitos importa ressignificar o sujeito homem, que sempre esteve numa posição privilegiada. E a questão identitária passa hoje necessariamente a perceber os demais em alteridade, na figura do outro, em que a constituição do sujeito é uma fixação parcial e contingente da identidade, ela própria atravessada por muitas posições de sujeito.

Szwako (2012), por sua vez, nega para afirmar a necessidade do feminismo *queer* como manifestação política, e ao escrever sobre as contribuições de Chantal Mouffe sobre o tema, explica que

Desconstruir as identidades significa duas coisas: por um lado, o sujeito não pode ser pensado em termos de uma unidade identitária auto evidente para si (o *agente da ação* ou o *motor da história*, por exemplo). A constituição do sujeito, nessa grade, não é apreendida em relação a uma

razão e sequer em um ideal moral apresentados como transcendentos. Esse passo é importante para, no contraponto a modelos racionalistas, entender que a constituição do sujeito – quer individual ou coletivo – não é senão uma fixação parcial e contingente da identidade, ela própria atravessada por uma variedade irreduzível de posições de sujeito. Por outro lado, se as identidades (seja *nós* ou *elas*) são forjadas de forma contingente, elas não apenas não contêm em si mesmas uma essência (anterior, primeira, real ou única), supostamente derivada de uma formação discursiva determinante, mas também sua condição de existência é a própria diferença, que lhe empresta seus limites espaciais, corporais, políticos, estabelecendo um *entre nós* e *elas*. (...) Se os sujeitos são interpelados por vários marcadores de diferença (...) e se sua identidade não é senão uma forma contingente de fixação hegemônica, não há (...) uma estrutura social anterior aos indivíduos que lhes forneça um leque de *interesses objetivos*, eles próprios produto direto e manifesto da posição *objetivamente* ocupada naquela estrutura. (SZWAKO, 2012, l. 2726-2740) [*grifos do autor*]

O autor continua, desenvolvendo que, tal qual Butler, Mouffe se questiona se o feminismo precisa de um sujeito unificado e coerente nessa dinâmica de exclusão e subordinação que se discute nesse texto, cuja resposta é *não*, justamente porque as mulheres são produtos de múltiplas formações discursivas e internamente diferenciadas por eixos

de identificações – classe, raça, religião, orientação sexual – bem como podem não ser feministas, logo, não havendo uma identidade feminina apta a produzir interesses nas mulheres, porque não obstante serem um grupo empiricamente definível, não conta com algo específico, inato e natural, senão uma identidade forjada e socialmente construída, portanto, contingente (SZWAKO, 2012, l. 2756). Importa que para negar tal construção é importante perceber-la como existente, fatores estes necessariamente passíveis de consideração pelo Direito sob pena de recair-se sobre a neutralização e naturalização que reforça a estrutura posta como masculina enquanto definidora da única possibilidade do real e factível.

Mesmo Mouffe, como Fraser e Nicholson manifestam que a aliança entre feminismo, pós-modernismo (nestes, em que o processo de desconstituição das metanarrativas e do sujeito não significa abandonar totalmente as categorias utilizadas pelo feminismo, como sexo/gênero, raça/etnia, classe, diversidade sexual...) e pós-estruturalismo (em que não se compreenderia *a priori* possível teorizar o feminismo com as categorias da modernidade) é sustentável, sendo possível desconstruir a categoria mulheres e manter seu uso enquanto categoria política (CAMPOS, 2017, p. 93).

Assim, ao ser considerada como um grupo, no caso específico das mulheres, importa também considerar que não se trata de algo coeso e generalizável como possa parecer no discurso feminista acadêmico pré pós-estruturalistas (ainda predominantemente branco e classe média), que por vezes ignora a realidade e a necessidade específica da transversalidade da questão de raça e classe, como já se discutiu, ao considerar com mais afinco estruturas públicas de

incentivo a políticas enviesadas no mercado de trabalho, desde as relações do trabalho doméstico a estruturas de suporte – como creches, escolas e licença maternidade e paternidade equivalentes (características mais marcantes dos pleitos das feministas marxistas, vinculadas à causa de classe e relativas à mulher proletária no mercado de trabalho). A individualidade somente poderá ser manifesta em sua excelência e integralidade quando os lugares comuns de definição de grupo já não mais serem relacionado a uma identidade de exceção, como construído socialmente, assim colocando a mulher como protagonista de si sem necessidade de subsistência em ser dependente do homem⁴².

⁴² É possível visualizar essa dependência do homem identitária do feminino nos roteiros de cinema das chamadas “comédias românticas”, que passam a, a partir dos anos 1980 com o advento das pautas feministas e com a libertação desse público, desenvolver personagens femininas “diferentes”, fortes, com uma felicidade e amor a vida contagiante, mas que existem tão somente para encontrar o amor da vida delas ou para fazer o homem – este na condição de protagonista – feliz. Elas são esvaziadas de desejo de si ou não se bastam senão se consideradas no outro (chamadas de princesa urbana por Cecilia Lima) ou, se declaradamente não buscam romance em suas vidas, se dedicando a carreira (chamadas de emocionalmente desprendidas por Lima) vem a ser no transcurso narrativo provadas como equivocadas. *“As protagonistas da comédia romântica servem de espelho para um público feminino, como um produto possível dentro de uma rede de disputas discursivas. É notável a incorporação e reprodução de enunciados que associam a mulher ao lar e à família, situando estes como os espaços verdadeiramente femininos. Nesse sentido, a comédia romântica é a própria expressão daquilo que nos acostumamos a chamar de feminino durante a Modernidade. Mas este gênero filmico faz um pouco mais do que isso, no que diz respeito à construção de uma identidade, ou de um reflexo, feminino. O amor se mostrou a bússola que norteia toda a narrativa da comédia romântica (...). O happy ending amoroso sugere que apenas a mulher que compreende o valor do romance pode conhecer e experimentar a verdadeira felicidade. (...) A mulher pode ter ambições fora do espaço familiar, contanto que elas não sejam*

4 Considerações finais

É necessário que haja um Direito e uma educação jurídica pensada a partir dos grupos de diversidade de gênero e o que couber nessa definição por aspecto político, e que coabita a princípio com o Direito ortodoxo e com as múltiplas denominações que podem alcançar os debates, pela diversidade de pleito e diversidade de pautas e demandas, mas que o modifica substancialmente ao fomentar igualdade material, e, portanto, demandar mudanças em sua estrutura, com o fim de deixar de ser por e através de uma misoginia instrumental, ciente de que se redefinir os sujeitos implica em redefinir enquanto sujeito homem em categorias políticas, posto que a masculinidade tóxica da ordem do discurso atinge a todos os grupos que não se equivalem ao padrão de “normalidade” estabelecido como ordem discursiva do ser.

Para tanto, as regras do jogo já estão postas e reconhecidas, só nos é preciso ocupar esses espaços políticos cientes de que há o político na atuação pautada nesse sentido e em representatividade, negando-se o falso neutro incorporado como único normalizado.

Quando se busca e pleiteia por um Direito atento a questão de gênero e seus aspectos de reconhecimento de direitos fundamentais é pela necessária “contaminação” da pauta jurídica com uma realidade a partir dessa via e sua pluralidade nas questões de gênero, de modo multidisciplinar a compreender a sofisticação da pluralidade social, em que seja

excessivas a ponto de deslocar completamente seus interesses supostamente essenciais.” (LIMA, 2010, l. 2707-2721).

incorporada a sua condição como igualdade material, a fim de reconhecimento de que seus corpos – que são demarcadores de sua condição de gênero criada para dominação e controle – não estão submetidos ao controle que priva desde sua autonomia e classificação de beleza a seu exercício de cidadania.

5 Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**.v. 1. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BEAUVOIR, Simone.**O segundo sexo**.v. 2. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política**.São Paulo: Bomtempo, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zoak. 2007.

BOURDIEU, Pierre.**A Dominação Masculina**.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CAMBI, Eduardo. **Neoconstitucionalismo e Neoprocessualismo: Direitos Fundamentais, Políticas Públicas e Protagonismo Judiciário**. São Paulo:Almedina, 2016.

CAMBI, Eduardo; DENORA, Emmanuella Magro. Tutela Diferenciada Dos Direitos Das Mulheres Nas Relações Domésticas e Familiares Através Da Lei Maria Da Penha. **Revista de Direito Brasileira**, [S.l.], v. 17, n. 7, p. 221-244, sep. 2017. ISSN 2358-1352. Disponível em:

<<http://www.rdb.org.br/ojs/index.php/rdb/article/view/484>>. Acesso em 05 nov. 2017. doi:10.5585/484.

CAMPOS, Carmen Hein de. **Criminologia Feminista:Teoria Feminista e Crítica às Criminologias**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

DAHL, Tove Stang. **O Direito das Mulheres:Uma introdução à teoria do direito feminista**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1993.

DENORA, Emmanuella Magro; ALVES, Fernando de Brito. Exclusão Social e Democratização do Processo Penal: Política de Redução de Danos Pela Filtragem Constitucional em Direitos Fundamentais. **Direito Penal, Processo Penal e Constituição I**. CONPEDI, 2017. Disponível em <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/roj0xn13/9t8274u3/Cnz11OS3a5oCp8X0.pdf>> Acesso em 05 nov.2017.

DENORA, Emmanuella Magro; ALVES, Fernando de Brito. Legalização do Aborto: Medida Democrática e Inclusiva de Direitos das Mulheres. **Gênero, sexualidades e direito III**.CONpedi, 2016. Disponível em <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/02q8agmu/0l018l51/7wjg31815CC77L98.pdf>> Acesso em 13 ago. 2017.

DENORA, Emmanuella. **(Re)Apropriando-se de Seus Corpos: Direito das Mulheres ao Aborto Seguro e à Dignidade Reprodutiva**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

DENORA, Emmanuella.Uma Educação Jurídica Emancipatória: A Caminhada Também Passa Pela Via Feminista.**Coleção Caminhos Metodológicos do Direito – Proposições Crítico-Reflexivas Sobre o Direito à Educação na Sociedade Contemporânea**. Maringá: IDDM, 2017.

DINIZ, Debora. **A Condição Feminina no País dos Brucutus**. Palestra proferida no Centro Brasileiro de Estudos Constitucionais (CBEC). *UniCEUB*: Brasília, 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tTeawUReiZg>>. Acesso em 10 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LIMA, Cecilia Almeida Rodrigues. **Da Bond Girl à Comédia Romântica: Identidades Femininas no Cinema de Hollywood**, Recife: O Autor, 2010. E-Book Kindle.

MENDES, Soraia da Rosa. **Criminologia Feminista: Novos Paradigmas**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SOUSA, Rita Mota. **Introdução às Teorias Feministas do Direito**. Porto: Edições Afrontamento, 2015.

SZWAKO, José. As Contribuições de Chantal Mouffe e Iris Young Para a Pluralização da Democracia. *In*: BIROLI, Flávia; & MIGUEL, Luis Felipe (orgs.). **Teoria Política e Feminismo: abordagens brasileiras**. E-book Kindle (4946 *locations*). Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em Comum: Para todas, todes e todos**. 4.ed.. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

6 FONTES JORNALÍSTICAS

Defensora Pública que sofreu incidente machista, disponível em <<http://emporiododireito.com.br/ainda-sobre-o-machismo-por-fernanda-mambrini-rudolfo/>>. Acesso em 17 set. 2017.

DONAGGIO et al, Angela; Catarina Barbieri, Eloísa Machado, Luciana Ramos, Marta Machado. **Machismo na Academia**. Disponível em <
<http://agoraquesaoelas.blogfolha.uol.com.br/2017/06/05/machismo-na-academia/>>. Acesso em 17 set 2017.

LINS, Liana Cirne. (Entrevista) **Excluir Mulheres Juristas de Evento é realidade que se Repete no Meio Jurídico**. Disponível em <
<http://justificando.cartacapital.com.br/2016/01/06/excluir-mulheres-juristas-de-eventos-e-realidade-que-se-repete-no-meio-juridico-afirma-professora/>>. Acesso em 17 set 2017.

Professor de Direito da PUC/RS, disponível em <
<http://anaeufrazio.blogspot.com.br/2015/04/machismo-na-faculdade-de-direito-professor-apologia-estupro.html>>. Acesso em 17 set 2017.

Professor de Direito da Universidade Federal de Rondônia, disponível em <
<http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2016/10/professor-universitario-diz-em-aula-que-palestrante-da-unb-e-vagabunda.html>>. Acesso em 17 set. 2017.

ENSINO JURÍDICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, POR MEIO DE APLICATIVOS⁴³

LEGAL TEACHING IN BASIC EDUCATION, THROUGH APPLICATIONS

Frederico de Andrade Gabrich⁴⁴

Luiza Machado Farhat Benedito⁴⁵

Resumo: Com fundamento no método científico dedutivo e a partir do referencial teórico da Constituição da República e da lei antibullying (Lei 13.185/2015), este artigo propõe análise da obrigação do ensino do Direito fora (e dentro) do ambiente acadêmico, a partir de padrões éticos estabelecidos pelas normas jurídicas, para garantia do exercício pleno da cidadania. O problema enfrentado é como fazer isso de forma leve e eficaz. Uma das respostas possíveis é o desenvolvimento e uso transdisciplinar de aplicativos educacionais para smartphones, que conjugam textos, vídeos, gamificação e canais de relacionamento com os usuários.

Palavras-chave: Ensino do Direito; Inovação; Bullying; Aplicativos.

Abstract: Based on the deductive scientific method and based on the theoretical framework of the Constitution of the Republic and the anti-bullying law (Law 13.185 / 2015), this

⁴³ Esta pesquisa constitui um dos resultados decorrentes do projeto de pesquisa denominado Design Instrucional e Inovação das Metodologias de Ensino Jurídico, patrocinado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e pela Universidade FUMEC

⁴⁴Doutor, Mestre e Especialista em Direito Empresarial/Comercial pela UFMG. Professor Adjunto da Universidade FUMEC – BH – MG.

⁴⁵Mestra em Direito pela Universidade FUMEC – BH – MG. Professora da Faculdade da Saúde e Ecologia Humana – FASEH. Advogada .

article proposes an analysis of the law education outside (and inside) the academic environment, based on ethical standards established by legal norms, to guarantee the full exercise of citizenship. The problem faced is how to do it lightly and effectively. One of the possible answers is the development and transdisciplinary use of educational applications for smartphones, which combine texts, videos, gamification and channels of relationship with users.

Key-words: Teaching Law; Innovation; Bullying; Applications

1 Introdução

Existe uma obrigação constitucional e legal de ensino jurídico fora do ambiente dos cursos de graduação e de pós-graduação em Direito, a partir de padrões éticos estabelecidos pelas normas jurídicas, para garantia do exercício pleno da cidadania.

A partir desta constatação objetiva, estabelecida, principalmente, pela análise do texto da Constituição da República Federativa do Brasil, bem como da lei antibullying (Lei n. 13.185/2015), surge o principal problema que esta pesquisa procura enfrentar: como ensinar o Direito e a ética preconizada e preestabelecida pelo sistema jurídico normativo no ensino básico, de maneira sistemática, dialógica, leve e conectada com a vida real das crianças e jovens que não frequentam cursos jurídicos?

Com fundamento no método científico dedutivo e a partir dos referenciais teóricos estabelecidos pela Constituição da República e pela lei antibullying (Lei n. 13.185/2015), esta pesquisa propõe o desenvolvimento e o uso transdisciplinar e sistemático de aplicativos educacionais especialmente desenvolvidos para uso em smartphones, que permitam a

conjugação de textos, vídeos, games e canais de relacionamento com os usuários.

Tudo para garantir também o desenvolvimento de um novo modelo mental relativo ao ensino e à percepção que as pessoas comuns têm do Direito e da ética que ele representa. Nesse sentido, a ciência do Direito precisa ser reconhecida não apenas como uma ciência normativa voltada para a determinação do certo e do errado, e para a solução de problemas essencialmente estabelecida pela via judicial (por meio de um processo judicial e da intervenção do Estado na vida das pessoas). O Direito precisa ser compreendido como uma ciência que tem um caráter estruturante na vida das pessoas, mas que também é instrumental, dada a sua capacidade de estruturar a realização eficaz dos objetivos de todas as pessoas, para garantia da felicidade delas, em um ambiente de paz e de harmonia social.

Os aplicativos educacionais podem cumprir, na prática, todos esses propósitos teóricos.

No caso concreto desta pesquisa, o aplicativo *No Bullying*, para uso em *smartphones* que usam sistemas operacionais IOS e ANDROID, nasceu a partir da concepção de um modelo teórico ideal de aplicativos educacionais, discutido no âmbito do projeto de pesquisa denominado *Design Instrucional e Inovação das Metodologias de Ensino Jurídico*, patrocinado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e pela Universidade FUMEC. O aplicativo foi desenvolvido pessoalmente pelo coordenador do projeto e autor desta pesquisa, por meio de recursos próprios e da celebração de uma *joint venture* com uma empresa *startup* de tecnologia, sediada em Belo Horizonte – MG.

2 Ensino do direito para exercício da cidadania

Como Gabrich já demonstrou (2017), a Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, muito mais do que um sistema de normas fundamentais positivadas, é, sem nenhuma dúvida, uma Constituição cuja dimensão principiológica é marcante e fundamental na determinação da lógica de funcionamento do atual ordenamento jurídico nacional.

E foi justamente a partir da Constituição da República de 1988 que os princípios passaram a ser unisonamente considerados, no Brasil, pela doutrina e, sobretudo, pela jurisprudência, como normas jurídicas de caráter obrigatório, impositivo e determinadoras de “dever-ser”, além dos já então propalados e reconhecidos sentidos programático e interpretativo dos princípios jurídicos.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que os princípios constitucionais são determinantes e ordenadores do regramento jurídico. Por isso, não é possível a prevalência de regra ou princípio, de lei ou de contrato, de costume ou de jurisprudência, ou de planejamento ou atuação empresarial/organizacional, que não se conforme ou não se adapte aos comandos generalíssimos estabelecidos pelos princípios explícitos ou implícitos da Constituição.

Nesse contexto, a Constituição brasileira, em vários momentos, estabelece a imposição de princípios fundamentais, destinados a assegurar a dignidade da vida humana e o respeito às diferenças, o que deve acontecer também por meio da educação de crianças e jovens.

Dessa maneira, segundo o disposto no artigo 1º, da Constituição, no Brasil, o Estado Democrático de Direito pressupõe o respeito, dentre outros, aos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana.

Como se não bastasse, a Constituição brasileira, em seu artigo 205, estabelece que a educação deve ser desenvolvida visando pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

A obrigação do desenvolvimento de uma educação que permita ao educando o conhecimento pleno de seus direitos, de suas obrigações e de suas responsabilidades humanas, sociais, políticas, econômicas e ambientais (educação para o exercício da cidadania), que seja voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, que promova a tolerância e a amizade, bem como que esteja conectada com os desejos, necessidades e desafios atuais (e futuros) também decorre, no plano internacional, do disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (especialmente no artigo 26) e no plano interno, do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/1996), especialmente por meio dos seus artigos 2º, 3º e 22, que também determinam que a educação promova a tolerância e respeite as diferenças, bem como seja desenvolvida para preparar o educando para o exercício pleno da cidadania, inclusive em relação à educação básica (ensino fundamental e médio).

Indiscutível, então, que o ensino da lógica do Direito e das normas jurídicas que garantem o exercício pleno e efetivo da cidadania, a tolerância e o respeito às diferenças, bem como o ensino da lógica de funcionamento do Estado Democrático, podem e devem ser objeto do processo educacional sistemático

de crianças e de adolescentes, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental e médio.

3 A lei antibullying

No Brasil, a Lei n. 13.185, de 06 de Novembro de 2015, que entrou em vigor em 2016, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).

De acordo com o §1º, do artigo 1º, da mencionada Lei n. 13.185/2015:

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, **considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas** (grifos acrescidos).

Além de definir em que consiste o *bullying*, a Lei n. 13.185/2015 identifica outras situações que caracterizam a intimidação sistemática (artigo 2º) e classifica o *bullying* de acordo com os tipos de ações intimidatórias praticadas pelo ofensor (artigo 3º).

Em seu artigo 4º, a Lei n. 13.185/2015 estabelece que o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) tem por objetivos, dentre outros, promover a cidadania e o respeito, como marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua.

Finalmente, a Lei n. 13.185/2015, em seu artigo 5º, determina que o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) deve ser implementado **efetivamente** por todas as instituições voltadas à educação, ao ensino, ao esporte e às atividades recreativas no Brasil, independentemente do porte ou da natureza específica da atividade educacional desenvolvida, o que abrange o ensino nos níveis infantil, fundamental, médio e superior.

Relativamente ao disposto na Lei n. 13.185/2015, é importante observar que o disposto no texto normativo, previsto na principal fonte do Direito brasileiro, somente se transforma realmente em norma jurídica quando ele atende aos pressupostos fundamentais de existência, de validade e de eficácia.

De fato, a Lei n. 13.185/2015 existe, pois foi regularmente produzida e publicada no Diário Oficial da União. A mencionada lei é válida, porque não contraria e nem viola nenhuma outra norma jurídica (princípio ou regra) de hierarquia igual ou superior a ela e que esteja prevista no sistema jurídico brasileiro.

Todavia, a Lei n. 13.185/2015 somente será uma verdadeira norma jurídica, caso ela venha a ser realmente eficaz. Ou seja, esta lei será uma norma jurídica apenas a partir de quando ela realmente tiver condições efetivas de coibir a prática da intimidação sistemática (*bullying*), mediante a educação da sociedade e a difusão da cultura do respeito às diferenças. Além disso, a Lei n. 13.185/2015 será realmente uma norma jurídica também quando ela garantir a efetiva punição e reeducação dos ofensores.

4 O APP no Bullying

Do ponto de vista metodológico, o aplicativo *No Bullying* foi idealizado para permitir a efetivação das lógicas combinadas e equilibradas, estabelecidas tanto pela metodologia denominada como *instruccionismo*, quanto pelo *construtivismo*.

De fato, o *instruccionismo* consiste na transmissão de conteúdos fundamentalmente por meio de abordagens expositivas e unidirecionais (monólogos), normalmente de forma linear e dogmática, na qual exige-se do aluno a memorização e a reprodução do conteúdo repassado pelo professor. Logo, nessa metodologia, o discente tem geralmente um papel fundamentalmente passivo (cabe a ele escutar – preferencialmente inerte –, assimilar e decorar as informações transmitidas verbalmente), ao passo que o docente é o polo ativo e o centro da sala de aula. No modelo de ensino determinado pela metodologia instrucionista, o aluno é visto como um sujeito passivo, que apenas recebe as instruções de um professor que transfere o conteúdo por ele adquirido (MUSSIO *et al*, 2014).

Por esse motivo, Paulo Freire critica esse modelo, quando estabelece que ensinar não é apenas transferir conteúdo e aprender não é somente memorizar (FREIRE, 2015, p. 116).

Contudo, é evidente que o *instruccionismo* foi e ainda é importante para a educação (tanto que ainda é o modelo mais aplicado na maioria das escolas e universidades), pois foi essa metodologia que mais foi utilizada para garantir o

desenvolvimento do conhecimento alcançado pela humanidade até o momento.

Porém, o uso excessivo e quase exclusivo dessa metodologia instrucionista está desconectado das inovações, do fluxo contínuo, livre e (quase) gratuito de informações e de conhecimento, bem como do pluralismo de ideias e de concepções de ensino e de aprendizagem determinados pela era do conhecimento que marca o século atual (GABRICH; BENEDITO, 2016).

Por tudo isso, o app *No Bullying* vale-se de outras metodologias de ensino, mas também utiliza-se de alguns elementos do *instrucionismo*, como, por exemplo, por intermédio dos vídeos desenvolvidos pelos professores, bem como por meio de textos previamente formatados, a partir dos referenciais teóricos estabelecidos pelos professores e/ou pelas instituições de ensino nas quais o aplicativo venha a ser utilizado.

Nesse sentido, transcreve-se a tela inicial do aplicativo *No Bullying* (imagem 1), bem como as telas nas quais o aluno (usuário) seleciona os textos por assuntos (imagem 2) e os lê (imagem 3):



1

2

3

Mas o aplicativo também foi idealizado para permitir a imposição da metodologia construtivista no meio escolar,

considerando uma nova realidade digital na qual os alunos estão completamente envolvidos, a partir dos seus *smartphones*, *tablets* e computadores.

De fato, o *construtivismo* foi uma metodologia desenvolvida principalmente por Jean Piaget, por meio da qual busca-se entender o processo de aprendizagem do indivíduo, bem como estudar o papel ativo do sujeito na construção dos novos conhecimentos. O *construtivismo* busca conectar o sujeito cognoscente à unidade complexa pluridimensional na qual ele está inserido (a sua realidade), nos planos racional, afetivo e relacional (GABRICH; BENEDITO, 2016).

Assim, a relação entre sujeito e objeto, oferecida por Piaget, determina uma atitude ativa de quem aprende, revelando a necessidade de uma postura avessa à passividade no processo de aprendizagem. De fato, o *construtivismo* fundamenta-se na pesquisa dos estágios de desenvolvimento infantil e sua importante conclusão (resultado) é a de que crianças não adquirem simplesmente conhecimento pouco ao pouco, mas sim com suas interações no mundo (GABRICH; BENEDITO, 2016).

Para criar as oportunidades necessárias para o desenvolvimento ativo dos alunos, as instituições de ensino e os professores (preocupados com as estruturas construtivistas) são desafiados a criarem ambientes inovadores onde eles e seus estudantes sejam encorajados a pensar e explorar.

E, indiscutivelmente, na era atual do conhecimento, na qual as informações e o saber são disponibilizados de forma ampla e (quase) gratuita pelos meios cibernéticos, o ambiente digital de um aplicativo para *smartphone* dever ser seriamente

considerado e desenvolvido, pois atende plenamente a todos os objetivos do construtivismo, especialmente quando a plataforma digital utilizada permite a troca de informações e de conhecimentos entre os usuários (alunos) e o administrador do sistema de suporte ao aplicativo (a instituição de ensino e os(as) seus(uas) professores(as)).

De fato, a partir de uma perspectiva construtivista, o aplicativo *No Bullying* garante a interação entre os alunos e deles com os professores e o meio ambiente no qual eles convivem, por diversos meios, que são gerenciados pela própria escola, de acordo com o seu projeto pedagógico, a partir de um software de gerenciamento do aplicativo (*API – Application Programming Interface*), cuja base de dados fica “hospedada” em um servidor localizado na nuvem (por exemplo, o serviço de *cloud computing* da Amazon).

No caso específico do aplicativo *No Bullying*, o seu API permite à instituição de ensino gerenciar todo o conteúdo inserido nele (textos, vídeos, perguntas, games), bem como realizar o acompanhamento das denúncias e das soluções específicas encaminhadas pelos responsáveis, além do encaminhamento de enquetes e o monitoramento do desempenho dos alunos, o que é realizado por meio da análise, em tempo real e individual, do volume efetivo de textos lidos, de vídeos assistidos, e dos pontos obtidos no sistema de gamificação pelos alunos-usuários.

Nada obstante, vale destacar que, no aplicativo *No Bullying*, a interação do aluno com o objeto a ser estudado (sistema de combate à intimidação sistemática) e com o meio ambiente no qual ele está inserido (o ambiente virtual e os seus colegas), pode ser realizada de diversas formas. Nesse sentido,

a primeira forma de interação entre os alunos e deles com os professores prevista no aplicativo *No Bullying* é a *gamificação*. Realmente, a *gamificação* corresponde ao uso de mecanismos dos jogos, para resolver problemas práticos ou despertar engajamento entre um público específico. O método traz alternativas às abordagens tradicionais, sobretudo no que se refere a encorajar as pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com as novas tecnologias, a agilizar os seus processos de aprendizado ou treinamento, e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas (VIANA, 2013, p.13).

De fato, no aplicativo *No Bullying*, por intermédio da *gamificação*, o conhecimento obtido a partir dos vídeos assistidos e dos textos lidos pelos alunos podem ser comprovados por meio de alguns tipos de jogos de perguntas e respostas, caça-palavras, força etc. E os jogos podem ser individuais ou disputados por meio de duelos entre os alunos de uma mesma sala de aula, de uma mesma série ou da mesma escola. Na medida em que os alunos acertam as perguntas ou as atividades propostas pelos games, eles acumulam pontos de experiência (xp's), o que lhes permite conquistar medalhas relativas a cada um dos tipos de *bullying* previstos no artigo 3º da Lei n. 13.185/2015 (verbal, moral, sexual, social, psicológico, físico, material, virtual), ou outros temas relacionados e incluídos no aplicativo pela própria escola (via API), o que facilita a maior interação entre os alunos e a construção de uma cultura de respeito às diferenças, de forma lúdica e subliminar (emocional).

Além disso, o app permite que o aluno crie e submeta ao professor e/ou à instituição de ensino, novos textos, vídeos e

perguntas sobre o tema, para que o sistema seja retroalimentado, a partir da vivência e do contexto experimentado realmente pelo aluno.

Finalmente, para eficácia do disposto no artigo 5º da Lei n. 13.185/2015, o aplicativo possui um canal de denúncias, que permite a diagnose pela escola acerca de casos de *bullying*. Por meio de um canal ativo e sigiloso (criptografado) de comunicação dos casos de *bullying* eventualmente sofridos pelos alunos, o aplicativo permite a anexação de arquivos de áudio, de vídeo, de textos e de fotos, para que esses meios de prova possam ser encaminhados pelas vítimas e analisados pela pessoa responsável na escola pela diagnose das ameaças ou dos casos efetivos de *bullying*, o que facilita muito a prevenção, o combate e a criação de medidas educativas voltadas para a disseminação da cultura do respeito entre os alunos da instituição de ensino. De fato, o aplicativo permite não apenas o recebimento de denúncias, mas o encaminhamento periódico de uma enquete aos alunos (usuários do app), para que eles sejam estimulados a diagnosticarem de forma mais leve casos iniciais de *bullying*.

5 Considerações finais

O desenvolvimento da educação e da aprendizagem, implica reconhecer o caráter normativo-impositivo do princípio fundamental de proteção à dignidade da pessoa humana, bem como da formação de crianças, jovens e adolescentes voltada para o exercício da cidadania.

O exercício da cidadania implica geralmente o ensino da estrutura de funcionamento do Estado, da democracia, dos

valores juridicamente protegidos, dos princípios constitucionais fundamentais e de outros aspectos relativos à teoria geral do Direito e da teoria das normas jurídicas.

Como restou demonstrado, o ensino de tudo isso pode e deve ser realizado de maneira mais efetiva, concreta, sistemática e profunda, ainda nos níveis fundamental e médio da educação de crianças e de adolescentes, com amparo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição da República Federativa do Brasil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996).

A importância do ensino de questões jurídicas nas escolas e demais instituições de ensino, ficou mais evidenciada a partir da promulgação e da vigência da Lei n. 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), e determinou que este deve ser implementado efetivamente por todas as instituições voltadas à educação, ao ensino, ao esporte e às atividades recreativas no Brasil, independentemente do porte ou da natureza específica da atividade educacional desenvolvida, o que abrange o ensino nos níveis infantil, fundamental, médio e superior.

O problema é que o ensino do Direito, para fomentar o desenvolvimento de uma formação cidadã, ou para garantir o combate ao *bullying* nas instituições de ensino, precisa ser realizado de maneira que os alunos atuais tenham não apenas condições de aprender a partir de uma lógica metodológica instrucionista, mas, principalmente, por meio da interação do objeto de estudo e do meio ambiente, tal como proposto pela metodologia construtivista.

O aplicativo *No Bullying* atende a todos esses pressupostos, de maneira inovadora, efetiva e atual.

6 Referências

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In: BORJA, Amélia de et al. **Construtivismo em revista**. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-93. (Série Ideias, 20).

BERGEL, Jean-Louis. **Teoria geral do direito**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. -1.ed. - São Paulo - Martins Fontes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996; com alterações. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Lei 13.185, de 06 de novembro de 2015. Instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, 06 nov. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Trad. Sandra Costa.-Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GABRICH, Frederico de Andrade. O Caráter Normativo dos Princípios. **Revista Forense**, Vol. 393, 2007 (setembro/outubro), p. 107-124.

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

GABRICH, Frederico de Andrade. **O Princípio da Informação**. Belo Horizonte: Universidade Fumec, 2010.

GABRICH, Frederico de Andrade. BENEDITO, Luiza Machado Farhat. Lego Serious Play no Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**.v. 2, p. 105-126.

GABRICH, Frederico de Andrade. **App No Bullying**. Artigo apresentado no VI Encontro Internacional do Conpedi. San Jose, Costa Rica: 2017. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/area-do-associado/eventos/c7yrg601/trabalho/C3jww6HZgqPvnn20>. Acesso em 19 de Jun. 2017.

KRISTIANSEN, PER. **Construindo um negócio melhor com a utilização do Método LEGO Serious Play**. São Paulo: DVS editora, 2015.

KRISTIANSEN, Per; SCHULTE, Helmut; GRIENITZ, Ing.Volker; et al. **Vision Statement Development with LEGO Serious Play**. Toronto University, 2016.

MUSSIO, Simone Cristina; VALIDÓRIO, Valéria Cristiane; MERLINI, Véra Maria Ferro. As novas tecnologias acopladas à educação: Reflexões sobre o ensino-aprendizagem no século XXI. **Revista RETC**, n. 14, p. 44-52, abr. 2014. Disponível em: <<http://revista->

fatecjd.com.br/retc/index.php/RETC/article/view/127/pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

ONU – Organização das Nações Unidas, 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2017.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **Princípios Constitucionais da Administração Pública**. Belo Horizonte: Livraria Del Rey Editora, 1994.

ROSA, Sanny A. da. **Construtivismo e mudança**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VIANNA, Ysmar. **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos...**[*at al.*]. -1.Ed.- Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NAS APAES E ESCOLAS REGULARES, INCLUSÃO SOCIAL OU SEGREGAÇÃO

EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN SCHOOLS AND REGULAR SCHOOLS, SOCIAL INCLUSION OR SEGREGATION

Tatiane Gonçalves Mendes Faria⁴⁶

Fabrício Veiga Costa⁴⁷

Resumo: O objetivo da pesquisa é investigar se as APAEs garantem às pessoas com deficiência, a inclusão social ou se ocorre a segregação. Busca-se averiguar como a inclusão destas pessoas em escolas regulares e também nas APAES pode influenciar para o isolamento ou para a inclusão. O que se pretende socialmente com esta pesquisa é garantir que os investimentos em políticas públicas, com o fito de ampliar a inclusão social desta considerável parte da população, sejam observados, em atenção a aplicação dos direitos fundamentais. A presente pesquisa não tem a pretensão de esgotamento do tema, sua intenção é auxiliar, futuras investigações, e criar novas discussões fomentando diuturnamente o processo de inclusão social. A pesquisa teórico-bibliográfica e documental partirá do método dedutivo de abordagem. Ao final conclui-se que as pessoas com deficiência devem ser incentivadas para que formem a sua auto-identidade, sendo as escolas regulares

⁴⁶ Advogada. Especialista em Direito do Trabalho e Previdenciário. Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna.

⁴⁷ Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

um ambiente propício para o desenvolvimento pessoal, todavia é importante que seja respeitada a vontade do indivíduo.

Palavras-chave: Inclusão-social; Pessoas com Deficiência; Direitos fundamentais; Educação; Pleno Desenvolvimento.

Resumen: El objetivo de la investigación es investigar si las APAEs garantizan a las personas con discapacidad, la inclusión social o si se produce la segregación. Se busca averiguar cómo la inclusión de estas personas en escuelas regulares y también en las APAES puede influenciar para el aislamiento o para la inclusión. Lo que se pretende socialmente con esta investigación es garantizar que las inversiones en políticas públicas, con el fin de ampliar la inclusión social de esta considerable parte de la población, sean observadas, en atención a la aplicación de los derechos fundamentales. La presente investigación no tiene la pretensión de agotamiento del tema, su intención es auxiliar, futuras investigaciones, y crear nuevas discusiones fomentando diuturnamente el proceso de inclusión social. La investigación teórico-bibliográfica y documental partirá del método deductivo de abordaje. Al final se concluye que las personas con discapacidad deben ser incentivadas para que formen su auto-identidad, siendo las escuelas regulares un ambiente propicio para el desarrollo personal, sin embargo es importante que se respete la voluntad del individuo

Palabra-clave: Inclusión Social; Personas con Deficiencia; Derechos Fundamentales; Educación; Pleno Desarrollo.

1 Introdução

Sabe-se que por muito tempo os portadores de deficiência foram excluídos e marginalizados. A concepção de que os diferentes fogem do estereótipo desejado e por isso

devem ser isolados, perdurou por séculos, se remonta aos tempos mais antigos.

Partindo-se da premissa constitucional do artigo 205, que estabelece que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, sem perder de vista a igualdade que deve permear este desenvolvimento é que se deu a motivação para que fosse observado: se as APAES cumprem o papel de inclusão social destas crianças e se as escolas regulares estão preparadas para assumir esta missão. Investigou-se também, se obrigatoriedade da matrícula em escolas regulares, é suficiente para garantir a inclusão.

Quando se trata de inclusão social, busca-se uma atitude positiva para a garantia dos direitos fundamentais do ser humano, porém, muitas vezes tratamos da própria segregação e do isolamento.

A hipótese é que a responsabilidade exclusiva das APAES como meio de garantia da inclusão social não se revela a mais adequada, ao mesmo passo, que a simples confirmação da matrícula em escolas regulares, também não é capaz de garantir o direito à educação e a inclusão social.

No campo do direito, a pesquisa se volta para a proteção do direito fundamental à educação, sob o prisma da inclusão e do desenvolvimento pleno do ser humano.

Os princípios constitucionais de igualdade e de desenvolvimento pleno do ser humano se revelaram importantes na construção deste conceito de inclusão. Em relação aos parâmetros jurídicos, partimos da premissa de igual consideração aos cidadãos, sem perder de vista o principal direito fundamental, o de desenvolvimento pleno dos seres humanos.

A pesquisa começa pelo resgate histórico do comportamento da sociedade face aos indivíduos que possuem alguma deficiência, seja ela: física; mental; sensorial, orgânica ou até mesmo múltipla. Dentro deste contexto histórico, um resgate do surgimento, funções e objetivos das APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Foi levantada a evolução da legislação, com indicação de obrigatoriedade da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Traçando-se, assim, o atual estágio legislativo da questão.

No capítulo seguinte foi abordado o direito fundamental à educação e a inclusão para o desenvolvimento pleno, além de tratar dos reflexos na socialização das pessoas com deficiência na sociedade.

O último capítulo propõe uma reflexão acerca da efetiva inclusão, os contornos necessários para que as propostas legais sejam efetivadas na prática. Pretendeu-se, ainda, demonstrar que para muito além do que se tem em termos de legislação, é preciso do engajamento da sociedade, dos pais, dos próprios deficientes e do Estado, para que se alcance a inclusão pretendida e a igualdade tão almejada.

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, compreender se a limitação da educação às APAES não acaba por prejudicar a inclusão social. E, ainda, se a garantia de matrícula em escolas regulares, efetiva o direito à educação, à inclusão social e ao desenvolvimento pleno.

2 Percurso Histórico

Historicamente é possível observar que os portadores de deficiências sempre tiveram entre dois extremos. Parte da sociedade os condena e os marginalizam, pelo processo da rejeição, enquanto a outra parcela da população os enxergam como pobres coitados, merecedores de uma proteção assistencialista e piedosa.

Desde os primórdios a segregação foi o caminho mais percorrido, e segundo Lígia Assumpção Amaral:

Política tão antiga quanto a humanidade, a segregação apóia-se no tripé: preconceito, estereótipo e estigma. Tentando sintetizar a dinâmica entre eles; um preconceito gera um estereotipo, que cristaliza o preconceito, que fortalece o estereótipo, que atualiza o preconceito...Círculo vicioso levando ao infinito. Paralelamente o estigma (marca, sinal) colabora com essa perpetuação (1997, p.40)

Sobre o tema Emílio Figueira:

Com certeza, pessoas com deficiência existiam sim no início de nossa história. Mas diante de tal afirmação, leva-nos a pressupor que, talvez como consequência cultural da política de exclusão dos índios, a sociedade colonial continuasse a segregar, a esconder essas pessoas. Até mesmo por motivos de vergonha ou de um completo desconhecimento, não saber lidar com elas. (2008, p. 32)

Outros registros dão conta de que os deficientes eram torturados, queimados vivos, jogados de abismos, isolados, sendo a pretensão da sociedade a eliminação das pessoas fora dos padrões. No Brasil, no período compreendido entre 1726 a 1950, muitas crianças foram abandonadas, inclusive, criou-se a “Roda dos Expostos”⁴⁸, para acolher as crianças.

Mas as deficiências nem sempre eram de nascença, durante o período colonial, muitos escravos adquiriram doenças que os incapacitavam em razão do trabalho ou até mesmo da forma pela qual eram transportados, conforme registros de Emilio Figueira:

Navios chegavam a carregar mais de mil pessoas numa só viagem. Em alguns casos a mortandade atingia 50%, devido as péssimas condições à bordo. Mortes que sempre resultavam da má alimentação, da falta de água, do espaço insuficiente, falta de ventilação, etc.e também de doenças adquiri-antes mesmo da viagem. Doenças essas que se desenvolviam ante o percurso,(cada viagem durava em média 45 dias), no qual ja deixava alguns escravos

⁴⁸ Trata-se de um dispositivo onde eram colocadas as crianças que se pretendia abandonar, elas eram instaladas em hospitais, normalmente nas Santas Casas para que a mãe que não tivesse interesse de permanecer com a criança, ao invés de abandoná-la nas ruas, pudesse entregá-la em algum lugar que desse segurança e garantia de vida ao bebê. “As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período” (FIGUEIRA, 2008).

com seqüelas e/ou deficiência durante a viagem. (2008, p.43)

A partir do século XIX houve uma preocupação do ponto de vista médico e as deficiências passaram a ser estudadas, porém ante a escassez de recursos esta contribuição não foi tão valiosa. É que: “Naqueles tempos de geral ignorância, apontava-se a doença como castigo da divindade” (Figueira, 2008). Os deficientes traziam maus espíritos, eram a incorporação do demônio e até mesmo uma consequência dos pecados em outra vida.

Há também registros na história de inclusão, segundo Jaqueline Pereira e Joseana Maria Saraiva:

No que diz respeito especificamente à integração dos deficientes na sociedade, os estudos mostram que, no Antigo Egito, estes poderiam ser encontrados em diferentes estratos da sociedade, desde a classe dos faraós, nobres, artesãos, agricultores, até os escravos. A arte egípcia revela por meios dos afrescos, papiros, túmulos e múmias que, para alguns deficientes, foi possível viver uma vida normal e constituir família (2017, p. 171).

A filosofia humanista teve papel importante na mudança de paradigma, e além do desenvolvimento de outras Instituições preocupadas com a questão, foi possível perceber a extensão deste movimento para o mundo. E entre os diversos nomes relevantes para o desenvolvimento de políticas que favoreceram este grupo, cita-se: Maria Montessori em Roma; Alice Descoudres na Bélgica; Helena Antipoff no Brasil. Estas

pessoas engajaram-se na tentativa de trazer maior respeito e igualdade para esta classe minoritária.

Segundo Emilio Figueira, os primeiros sinais de educação especial ocorrem no século XVI:

Os primeiros sinais de tentativa de Educação Especial realizada no Período Jesuítico (1549-1759) no Brasil, quando os registros históricos da atuação dos jesuítas destacam os conselhos de Figueiredo a respeito dos recursos pedagógicos mais oportunos referentes às pessoas com deficiência mental”. (2008, p. 34)

Um dos movimentos mais importantes se deu no ano de 1950, quando os pais de crianças e jovens com retardos mentais, das escolas públicas primárias, se uniram para a criação da National Association for Retarded Children (NARC)⁴⁹. Este movimento foi forte influenciador de diversos outros países na criação de Associações que visavam proteger

⁴⁹A Associação Nacional de Cidadãos Retardados foi fundada em 1950 como a Associação Nacional de Pais e Amigos de Crianças Mentalmente Retardadas. Os passos iniciais para o estabelecimento desta organização foram dados em maio de 1950, na reunião anual da American Association on Mental Deficiency, realizada em Columbus, Ohio. A AAMD forneceu em seu programa para algumas sessões de pais e, após essas sessões, os pais se reuniram e nomearam um comitê de direção dos grupos de pais. Durante o verão, mais de 100 grupos locais foram identificados. A reunião foi realizada em Minneapolis, Minnesota, de 28 de setembro a 1º de outubro de 1950. Nessa reunião, foi elaborada uma constituição com os amplos propósitos para promover o bem-estar de pessoas mentalmente retardadas de todas as idades e prevenir retardo mental. Essas metas permaneceram constantes. <https://www.thearc.org/who-we-are/history/segal-account> - acesso em 14.05.18

e fomentar o cuidado com este grupo. No Brasil, este movimento se desdobra na criação das APAEs.

3 Núcleos Educacionais

Em observância aos ditames constitucionais acerca da inclusão dos deficientes e o seu desenvolvimento, foram atribuídas responsabilidades às escolas regulares. No entanto, pioneira no desenvolvimento educacional destas pessoas, surge em 1954 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, as APAEs.

3.1 Instituições voltadas para a proteção das pessoas com deficiência e as APAES

Aproximadamente, um século antes da criação das APAES, Dom Pedro II, por meio do Decreto Imperial de n.º 1.428 cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Rio de Janeiro, 1854). Já em 1856, de caráter privado, surge o Instituto dos Surdos-Mudos, primeira instituição no Brasil a se preocupar com a educação das pessoas com deficiências. E, por óbvio, apesar do avanço, o movimento era muito tímido, Mazzota traz a informação de que: “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (1996, p. 29).

No transcorrer dos anos, diversas escolas e Institutos foram criados com o objetivo de atender esta população dentre eles: Instituto Benjamin Constant e Instituto de Cegos Padre Chico, para atendimento aos cegos; Instituto Santa Terezinha e Instituto Educacional São Paulo no auxílio aos surdos; Santa

Casa de Misericórdia de São Paulo; Lar Escola São Francisco e Associação de Assistência a Criança Defeituosa - AACD em prol dos deficientes físicos. E para o grupo com deficiência mental surgem os Institutos Pestalozzi.

A Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) surge no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, por intermédio de Beatrice Bemis, que pertencia ao corpo diplomático norte-americano. Sua filha, portadora de síndrome de *down* foi à impulsão para o início destas manifestações, cuja troca de experiências (pais e profissionais) favoreceram o movimento de amparo e proteção a estas pessoas.

Rose Reis ao tratar das APAES pondera: “Com poucas classes especiais e com espaço garantido pela legislação na Constituição Brasileira de 1946, vai se desenvolver ocupando o espaço deixado pelo Estado” (2010, p.30). E de fato, por muito tempo o Estado em sua omissão, deixou a cargo das APAES a função de cuidar e proteger deste grupo de minoria.

Apesar da relevância destas Associações, não se pode ignorar que de certa maneira, os deficientes acolhidos por elas, acabam fadados ao isolamento, já que a convivência se restringe a grupos com deficiências, sejam elas em igual, menor ou maior grau.

Sem perder a importância e a relevância do papel prestado por estas entidades, o processo de integração muitas vezes esbarra na própria segregação. Ao limitar o espaço das pessoas com deficiência, nos distanciamos da inclusão social pretendida pela Constituição Federal, que importa no desenvolvimento pleno do ser humano, através da participação e do convívio em sociedade.

Por óbvio, as famílias sentem-se mais confortadas no ambiente das APAEs, eis que compartilham das mesmas experiências, e não são expostas ao preconceito, porém é preciso pensar no direito fundamental da educação, como um processo para além da aprendizagem, um processo pelo qual o indivíduo adquira competências e habilidades, mediante os direitos que lhe são assegurados pelo simples fato de ser humano, dispensando qualquer análise acerca da deficiência ou não.

Fato é, que as associações de pessoas com deficiências surgem com a finalidade de proteção e se alinham com a ideia de assistência. Seu protecionismo exacerbado acaba por demonstrar a outra faceta da inclusão, a segregação.

Não se questiona a qualidade, a estrutura física e a qualificação dos profissionais das APAEs, aliás, compartilha-se do pensamento de Eduardo de Paula Machado que “defende-se o papel das atuais APAEs na prestação complementar de serviços, através do atendimento educacional especializado” (2013, p. 151), porém não pode ser única fonte e forma de educação, eis que a plenitude de desenvolvimento e a inclusão somente será atingida se ocorrer a possibilidade destas pessoas conviverem em sociedade, obtendo uma preparação do ser humano para o exercício da cidadania.

E a partir desta concepção de que desenvolvimento pleno está atrelado à participação e a vivência em sociedade, que se trata da relevância das escolas regulares neste processo.

3.2 Escolas Regulares

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948⁵⁰ já estabelecia o direito à educação orientada no pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Em 1975 foi proclamada pela Assembleia Geral da ONU, a declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências Mentais.

O Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, cujo surgimento se deu em 1982 foi extremamente relevante, haja vista a promoção de medidas para a reabilitação, mas, também para a prevenção.

A tentativa de implementação das pessoas com deficiência em escolas regulares, surge antes mesmo da promulgação da atual Constituição Federal, de maneira muito tímida por meio da Lei 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁵¹.

⁵⁰**Artigo 26** - 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.

⁵¹–Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao

Entre a promulgação da LDBEN e a Constituição de 1988 houve um tímido crescimento na tentativa de inclusão das pessoas com deficiência em escolas públicas. Vale registrar, ainda, a Lei n.º 7853/89⁵² que estabeleceu normas acerca da integração social.

A Convenção das Nações Unidas, ocorrida em Salamanca/Espanha, no ano de 1994 foi importante propulsora para a educação inclusiva, ao estabelecer:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam

tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade.

⁵² Especificamente sobre o direito à educação, o Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. I - na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. • 8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

A partir desta Convenção as tentativas de inclusão se tornaram mais preocupadas com o fator de acesso ao próximo, como esclareceu Rose Reis: “As escolas, de início, não sabiam como se adaptar ao novo planejamento, que requer a

modificação dos currículos e dos programas de ensino para satisfazer as diferentes necessidades dos alunos” (2010, p.31), por esta razão as crianças eram colocadas em salas especiais, o que não auxiliava em nada no processo de inclusão. E, não demorou muito para perceber que a separação destas crianças, não possibilitava a convivência, tampouco o seu desenvolvimento, revelando-se um mascarado processo de integração.

O Decreto 3956/01⁵³ que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada em Guatemala, ratificou a necessidade de integração destas pessoas em sociedade, possibilitando zelar pelo pleno desenvolvimento do indivíduo.

A ausência de concretização dos direitos das pessoas com deficiência, certamente não se relaciona a falta de regulamentação. Ao revés o conjunto de normas que trata o tema é extenso e prevê inúmeras medidas com o fito de desenvolver a personalidade destas pessoas. Porém, em razão dos investimentos e, ainda, em função do preconceito existente, a legislação não é o suficiente para garantia destes direitos.

E nos dizeres de Norberto Bobbio: “O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (2004, p.43).

É preciso que o Estado assegure ao deficiente a plena inclusão nas escolas regulares, garantindo condições físicas,

⁵³ Artigo II - Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

psíquicas e emocionais para que não se sintam excluídas. Além disso, é necessário o investimento adequado para a capacitação dos professores e pessoas envolvidas diretamente nesse processo.

Muito embora haja a garantia de matrícula nas escolas regulares, a maioria das Instituições de Ensino não possui instalações e pessoal capacitado para receber estas pessoas, faltando uma maior participação do Estado para a garantia destes direitos.

4 Direito fundamental à educação, pleno desenvolvimento e inclusão social.

Um dos direitos basilares assegurados pela Constituição Federal (art. 205⁵⁴) é o direito à educação, sendo este um dever, não somente do Estado, mas também da família. Já o artigo 208⁵⁵, determina que é dever do Estado a educação com atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Compartilha-se do pensamento de Maria Cecília de Carvalho Silva Luna, em sua dissertação de mestrado, que ao tratar da educação dispõe:

⁵⁴ 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.

⁵⁵**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A educação de qualidade contribui para a diminuição das desigualdades sociais e assim, é fundamental que seja oportunizado a todos o acesso à educação, adquirida nas instituições de ensino e chamada de Educação formal. A Constituição Brasileira de 1988, ao proclamá-la como direito, confere à educação um significado muito especial, pois a institucionalização dos direitos Humanos concede a estes o status de direito fundamental, fazendo com o que o Estado empreenda o máximo de esforço na sua oferta e promoção. (2015, p. 24).

E não se dirá que a educação se restringe ao conteúdo didático. Fala-se de educação em um sentido amplo, aquele que revela não somente a informação mas a capacitação para a convivência em sociedade. É preciso o estímulo para desenvolvimento de habilidades.

Nesse contexto é de suma importância que a educação seja capaz de desenvolver e capacitar o ser humano para toda e qualquer atividade em sociedade.

O desenvolvimento do ser humano, passa pela autoafirmação. Torna-se, pois, imprescindível que a pessoa com deficiência tenha o direito de desenvolver a sua auto-identidade, o que só será possível se ela tiver a oportunidade de participar e se incluir em um ambiente que não a restrinja às suas próprias características. É preciso vivenciar o diferente.

As APAEs como centros educacionais capazes de desenvolver o intelecto das pessoas com deficiências é referencial importante, principalmente porque são capazes de atender estas pessoas satisfatoriamente do ponto de vista

estrutural. Todavia, na contramão do que se entende por desenvolvimento pleno do ser humano, os frequentadores das APAEs se restringem ao convívio com pessoas que possuem o mesmo, menor ou maior grau de deficiência, ou seja, se restringem ao convívio com outras pessoas com deficiência.

A educação como princípio constitucional assegurado ao ser humano é preocupação latente do Estado, mas, repita-se, não somente sob o aspecto didático, é preciso observar os desdobramentos deste direito. Para Maria Cristiana Urrutigaray: “A educação sempre foi um tema de fundamental importância para a vida humana; pois tanto promove o progresso da cultura e da humanidade, como também fornece meios para que o sujeito possa responder as suas questões e incertezas” (2000, p.8).

Ao tratarmos da inclusão destas crianças em escolas regulares, não se tem a pretensão de ignorar um fato em si, a deficiência, o que se pretende é possibilitar a estas pessoas que através da convivência e da participação, sejam capazes de desenvolver sua auto-identidade, que se manifestará por meio da inclusão social.

Além disso, o Estado tem o dever de propiciar a igualdade, garantindo a todos, sem qualquer distinção o acesso à educação.

É preciso compreender o que vem a ser inclusão. Para Fátima Alves:

Para que possamos incluir, devemos respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem. Deve haver a inclusão social, respeitando a criança portadora de

necessidades especiais, possibilitando-a da convivência com os indivíduos ditos normais, através de trocas, dando-lhes assim condições necessárias para a aprendizagem e o ajustamento social (2007, p. 15)

Já para Lígia Assumpção Amaral:

Integrar em meu entender (e obviamente não estou sozinha nessa postura) significa acima de tudo o oferecimento de oportunidades iguais, malgrado as diferenças. Oportunidade de que? Basicamente de ter acesso a.

Acesso da pessoa portadora de deficiência ao mundo que a rodeia: o mundo físico e o mundo das relações sociais; o mundo escolar; o mundo do trabalho; o mundo da cultura; o mundo do esporte e do lazer (1994, p. 35-36).

Percebe-se, portanto, que a inclusão é garantir a participação de todos nos processos básicos, do dia a dia. É permitir que a construção social seja partilhada, independentemente de qualquer limitação física ou psíquica é atribuir a si e ao próximo a possibilidade de se auto definir.

E se incluir exige a convivência com o outro (universalidade de pessoas), as APAES não caminham bem nesse sentido. É que o construtivismo do ser humano, não se limita ao bom auxílio de profissionais e instalações físicas, que acabam propiciando um ambiente mais confortável. A convivência com as diferenças é imprescindível para esta formação.

Muitas vezes, as opções pelas APAEs são a tradução do desejo dos pais, eis que estas condições físicas favoráveis, acabam por trazer a ideia de um ambiente mais salutar. Compreensível este comportamento, principalmente diante do quadro que se mostra como, por exemplo, o *bullying* e o isolamento nas escolas. Os pais se apresentam na extremidade do protecionismo, o que enseja a referida opção, malgrado o que se verifica é o próprio isolamento, além da limitação do desenvolvimento humano.

E ainda que perfeitamente compreensível que a opção se trata de uma preocupação paternal, não podemos fugir à responsabilidade constitucional de direcionar os passos dos filhos para o desenvolvimento pleno, em total consonância com o artigo 205 da Constituição Federal.⁵⁶

E concatenado com este raciocínio, o Superior Tribunal de Justiça no julgamento do mandado de segurança n.º 7.407/DF, ao tratar da possibilidade dos pais educarem os filhos em casa, observou:

Os filhos não são dos pais, como pensam os Autores. São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio social formador da cidadania. Aos pais cabem, sim, as obrigações de manter e educar os filhos consoante a Constituição e as leis do País, asseguradoras do direito do menor à escola (art. 5º e 53, I, da Lei nº 8.096/90) e

⁵⁶**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.

impositivas de providências e sanções voltadas à educação dos jovens como se observa no art. 129, e incisos, da Lei nº 8.096/90 supra transcritos, e art. 246, do Código Penal, que define como crime contra a assistência familiar "deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar", cominando a pena de "detenção de quinze dias a um mês, ou multa, de vinte centavos a cinquenta centavos".

De suma importância compreender que o desenvolvimento do homem, não se limita a conhecimentos formais, ele se estende ao próprio desdobramento de novos padrões de comportamento. É preciso estimular a vivência e as experiências, a fim de que se possibilite ao indivíduo a construção do seu ser, a partir das suas convicções. Caminha com o direito à educação, o próprio direito à convivência, conforme preceito do art. 227⁵⁷ da Constituição Federal.

A inclusão é responsabilidade de todos, e não podemos retroceder para isolarmos estas pessoas, ainda que seja para possibilitar melhores condições físicas como é o caso das APAEs. A sociedade deve estar cada vez mais apta ao convívio com estas pessoas, já que cada um é igualmente responsável pela acolhida do ser humano, ainda que com características diferentes.

⁵⁷**Art. 227.** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A expressão das escolhas é a conclusão do processo de inclusão, ou seja, temos que garantir o convívio em sociedade, a participação da pessoa com deficiência, mas, acima de tudo respeitar suas escolhas.

Por estas razões a dignidade da pessoa humana deve ser levada em consideração. Nas palavras de Wilson Donizeti Liberati (2011, p.25): “O Estado não pode se furtar de realizar a vocação do homem de viver dignamente e se realizar pessoal e comunitariamente”.

É de senso comum, doutrinário, que à dignidade da pessoa humana é inerente ao ser humano, desdobrando-se em tantos outros princípios como, o direito ao pleno desenvolvimento da pessoa humana.

A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 traz expressa previsão acerca desse direito, consoante se verifica nos artigos 22, 26 e 29, a seguir:

Artigo 22. Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade. (...) Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.(...) 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. (...) Artigo 29. 1. Todo ser

humano tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

E mais, é preciso repensar e reavivar a história para que seja oportunizado aos excluídos, o direito a um futuro distinto, já que o passado nos conduz a uma história de segregação e de marginalização deste grupo de minoria. Valiosos os ensinamentos de José Emílio Medauar Ommatti:

É de fundamental importância que se possa construir uma narrativa, uma história da própria comunidade em que esse agente moral possa refletir sobre os erros e acertos, justamente para construir aquilo que Dworkin denomina de futuro honrado. (2018, p.94)

Então se a pretensão é de fazer diferente, construir uma história mais justa e pautada na igualdade, não se pode permitir a segregação e o isolamento.

Acerca do princípio constitucional do desenvolvimento pleno, brilhantes as palavras de Felipe Arady Miranda:

Não se pode garantir uma dignidade à pessoa humana se não lhe é facultado o desenvolvimento de sua personalidade de forma livre e autônoma. Não pode haver um molde de personalidade, onde um terceiro (Estado ou particular) venha impor à pessoa um modelo de como deverá conduzir sua vida, criando, assim, uma pessoa modelo, ou até artificial, posto não

ser fruto de seu desenvolvimento, mas da criação de outrem. (2013, p. 11175)

Este princípio, nos remonta ao próprio direito de liberdade, na medida em que faculta a cada indivíduo a autonomia para constituição de suas convicções e sua autoformação, garantindo-lhe identidade única.

À partir dessas proposições e citando o constitucionalista Ingo Wolfgang Sarlet “o direito ao livre desenvolvimento da liberdade ou ao direito geral de personalidade é direito implícito na ordem jurídica brasileira e pressuposto para uma cláusula geral de tutela da personalidade” (SARLET, 2007, P. 100-101).

Revela-se importante a garantia destas crianças em escolas regulares, a fim de propiciar a vivência com a diversidade, no raciocínio de Maria Teresa Égler Mantoan: “A diversidade no meio social é, especialmente no ambiente escolar, fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem” (1997, p.7).

Consoante demonstrado, as expectativas em relação às pessoas com deficiência são baixas, em razão de uma questão histórica, da qual até os dias atuais não conseguimos nos desvencilhar. E é justamente por este motivo que a inclusão em escolas regulares se faz relevante. É preciso que a sociedade supere a ignorância, por meio do conhecimento e do convívio e aprenda que estas pessoas, possuem os mesmos direitos e merecem o mesmo respeito.

5 Considerações finais.

Verificou-se ao longo desta pesquisa, que as APAEs exercem papel fundamental para o bem estar social das pessoas com deficiência, funcionando como uma espécie de amparo assistencial não somente aos deficientes, mas também às suas famílias. Todavia, revelou-se indispensável à inclusão destas pessoas em escolas regulares.

A inclusão social se revela na possibilidade de participação do indivíduo de maneira plena na sociedade, principalmente porque a diferença é inerente ao ser humano. A batalha travada contra o preconceito deve ser diária e a possibilidade de modificação desta visão retrograda, de que o diferente deve ser excluído, só se efetivará a partir do momento em que a sociedade passar a compartilhar de experiências diferentes. É preciso conhecer o outro.

A participação das famílias nesse processo é de suma importância, eis que a decisão dos genitores sobre o filho acaba direcionando o seu caminho. Os pais como primeiros protetores destas crianças, sofrem com a ideia de permitirem a manifestação do preconceito, tão acentuado ainda. Todavia, se essa inclusão não for galgada diariamente, não ocorreram mudanças no comportamento da sociedade.

A diminuição do preconceito em relação às pessoas com deficiência só será possível, se tivermos o envolvimento de todos: a sociedade, os pais, os professores, os alunos e o próprio deficiente.

A legislação pertinente a inclusão nas escolas regulares é vasta, mas é preciso sair do dever ser para o ser. Os ganhos desta inserção são inúmeros. Para os deficientes a garantia constitucional do desenvolvimento pleno, da liberdade e da educação. A participação e a convivência com as diferenças, a

construção da sua auto-identidade. As demais crianças terão a oportunidade de conviver com a diversidade e superar o preconceito. As famílias também ganham, já que passarão a enxergar os filhos como sujeitos de direitos, além de visualizarem o desenvolvimento pleno destas crianças e a integração delas na sociedade. Os profissionais envolvidos desenvolverão habilidades e competências para tratarem as diferenças, revelando-se a qualidade do ensino. É preciso pensar que a deficiência pode ser adquirida durante a vida e uma sociedade preparada e receptiva às diferenças propicia a aceitação de situações inesperadas como a deficiência repentina.

É preciso lutar para que as escolas especiais, ainda existentes sejam um ponto de apoio, de troca de experiências, porém não se revela razoável que num Estado Democrático de Direito, como o nosso, elas sejam enaltecidas como se fossem a melhor opção as pessoas com deficiências, porque de fato, sozinha, não o é, já que impedem o desenvolvimento pleno destas pessoas na medida em que impõem o convívio restrito a este grupo.

Em razão disso é necessário que o Estado assuma o seu papel de garantidor de direitos, fazendo com que os investimentos sejam realizados propiciando a facilidade de acesso, educando a população acerca das diferenças, capacitando os profissionais envolvidos e acima de tudo amparando as famílias e as pessoas com deficiência.

As APAEs são importantes e podem contribuir grandemente com este processo, mediante a transferência do seu *no hall*. A troca de experiências e a habilidade para lhe dar

com as questões tão específicas e variadas, ante o vasto rol de deficiências.

Porém são as escolas regulares as capazes de propiciarem o desenvolvimento da autonomia, a criatividade, o senso-crítico e acima de tudo a auto-estima, além da formação da própria identidade.

6 Referências

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio** –3.ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

AMARAL, Lígia Assumpção. Histórias da exclusão – e de inclusão?– na escola pública p. 23-34. **In Educação Especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Senado Federal. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 de out. de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 jun.2018.

BRASIL. **Decreto Imperial de n.º 1.428 de 12 de setembro de 1854**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun.2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.**
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 jun.2018.

BRASIL. **LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 jun.2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CROCHÍK, José Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola pública - p.13/22 **In Educação Especial em debate.** São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura.** 2.ed., São Paulo: Robe Editorial, 1997.

DECLARAÇÃO de Salamanca.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jun.2018.

FIGUEIRA, Emilio. **CAMINHANDO EM SILÊNCIO.** Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

LUNA, Maria Cecília de Carvalho Silva. **Responsabilidade Internacional do Brasil por descumprimento ao direito fundamental à educação: uma análise qualitativa.** Dissertação de Mestrado Programa de Pós Graduação em Direito em Proteção dos Direitos Fundamentais, Universidade de Itaúna. Itaúna, MG: 2015.

MACHADO, Eduardo de Paula. Educação Inclusiva e o Direito à Convivência Comunitária – p.151-170. **InDireitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos**. Maria Elmira Evangelina do Amaral Dick (Coor.). Belo Horizonte: Del Rey, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon: Editora Senac, São Paulo, 1997.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 3. ed. – São Paulo: Cortez,2001.

MIRANDA, Felipe Arady. O direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade. **In Revista do Instituto do Direito Brasileiro** Ano 2 (2013), nº 10, p. 11175-11211 / <http://www.idb-fdul.com/> ISSN: 2182-7567

OMMATI, José Emilio Medauar, **Uma Teoria dos Direitos Fundamentais** – 5ª .ed. : Rio de Janeiro. Editora Lumen Juris, 2018.

PEREIRA, Jaquelline de Andrade SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórica social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **InSER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.- jun./2017.

REIS, Rose. **À flor da pele**. São Paulo: Cia. Dos Livros, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. 9. ed. Revista, atualizada e ampliada. Porto Alegre. Livraria do Advogado Editora, 2007.

STAINBACK, S. **Inclusão – um guia para educadores**. Editora Atmed: Porto Alegre, 1999.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia - A transformação pessoa pelas imagens.** Disponível <http://apaep.org.br/page/um-pouco-da-historia-do-movimento-das-apaes> - Acesso em 30 abr. 2018.

**PENSAMENTO DECOLONIAL, INTERCULTURALIDADE E
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ENSINO SOB A
PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL
INTERCULTURAL**

**DECOLONIAL THINKING, INTERCULTURALITY AND
QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: TEACHING UNDER
THE PERSPECTIVE OF AN INTERCULTURAL DECOLONIAL
PEDAGOGY**

Rafaela Brandão de Sá⁵⁸
Deilton Ribeiro Brasil⁵⁹

⁵⁸ Graduada em Direito pela Escola de Estudos Superiores de Viçosa (2009), Pós-Graduação *Lato Sensu* em Direito Processual Civil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Fundação Universidade de Itaúna/Minas Gerais.

⁵⁹ 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^a Dra. Maria Alexandra Sousa Aragão. Pós-doutorado em Direito Constitucional junto ao *Ius Gentium Conimbrigae*/Centro de Direitos Humanos (IGC-CDH) da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2013-2014) com a supervisão do Prof. Dr. Jónatas Eduardo Mendes Machado. Doutorado em Direito pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro-RJ (área de concentração em Estado e Direito: internacionalização e regulação) (2006-2010) com a orientação do Prof. Dr. Guilherme Calmon Nogueira da Gama. Mestrado em Direito pela Faculdade de Direito Milton Campos de Belo Horizonte-MG (área de concentração em Direito Empresarial) (1998-2001) com a orientação do Prof. Dr. Alberto Deodato Maia Barreto Filho. Especialização *lato sensu* pela Universidade Presidente Antônio Carlos em Direito Público (2002) e em Direito Civil (2003). Possui graduação em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (1984). Atualmente é Professor da Graduação e do PPGD - Mestrado em Direito Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - UIT (08/2016).

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre a possibilidade de decolonizar a educação, promovendo um diálogo entre o pensamento decolonial latino-americano, a interculturalidade e as políticas educacionais referentes à educação escolar quilombola. Pretende-se evidenciar uma pedagogia decolonial intercultural, combatendo a colonialidade europeia do saber, buscando a afirmação no campo educacional do legado histórico-cultural quilombola através das práticas educativas quilombolas e de seus saberes. A investigação teve respaldo na pesquisa documental e bibliográfica. Constatou-se a importância de se desconstruir a centralidade educacional (perspectiva educacional eurocêntrica) por uma perspectiva decolonizadora da educação para se valorizar outros saberes que constituem a sociedade pluriétnica brasileira.

Palavras-chave: Colonialidade; pensamento decolonial; eurocentrismo; interculturalidade; pedagogia decolonial

Abstract The present research aims to reflect on the possibility of decolonizing education, promoting a dialogue between Latin American decolonial thinking, interculturality and educational policies regarding quilombola school education. The purpose is to highlight an intercultural decolonial pedagogy, combating the European coloniality of knowledge, seeking the affirmation in the educational field of the quilombola historical-cultural legacy through the quilombola educational practices and their knowledges. The study was supported by documental and bibliographic research. It was demonstrated the importance of dissociating the centrality of education (Eurocentric educational perspective) from a decolonising perspective of education to value other knowledge that constitute Brazilian multiethnic society.

Keywords: Coloniality; Decolonial thinking; Eurocentrism; Interculturality; Decolonial pedagogy.

1 Introdução

Constitui objetivo geral da presente pesquisa refletir sobre a possibilidade de se decolonizar a educação sob a perspectiva do pensamento decolonial latino-americano e da interculturalidade para se buscar construir uma prática educativa que inclua a história, a cultura e os saberes quilombolas.

A Constituição Brasileira de 1988 nos seus artigos 205 e 206 ressaltam a importância da educação para o pleno desenvolvimento da pessoa e para o exercício da cidadania, bem como que o ensino deverá ser ministrado levando-se em consideração o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Neste sentido, a escolha do tema problema justifica-se pela necessidade de se repensar as práticas educativas desenvolvidas nas escolas brasileiras em que predominam o padrão de saber do homem branco e a importância de se ampliar a matriz dos currículos escolares, inserindo e valorizando a diversidade cultural, racial e do saber no que se refere aos quilombolas para se colocar uma pedagogia decolonial intercultural.

Assim, no primeiro capítulo da pesquisa serão delimitados os conceitos de modernidade, eurocentrismo, colonialidade e suas dimensões, colonialidade do poder, do ser e do saber, importantes para a compreensão e contextualização do que é o pensamento decolonial latino-americano e a interculturalidade, que serão enfrentados no segundo capítulo.

Posteriormente, no terceiro capítulo serão apontados aspectos importantes das políticas educacionais voltadas para o conhecimento e valorização da história e das práticas culturais quilombolas para se verificar a afinidade do conteúdo dessas políticas com o pensamento decolonial.

A partir das proposições explanadas pretende-se promover um diálogo entre o pensamento decolonial, a interculturalidade e a educação escolar para se refletir sobre a possibilidade de decolonizar a educação através da construção de uma prática pedagógica decolonial intercultural, verificando o que é necessário para que seja uma realidade nos currículos e no ambiente escolar.

A investigação do tema proposto será (ou as reflexões serão realizadas) realizada através de análise bibliográfica, em razão da utilização de livros e artigos, bem como de análise documental, uma vez que serão abordadas a Lei nº 11.645/2008 e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

2 Contextualizações conceituais: modernidade, colonialismo, eurocentrismo e colonialidade do poder, do saber e do ser

Neste capítulo, pretende-se esclarecer os conceitos de modernidade, colonialismo, eurocentrismo e colonialidade do poder, do saber e do ser a fim de que, contextualizados, possa-se entender o que é o pensamento decolonial e a partir daí estimular a reflexão sobre a relação e influência que o mesmo pode exercer na área educacional, especialmente, no tocante as práticas pedagógicas voltadas para a educação escolar quilombola.

Enrique Dussel (1993, p. 8) discorrendo, brilhantemente, sobre a Modernidade identifica o seu nascimento com o ano de 1492, ano em que a Europa se confrontou com o “Outro”, passando a controlá-lo e violentá-lo, tornando-se o conquistador colonizador que, em realidade, não foi descoberto como Outro, mas sim “en-coberto”.

Constrói-se o “Mito da Modernidade” em que “a Europa se afirma como ‘centro’ de uma História Mundial que inaugura” (DUSSEL, 1993, p. 7) e que, por isso mesmo, seria detentora da missão de “civilizar” os povos não-europeus.

Dussel (2005, p.3) assinala que há uma aceção europeia sobre o conceito de modernidade em que esta “é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano”.

Assim, denomina-se Eurocentrismo essa hegemonia e etnocentrismo do continente europeu que ao se tornar o “centro” subjugava as outras culturas e os outros povos como periferia.

Explanando acerca da introdução da racionalidade de Descartes, importante destacar as palavras de Grosfoguel (2008, p. 119-120):

René Descartes, fundador da filosofia ocidental moderna, inaugura um novo momento na história do pensamento do Ocidente. Descartes substitui Deus, fundamento do conhecimento na teopolítica do conhecimento da Europa da Idade Média, pelo Homem (ocidental), fundamento do conhecimento na Europa dos tempos modernos. Todos os atributos

de Deus são agora extrapolados para o Homem (ocidental). Essa Verdade universal que está para além do tempo e do espaço, o acesso privilegiado às leis do universo, e a capacidade de produzir conhecimento e teorias científicas, tudo isto está agora situado na mente do Homem ocidental. O *ego-cogitocartesiano* (“Penso, logo existo”) é o fundamento das ciências modernas ocidentais.

Para Enrique Dussel (2005, p. 4) o *ego cogito* cartesiano que inaugurou a racionalidade superior europeia foi precedido pelo *ego conquiro* com a conquista da América Latina e a superioridade da Europa Moderna se deve, em grande medida, à acumulação de riquezas provenientes das colônias. É inegável que os recursos naturais proporcionaram à Europa uma posição privilegiada no cenário econômico e político.

O colonialismo, que se distingue do conceito de colonialidade, pode ser compreendido como uma forma de dominação político-administrativa alicerçada na relação metrópole/colônia cujo objetivo era a exploração dos recursos naturais das colônias e a transferência destes para as metrópoles.

Para Grosfoguel (2008, p. 126) o termo colonialismo refere-se a “situações coloniais impostas pela presença de uma administração colonial, como é o caso do período do colonialismo clássico”.

O paradigma da modernidade permitiu ao homem ocidental “representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não-ocidental por ser particularístico e,

portanto, incapaz de alcançar a universalidade” (GROSFOGUEL, 2008, p. 120).

Tal concepção torna-se a referência dominante para a compreensão de vários aspectos da sociedade como a história, a ciência, a educação, e, com isso, implanta um padrão de poder e saber e, conseqüentemente, uma hierarquização de culturas, culminando na instituição da colonialidade que:

Es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 15)

Ramón Grosfoguel (2008, p. 126) identifica a colonialidade como “situações “situações coloniais” da atualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista”.

Para Aníbal Quijano (2007, p. 93) a colonialidade origina-se e se mundializa a partir da América, articulando-se de três formas, quais sejam, a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder “se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada em uma jerárquica

racial y sexual, y em la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, índios, negros.” (WASLH, 2008, p. 136).

Quijano (2005, p.118) afirma que “na América a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.” Assim, nota-se que a classificação racial servia para legitimar a relação de superioridade/inferioridade e para justificar as relações coloniais entre europeus e não-europeus.

Catherine Walsh (2008, p. 137) afirma que a colonialidade do saber seria a adoção do eurocentrismo como a única perspectiva de conhecimento, descartando a existência de outras racionalidade epistêmicas e, elevando-se o conhecimento e a ciência europeus como o marco científico-acadêmico-intelectual.

Discorrendo sobre a relação entre o eurocentrismo e o conhecimento, Castro-Goméz e Grosfoguel (2007, p. 20) expõem que:

La superioridad asignada al conocimiento europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo. Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano. Solamente el conocimiento generado por la elite científica y filosófica de Europa era tenido por conocimiento ‘verdadero’, ya que era capaz de hacer abstracción de sus

condicionamientos espacio-temporales para ubicarse en una plataforma neutra de observación.

No tocante à colonialidade do ser, Maldonado-Torres (2007, p. 130) esclarece que o conceito está relacionado ao impacto que a colonização tem na linguagem, com a experiência vivida. Para Walsh (2008, p. 138) a colonialidade do ser “es la que se ejerce por médio de la inferiorización, subalternización y la desumanización”.

Entrelaçando todas as dimensões da colonialidade, Mignolo (2003, p. 669) revela o imbricamento das colonialidades do poder, do saber e do ser ao afirmar que:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser.

O período colonial de fato, relação metrópole-colônia acabou, entretanto a relação de dominação ainda está presente, ou seja, a colonialidade está mais viva do que nunca, mantendo-se o padrão de subalternização de forma racista, desumana. É o que se observa também no campo educacional com a continuação do saber europeizado e sua supervalorização em detrimento de outros saberes.

Relevante mencionar que, na atualidade, a colonialidade opera-se através de organismos supranacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização Internacional do Trabalho, a Organização das Nações Unidas, Organização Mundial do Comércio, que fornecem as diretrizes mundiais para a economia, trabalho, saúde, educação e outros aspectos, revelando uma globalização hierárquica e racista. (GROSFOGUEL, 2008, p.126)

Visualiza-se atualmente a colonialidade em ações atuais que legitimam a diferença entre as sociedades, indivíduos e conhecimentos, revelando-se a colonialidade como um padrão global mais abrangente, sendo o colonialismo apenas uma das experiências históricas constitutivas da colonialidade. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 16)

O que se percebe é que a hierarquização étnico-racial dos povos formada com durante a colonização europeia não acabou com o fim do colonialismo, “asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial”. (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13)

Assim, estudiosos latino-americanos buscam a construção de um novo paradigma através da problematização e compreensão da realidade latino-americana com o escopo de decolonizar o ser, as epistemologias e os saberes latino-americanos embasados no que se denominou de pensamento decolonial que será apresentado no próximo capítulo e que, para o presente estudo, constitui o fio condutor para se refletir sobre a decolonização da educação.

3 O pensamento decolonial latino-americano e a interculturalidade

O pensamento decolonial ou decolonialidade desenvolveu-se como crítica ao eurocentrismo, problematizando e compreendendo a realidade latino-americana no sentido de decolonizar as epistemologias, os saberes e o ser latino-americanos.

Um grupo de pesquisadores e pensadores latinos começou a discutir e criticar as formas eurocêntricas de conhecimento, formando o que ficou conhecido como o grupo Modernidad/Colonialidad que tem como objetivo problematizar os estudos culturais, a ciência, buscando a desconstrução do padrão de poder/saber/ser eurocêntrico presente nas epistemologias e nas políticas latino-americanas. (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007)

Maldonado-Torres (2007, p. 160) aponta que a decolonialidade representa uma mudança de perspectiva e atitude que se encontra nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados, remontando ao início da colonização, assinala, ainda, que se trata de um projeto de transformação sistemática e global das pressuposições e implicações da modernidade que deve ser assumido por uma variedade de sujeitos em diálogo.

Acerca das origens do pensamento decolonial, Walter Mignolo (2007, p. 27) aduz que:

El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su

contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía.

Percebe-se que a ideia de decolonialidade esteve presente nos primeiros movimentos de resistência ao processo colonizador europeu. No tocante à realidade brasileira, pode-se apontar a formação dos quilombos como um movimento de resistência à dominação colonizadora e de carácter decolonial, sendo vistos como um enfrentamento ao colonialismo e à colonialidade, posto que buscavam a liberdade não somente do trabalho escravo, mas a também a liberdade para serem, para preservarem sua identidade.

Não se pode deixar de mencionar as palavras de Aníbal Quijano, sociólogo estudioso da modernidade/colonialidade e da decolonialidade, no que tange ao rompimento com a colonialidade:

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es

dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. (Quijano, 1992, p. 19)

Assim, o projeto decolonial é, antes de tudo, uma mudança de atitude, uma crítica à pretensão eurocêntrica de conhecimento, questionando essa concepção de conhecimento universal desvinculado da geopolítica, sem história, sem sujeito para se pensar um paradigma que leva em consideração a localização dos povos, sua história, seus saberes, suas formas de vida, abrindo caminho para novas perspectivas de análises da política, da educação.

A ideia de interculturalidade apresenta relação com o pensamento decolonial, visto que se trata de um projeto político-social dirigido à construção de sociedades, relações e condições de vida novas e distintas, buscando uma transformação radical das estruturas e instituições. Entretanto, conforme alerta Walsh (2008, p. 141), não se trata de um fato

dado, mas sim em permanente insurgência e construção, enfatizando que “es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir”.

Relevante mencionar o estudo do filósofo peruano Fidel Tubino que assinala a existência de uma distinção entre um interculturalismo de corte funcional e uma interculturalidade crítica, apontando que a diferença não é somente nominal, mas sim uma diferença substantiva:

Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. " ... No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo " . Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas

del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social. (TUBINO, 2005, p. 3)

Neste sentido, infere-se que a interculturalidade crítica é muito mais do que um discurso político de ação afirmativa e inclusiva, pretende mais que o diálogo intercultural, preocupando-se com as condições para que tal diálogo ocorra de forma autêntica e para isso destaca a necessidade de se combater as causas que não permitem o diálogo autêntico como a desigualdade social e a discriminação racial. Assim, é patente que interculturalidade crítica dialoga, com mais propriedade, com o pensamento decolonial.

Vale ressaltar as palavras de Walsh (2009, p. 13) apontando “o multiculturalismo neoliberal⁶⁰ e uma interculturalidade de corte funcional como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial.”

Cumpre destacar que a Educação desempenha papel fundamental para possibilitar o diálogo intercultural em igualdade de condições, visualizando-se, assim, uma relação de reciprocidade entre a Educação e a Interculturalidade em que uma interfere na outra e, juntas, tem por escopo a formação de

⁶⁰ Para Catherine Walsh (2008, p.140) o multiculturalismo indica a existência de múltiplas culturas em um determinado lugar pleiteando seu reconhecimento, tolerância e respeito e que tem suas raízes em países ocidentais, no relativismo cultural que elimina a dimensão relacional e oculta a permanência de desigualdades sociais; é de maior uso global e orienta políticas estatais e transnacionais de inclusão dentro de um modelo de corte neoliberal que busca inclusão dentro do mercado; aponta uma coleção de culturas singulares sem relação entre elas e no marco de uma cultura dominante.

cidadanias preparadas para o diálogo e a construção de uma democracia intercultural.

Posto que a colonialidade em suas três formas continua em dias atuais, a luta dos quilombolas se prolonga no tempo, surgindo novas demandas atreladas ao reconhecimento identitário, territorial e histórico para que sua cultura e seus saberes tradicionais não sejam esquecidos, mas sim afirmados dentro de uma sociedade pluriétnica.

Com tais explanações, vislumbra-se que o pensamento decolonial e a interculturalidade crítica devem se refletir no campo da educação, tanto nas políticas educacionais como efetivamente nas práticas pedagógicas, para que a cultura e os saberes quilombolas sejam conhecidos e valorizados, bem como para realizar uma conscientização acerca da importância de se respeitar a diversidade cultural.

4 Educação escolar quilombola: políticas educacionais e pedagogia decolonial intercultural

No presente capítulo serão abordados alguns pontos sobre as políticas educacionais no tocante ao conhecimento do legado-histórico cultural quilombola para se buscar no campo educacional a prática de uma pedagogia decolonial intercultural. Para tanto, inicialmente serão apresentados alguns aspectos das políticas educacionais atuais para, posteriormente, estabelecer-se um diálogo entre a educação escolar, o pensamento decolonial e a interculturalidade para se alcançar uma pedagogia decolonial intercultural.

4.1 Educação escolar quilombola e políticas educacionais

A educação é um direito fundamental subjetivo que consoante disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, bem como prepara-la para o exercício da cidadania. Em uma sociedade pluriétnica marcada pela diversidade cultural, a educação que é “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2017, p. 96) desponta como principal expoente que através do espaço pedagógico deve possibilitar o conhecimento de outros saberes também importantes. Neste sentido:

A educação é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Atentar para a composição multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar alunos e professores para o exercício da cidadania. (MOURA, 2007, p. 6)

Discorrendo sobre a importância de se desenvolver medidas educacionais que valorizem os saberes dos grupos quilombolas, que tiveram um papel crucial na formação da sociedade brasileira, as sábias palavras de Glória Moura (2007, p. 5):

É obrigação da escola a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e de sua situação atual. Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em

que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania. De uma forma mais abrangente, para a sociedade brasileira como um todo também é importante esse conhecimento.

A educação deve ser pensada a partir das várias formas de expressão cultural, sem padronizar o conhecimento, instituindo um saber absoluto, ao contrário, deve, através de práticas educativas, promover uma troca de experiências entre os diversos saberes.

Diante de tais palavras, destaca-se a Lei nº 11.645/2008 que alterou a Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, dispondo que:

Art. 26-A- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”(BRASIL, 2008)

Acerca da educação escolar quilombola na educação básica cita-se a resolução nº 8, de 20 novembro de 2012 do Ministério da Educação, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que trouxe a definição de Educação Escolar Quilombola:

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

A resolução estabelece no seu artigo 3º que se entende por quilombos os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, como também as comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, destacando a importância dos laços de pertencimento, da tradição cultural e da identidade que possuem.

Consoante a resolução nº 8 as práticas e as ações político-pedagógicas se devem reger pelo direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; direito à educação pública, gratuita e de qualidade; respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; proteção das

manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial; o reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas, dentre outros.

No tocante ao Ensino Superior destaca-se a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e estabelece que:

Art. 1º-[...]

§1º- As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Art. 2º- [...]

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-

brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Infere-se que a lei e as resoluções ressaltadas revelam a importância da educação para as relações étnico-raciais, bem como reforçam a necessidade do debate crítico em ambiente escolar que propicie a discussão e promovam o fortalecimento das questões culturais e históricas, da identidade étnico-racial e da implementação de práticas educativas que demonstram a relevância de se pensar e efetivar uma educação intercultural, tanto no que tange à educação básica quanto à educação em nível superior.

Tais políticas educacionais representam uma conquista para as comunidades quilombolas e no que concerne à educação quilombola caminham para a realização de uma prática educativa consubstanciada numa pedagogia decolonial intercultural, pois percebe-se uma afinidade entre as propostas das referidas políticas educacionais e as finalidades do pensamento decolonial e da interculturalidade.

4.2 Decolonialidade, interculturalidade crítica e pedagogia decolonial intercultural

Com as políticas educativas supramencionadas, depreende-se que a educação brasileira abriu espaço para o reconhecimento da cultura e saber quilombolas, muitas vezes esquecidos e negados em decorrência da predominância do modelo eurocêntrico de conhecimento.

A colonialidade do saber e do ser iniciadas com o colonialismo e ainda presentes em tempos atuais despojou vários povos de suas histórias, suas crenças e saberes, aniquilando suas identidades e destituindo-os de sua humanidade. Maldonado-Torres (2007, p. 131) afirma que a colonialidade “se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna.”

Refletindo sobre a reconstituição epistemológica, Quijano (1992, p. 18-20) aponta que a totalidade é um produto da modernidade na Europa e que as ideias de totalidade levaram a um reducionismo teórico que buscava a racionalização total da sociedade, sugerindo a libertação da produção do conhecimento da racionalidade/modernidade europeia, ressaltando a importância da libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade, a liberdade de produzir, de criticar, do intercâmbio entre culturas e, que, tudo isso, contribui para o processo de libertação social de poder organizado como desigualdade, discriminação, exploração e dominação.

Fidel Tubino (2005, p.3) brilhantemente aduz que o enfoque da educação não deve se desprender da interculturalidade crítica nem esta deve se dissociar da cidadania, assim, o enfoque da interculturalidade crítica na educação deve priorizar a formação de cidadãos interculturais e comprometidos com a construção de uma democracia multicultural inclusiva.

É preciso inserir a ideia de decolonialidade e interculturalidade crítica no campo da Educação, visando uma “construção plural, original e complexa” (CANDAU; RUSSO, 2010). Os métodos de ensino não devem desconsiderar a pluralidade cultural, sob pena de constituírem meras reproduções de conhecimentos e valores dominantes e discriminatórios, reforçando a continuidade de uma educação colonizadora.

Não se pode deixar de mencionar a importância do pensamento de Paulo Freire que defendia uma educação libertadora, problematizadora, que se afirma de forma dialógica, que respeita a experiência dos educandos. Suas contribuições servem de referência para a construção de uma pedagogia intercultural decolonial e de práticas educativas que levando em consideração os diferentes contextos socioculturais, promovam o diálogo entre os diversos saberes.

Candau e Russo (2010, p. 167) discorrendo sobre a perspectiva crítica da interculturalidade alertam que “a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulem.”

O educador Miguel Arroyo defende que o currículo na escola deve proporcionar o direito ao conhecimento, ao entendimento, às experiências, à memória, à diversidade e à cultura, e, discorrendo sobre tal assunto, explica que o currículo pode contribuir para apagar determinados rostos ao afirmar “rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na

história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam”. (ARROYO, 2011, p. 262)

Entretanto, para se concretizar essa inserção do legado histórico-cultural dos quilombolas nas questões curriculares das escolas da educação básica pública e privada, para que seus rostos não desapareçam, não sejam reconhecidos pelas futuras gerações, é tarefa que exige investimento do Estado para a disponibilização de curso especializado para a formação de professores e esforços destes em desenvolver práticas pedagógicas interculturais capazes de promover um diálogo entre as múltiplas formas de expressão cultural e os diferentes saberes.

Para o desenvolvimento do projeto pedagógico, que deveria ser construído com a participação da comunidade, e sua efetiva concretização, os educadores precisam ter conhecimentos sobre as comunidades remanescentes de quilombos. O conhecimento sobre a importância da oralidade e sua preservação, da identidade quilombola, dos saberes tradicionais, “sob a perspectiva educativa, a cultura quilombola é potencializadora de elaboração e criação de conteúdos educacionais escolares, fornecedora de referenciais para a compreensão da realidade e dos significados de vida das experiências da comunidade”. (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 51-52)

Neste sentido, é imperioso que os profissionais da educação assumam uma postura crítica e estimulem os educandos a questionarem as relações étnico-raciais, o padrão dominante do saber, as visões de mundo possíveis e que fazem parte da formação da sociedade pluriétnica brasileira.

Os processos educativos sob a perspectiva da interculturalidade crítica possibilitam a decolonização da educação perpetuadora do pensamento racionalizado e excludente, questionando a lógica colonial arraigada nas estruturas da sociedade, buscando a construção de novas epistemologias que problematizam o pensamento único e universal, permitindo outras formas de compreensão do mundo, incluindo a “revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente.” (WASLSH, 2009, p. 25)

Neste sentido, Candau e Russo (2010, p. 166) revelam que os processos educativos são fundamentais pois é através deles que:

questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”.

A pedagogia decolonial intercultural pretende que os grupos tradicionais e seus saberes, aqui em destaque os quilombolas, minorias vulneráveis e excluídas socialmente saiam da invisibilidade para a visibilidade em sala de aula,

consoante Candau; Russo (2010, p. 158) “culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente.” As autoras ressaltam ainda que a valorização da ancestralidade africana constitui elemento fundamental para a abordagem das culturas negras em materiais pedagógicos. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 160)

Para Walsh (2009, p. 26-27) a pedagogia decolonial a partir da interculturalidade crítica “é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber”, é uma perspectiva pedagógica que dialoga com antecedentes crítico-políticos, que consideram as lutas e práxis de orientação decolonial. Assim, a autora aponta que é uma pedagogia que visibiliza o que o multiculturalismo oculta e dilui, que integra a análise crítica, a ação social transformadora, bem como a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser.

Com essa proposta de pedagogia decolonial, fundamentada na humanização e descolonização, Walsh (2009, p. 37-38) propõe duas vertentes:

[...] pedagogias que permitem um “pensar a partir de” a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias da colonialidade do poder, saber e ser e a que cruze o campo cosmogônico-territorial-mágicoespiritual da própria vida – o que chamei no início deste texto como a colonialidade da mãe natureza. São estas pedagogias que estimulam a autoconsciência e provocam a ação para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação ...A segunda vertente

parte da noção de pedagogias do “pen - sar com”. Pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos, e pelas necessidades de as - sumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade. São estas pedagogias ou apostas pedagógicas que se dirigem para a libertação des - tas correntes, ainda presentes nas mentes, e para a reexistência de um desígnio de “bem-viver” e “com-viver” onde realmente caibam todos.

O que se pretende não é trocar um “centrismo” por outro, ou seja, o eurocentrismo pelo afrocentrismo, a ideia é combater qualquer subalternização de uma cultura pela outra e construir uma prática educativa que considere as inúmeras identidades e os saberes que formam a sociedade brasileira e demonstrem sua importância sem a pretensão de superioridade e centralidade de uma determinada forma de saber.

Constitui um desafio repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas a fim de se criar espaços pedagógicos que valorizem as identidades culturais diversas, especialmente no tocante aos grupos quilombolas, que permaneceram invisibilizados por muito tempo e que merecem o reconhecimento de sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.

5 Considerações finais

Visualizados os conceitos de modernidade, eurocentrismo, colonialidade do poder, do ser e do saber, verificou-se como a colonialidade ainda está presente em dias atuais, destacando-se sua faceta de subalternização de determinadas culturas, como a cultura dos quilombolas.

Posteriormente, explanou-se sobre o pensamento decolonial que, como um resgate da importância que os quilombolas tiveram para a formação do Estado brasileiro, projetando-se nas diversas áreas do conhecimento, e, indubitavelmente, no campo da educação para que se construa uma prática educativa decolonial consubstanciada numa pedagogia decolonial intercultural que consiste na diversidade e horizontalidade dos saberes, sem qualquer “centrismo”.

Mencionaram-se as políticas educativas existentes e a conquista que representam para os grupos quilombolas que durante muito tempo tiveram sua existência invisibilizada e que para realizar essa pedagogia decolonial intercultural é necessário que se desconstrua a colonialidade do saber, respaldada na perspectiva do eurocentrismo, para se reconhecer a incompletude cultural da população brasileira.

Assim, é possível se pensar em uma decolonização da educação sob a perspectiva de uma pedagogia decolonial intercultural, entretanto, não é tarefa fácil, visto que é indispensável investimento na educação para a disponibilização de curso especializado para a formação de professores a fim de que estes estejam aptos sobre a temática para a relação ensino-aprendizado.

Ressalta-se, ainda, que a pedagogia decolonial, levando-se em consideração a importância da educação escolar para o desenvolvimento do ser humano, pode contribuir sobremaneira para a formação de cidadãos mais reflexivos e que conscientes do ser e do saber diferentes possam respeitar o legado histórico-cultural dos quilombolas e constantemente desconstruírem a centralidade em torno de uma determinada cultura para abraçarem a diversidade cultural.

6 Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em 23 abr 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 08**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 23 abr 2018

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. Altera a Lei no 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 23 abr 2018

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. *In: Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In: El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago Castro-Gómez ; Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglodel Hombre Editores.2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: file:///C:/Users/rra/Downloads/docslide.com.br_europa-modernidade-e-eurocentrismo-dussel-enrique.pdf Acesso em 23 abr 2018

DUSSEL, Enrique. **1492- O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**: Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GROSFOGUEL. Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. *In: Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45656/28836> Acesso em 23 abr 2018

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago Castro-Gómez ; Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglodel Hombre Editores. 2007.

MIGNOLO,Walter . El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. *In:El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago Castro-Gómez ; Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglodel Hombre Editores. 2007.

MIGNOLO,Walter. “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistémica”. *In: Boaventura de Sousa Santos (ed.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um*

discurso sobre as 'ciências' revistado (p. 631-671). Lisboa: Edições Afrontamento, 2003.

MOURA, Glória. Proposta Pedagógica Educação Quilombola. *In*: BRASIL, **Educação Quilombola**. Salto Para o futuro. Boletim 10, Junho, 2007. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf> Acesso em 23 abr 2018.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Perú Indígena, 13, 29, 11-29. 1992. Disponível em: <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> Acesso em 23 abr 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo (Org.). Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Santiago CastroGómez ; Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos e cuestionamientos**. Colombia, Popayán: Universidad del Cauca, 2010. Disponível em: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf> Acesso em 23 abr 2018

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In: Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 1., 2005, Lima. Anais... Lima: Universidad Andina, 2005. Disponível em: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDAD%20ADCR%20COMOPROYECTO%20TICO.pdf> Acesso em 24 abr 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá-Colombia, nº 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008. Disponível em : <http://www.redalyc.org/pdf/396/39600909.pdf> Acesso em 23 abr 2018.

**A CONSTITUCIONALIDADE DO ENSINO RELIGIOSO
CONFESSIONAL FRENTE AO PRINCÍPIO DA LAICIDADE DO
ESTADO**

**THE CONSTITUTIONALITY OF CONFESSIONAL RELIGIOUS
EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE LAITY PRINCIPLE
OF THE STATE**

Paulo Ricardo Braga Maciel⁶¹

Ivan Dias da Motta⁶²

Resumo: A interdependência e complementariedade das noções de Estado laico e liberdade de crença e de culto são premissas básicas para a interpretação do ensino religioso de matrícula facultativa previsto na Constituição Federal, uma vez que, a matéria alcança a própria liberdade de expressão de pensamento sob a luz da tolerância e diversidade de opiniões. Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a verificar se o ensino religioso que é oferecido na rede de ensino fundamental das escolas públicas brasileiras está em conformidade com o princípio da laicidade do Estado. Para tanto, será apresentada a decisão do STF na ADI: 4.439/DF, na qual se questionou a constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas. Em seguida far-se-á uma nova análise dos dispositivos legais objeto do controle concentrado de constitucionalidade da ADI: 4.439/DF. É nesse cenário que se

⁶¹Mestrando no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Itaúna. Bacharel em Direito pela Universidade de Patos de Minas. Advogado.

⁶²Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR -
CV:<http://lattes.cnpq.br/150811127815799>.

insere o presente trabalho, que tem por objetivo demonstrar que a única forma de se conciliar o ensino religioso com o princípio da laicidade do Estado é através do oferecimento do modelo de ensino religioso não confessional, pois que somente assim é que se pode formar cidadãos e pessoas autônomas, de modo a se atingir um dos mais nobres objetivos constitucionais subjacentes ao direito à educação.

Palavras-chave: Ensino Religioso - Princípio da Laicidade do Estado - Liberdade Religiosa- Constitucionalidade.

Abstract: The interdependence and complementarity of the notions of laity state and freedom of belief and worship are basic premises for the interpretation of the religious education of optional registration provided for in the Federal Constitution, since, matter reaches its own freedom of expression of thought under the light tolerance and diversity of opinion. In this sense, this research proposes to verify if the religious education that is offered in the network of basic education of the Brazilian public schools is in conformity with the principle of the laity of the State. To this end, the decision of the STF in ADI: 4.439/DF will be presented, in which the constitutionality of religious denominational teaching was questioned as an optional discipline of the normal hours of public schools. Next, a new analysis of the legal devices to the concentrated control of constitutionality of ADI: 4.439/DF. It is in this scenario that the present work is inserted, whose objective is to demonstrate that the only way to reconcile religious teaching with the principle of state laity is through offering the model of non-denominational religious teaching, since only this is what it is possible to form citizens and autonomous people, in order to achieve one of the noblest constitutional objectives underlying the right to education.

Keywords: Religious Teaching- Principle of the Laity of the State - Religious Freedom - Constitutionality.

1 Introdução

A liberdade religiosa é uma das primeiras liberdades garantidas pelas declarações de direitos a alcançar a condição de direito humano e fundamental, consagrada não apenas na esfera do direito internacional, mas também nos catálogos constitucionais de direitos.

Nessa perspectiva, o Constituinte, no intuito de manter a tradição republicana de ampla liberdade religiosa, consagrou o princípio da laicidade do Estado.

O presente estudo se propõe a verificar se a forma que o ensino religioso é oferecido na rede de ensino fundamental das escolas públicas brasileiras está em conformidade com o princípio da laicidade do Estado.

A escolha do tema justifica-se pela sua relevância teórica e prática, uma vez que a discussão sobre a constitucionalidade da oferta do ensino religioso confessional na rede de ensino fundamental das escolas públicas brasileiras afeta diretamente o futuro da nação brasileira, que são as crianças, bem como trata-se de um assunto no qual as pessoas em geral têm diferentes opiniões.

Para tanto, dividiu-se o trabalho em 5 (cinco) tópicos. O primeiro consiste neste item introdutório, que apresenta a discussão em que se insere a pesquisa, demonstrando de forma sucinta os contornos da problemática.

O tópico segundo analisa o ensino religioso e o princípio da laicidade do Estado discorrendo sobre o conceito dos referidos postulados.

No terceiro tópico, inicia-se apresentando o que foi o objeto da Ação Declaratória de Inconstitucionalidade de número 4.439/DF e a decisão do STF, nesta ADI.

No quarto tópico, será feita uma nova análise quanto à constitucionalidade dos Artigos 33, da LDB e 11, do Acordo Brasil - Santa Fé, frente ao ensino religioso e do princípio da laicidade do Estado.

O quinto tópico realiza as considerações finais com a abordagem de como se pode compatibilizar o ensino religioso com o princípio da laicidade do Estado, apresentando-se uma crítica a respeito do tema abordado.

No presente artigo, optou-se pela pesquisa teórica-bibliográfica desenvolvida por meio da utilização do método dedutivo, a partir de material já publicado, constituído principalmente da análise de bibliografia e documentos, tais como, jurisprudências, legislação e periódicos, que versam sobre a temática, com ênfase no Direito Constitucional.

2 O ensino religioso e o princípio da laicidade do Estado,

Feita esta parte introdutória, antes de passarmos ao estudo do que é o ensino religioso, explicando as suas modalidades confessional, interconfessional e não confessional, bem como o estudo do princípio da laicidade estatal, imperioso fazer uma breve explanação sobre a liberdade de crença e de culto, usualmente caracterizada apenas pela forma genérica de “liberdade religiosa”, que é um dos mais antigos anseios do ser humano, considerado seu caráter sensível e associado a perseguições, explorações políticas, atrocidades cometidas em nome da religião.

Para Ingo Wolfgang Sarlet (2012), a liberdade religiosa é uma das primeiras liberdades garantidas pelas declarações de direitos a alcançar a condição de direito humano e fundamental, consagrada não apenas na esfera do direito internacional, mas também nos catálogos constitucionais de direitos.

Historicamente, a relação entre o Estado e as religiões é um dos mais importantes temas estruturais do Estado. A Constituição da República Federativa do Brasil, no intuito de manter a tradição republicana de ampla liberdade religiosa, consagrou a inviolabilidade de crença e cultos religiosos, a qual deve ser realizada em sua dupla acepção: (a) proteger o indivíduo e as diversas confissões religiosas de quaisquer intervenções ou mandamentos estatais; (b) assegurar a laicidade do Estado, prevendo total liberdade de atuação estatal em relação aos dogmas e princípios religiosos.

Com isto, a interdependência e complementariedade das noções de Estado Laico e Liberdade de Crença e de Culto são premissas básicas para a interpretação do ensino religioso de matrícula facultativa, previsto na Constituição Federal, uma vez que, a matéria alcança a própria liberdade de expressão de pensamento sob a luz da tolerância e diversidade de opiniões.

O ensino religioso não se confunde com nenhuma outra matéria, pois tem seus próprios postulados, métodos e conclusões que o diferenciam dos demais ramos do saber científico, apresentando diferentes trajetórias evolutivas e paradigmas estruturais.

No processo de educação há a inclusão da assimilação de crenças, de valores, de normas gerais da estrutura social dos grupos humanos.

Neste viés, ao escrever sobre direito à educação, Manuel Salguero (2004) aduz que:

Desde o ponto de vista funcionalista, se produz uma adequação do sistema educativo à estrutura social porque a escola é um reflexo da sociedade em escala reduzida e um mecanismo de seleção para a ocupação de papéis e para o status social. Em geral, a socialização consiste na transmissão de modelos de conduta às novas gerações, e quando essa transmissão se faz de maneira intencional e planejada à socialização denomina-se educação. Segundo Luhmann, a educação é um dispositivo dos sistemas sociais especializado na transformação dos sujeitos, mas não é um fim em si mesmo, senão que cumpre a função de preparar os indivíduos para viver fora de tal sistema. A educação é, por isso, o pressuposto à condição de possibilidade da transferência das mudanças pessoais a outros sistemas distintos dos em que se originam. (SALGUERO, 2004)

Nesta esteira de raciocínio, o Ensino Religioso deve garantir a igualdade de acesso aos conhecimentos religiosos, substrato cultural presente em todos os povos da humanidade, buscando, por meio do conhecimento, diminuir preconceitos, dirimir conflitos, incentivando o diálogo, a tolerância e relações positivas entre culturas e religiões distintas.

No que tange às modalidades do ensino religioso, Débora Diniz, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião (2010)

sustentam que o ensino religioso pode ser ministrado nas seguintes modalidades: confessional, interconfessional e não confessional.

No ensino religioso confessional, o seu objetivo é a promoção de uma ou mais confissões religiosas, sendo um ensino clerical e, de preferência, ministrado por um representante de comunidade religiosa. Este tipo de ensino é comum nas escolas públicas do Acre, Ceará, Bahia e Rio de Janeiro, em razão das diretrizes estatuais de educação.

Por sua vez, o ensino religioso interconfessional tem como objetivo a promoção de valores e práticas religiosas em um consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas à sociedade brasileira, sendo passível de ser ministrada por representantes de comunidades religiosas ou por professores sem filiação religiosa declarada. Em razão das diretrizes estatuais de educação, este tipo de ensino é comum nas escolas públicas do Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.

Já na modalidade de ensino religioso não confessional, seu objeto é instruir os alunos sobre a história das religiões, assumindo a religião como um fenômeno sociológico das culturas e por ser o ensino religioso secular, deve ser ministrado por professores de sociologia, filosofia ou história. Tal modelo é comum nas escolas públicas de São Paulo.

Quanto ao princípio da laicidade do Estado, este encontra-se previsto expressamente no artigo 19, I, da Carta Magna, vejamos:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; (BRASIL, 1988)

De acordo com este dispositivo constitucional, é vedado aos entes federativos não só estabelecer cultos religiosos ou subvencioná-los, mas, também manter com as entidades religiosas ou com seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada a colaboração de interesse público.

Assim, a laicidade impõe que o Estado se mantenha neutro em relação às diferentes concepções religiosas presentes na sociedade, sendo-lhe vedado tomar partido em questões de fé, bem como buscar o favorecimento ou o embaraço de qualquer crença.

Um Estado laico não pode identificar-se formalmente com qualquer religião ou doutrina religiosa, eis um dos primeiros conteúdos jurídicos da laicidade, o qual se refere à separação formal entre Estado e Igreja. Todavia, ser um Estado laico não significa necessariamente um Estado antirreligioso, apenas que há separação entre Clero e Estado e que não há adoção de uma religião oficial.

Partindo desse pressuposto, diferencia-se laicidade de laicismo. Na laicidade, o Estado adota posição de neutralidade em relação à Igreja, respeitando todos os credos, bem como sua manifestação negativa. No laicismo os Estados adotam postura

de mera tolerância, ou seja, a religião seria algo negativo, o que, claramente, não é o que ocorre no Brasil.

Esta autonomia entre ambos deve se manifestar nos planos institucional, pessoal e até mesmo simbólico. No campo institucional, a laicidade veda qualquer arranjo político que conduza à fusão entre Estado e religião. Por sua vez, no campo pessoal, impede-se que representantes de religião sejam admitidos enquanto tais como agentes públicos e, por fim, no campo simbólico, a separação formal impede que os símbolos adotados pelo Estado constituam símbolos de identificação de religiões.

Entretanto, a atual Constituição Federal não se limitou simplesmente a proclamar a laicidade do Estado e a liberdade religiosa, consagrando um inter-relacionamento e complementariedade entre ambos. Já no Preâmbulo invocou-se a “proteção de Deus” e, ao longo de todo o texto da Carta Magna, demonstra-se sua preocupação com o tema, estabelecendo amplo leque de vedações, direitos e garantias para assegurar a ampla liberdade de crença e culto.

Não se justifica a intervenção do Estado, no sentido da religião oficial, nem da laicidade absoluta, porque são ambas formas extremas. Ambas são processos de intervenção. O Estado laico não é o Estado anticlerical, mas o que respeita a crença e a religiosidade dos que nele vivem. A laicidade absoluta é uma forma de intervenção do Estado nas consciências, porque contribui para a formação do espírito laico, hostil a qualquer manifestação de natureza religiosa.

A laicidade do Estado, enquanto princípio fundamental da ordem constitucional brasileira, que impõe a separação entre Igreja e Estado, não só reconhece, a todos, a liberdade de

religião (consistente no direito de professar ou de não professar qualquer confissão religiosa), como assegura absoluta igualdade dos cidadãos em matéria de crença, garantindo, ainda, às pessoas plena liberdade de consciência e de culto.

O fato irrecusável é que, em um país laico, fundado em bases democráticas, o Direito não se submete à religião, e as autoridades incumbidas de aplicá-lo devem despojar-se de pré-compreensões em matéria confessional, em ordem a não fazer repercutir, quando no exercício de suas funções, as suas próprias convicções religiosas.

No Supremo Tribunal Federal, a laicidade tem sido objeto de importantes reflexões em julgamentos, como as destacadas pelo Ministro Celso de Mello, no julgamento da ADI 3.510/DF:

A laicidade do Estado, enquanto princípio fundamental da ordem constitucional brasileira, que impõe a separação entre Igreja e Estado, não só reconhece, a todos, a liberdade de religião (consistente no direito de professar ou de não professar qualquer confissão religiosa), como assegura absoluta igualdade dos cidadãos em matéria de crença, garantindo, ainda, às pessoas, plena liberdade de consciência e de culto. O conteúdo material da liberdade religiosa compreende, na abrangência de seu significado, a liberdade de crença (que traduz uma das projeções da liberdade de consciência), a liberdade de culto e a liberdade de organização religiosa, que representam valores intrinsecamente

vinculados e necessários à própria configuração da ideia de democracia, cuja noção se alimenta, continuamente, dentre outros fatores relevantes, do respeito ao pluralismo. (Min. Celso de Mello, do STF, ADI3.510/DF)

É nessa perspectiva da formação plena do cidadão, no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversa, como a existente no Brasil, na qual todas as crenças e expressões religiosas devem ser respeitadas, que se insere o Ensino Religioso como disciplina curricular nas escolas. Este é o objetivo geral do Ensino Religioso: garantir a igualdade de acesso aos conhecimentos religiosos, substrato cultural presente em todos os povos da humanidade, buscando, por meio do conhecimento, diminuir preconceitos, dirimir conflitos, incentivando o diálogo, a tolerância e relações positivas entre culturas e religiões distintas.

2 A ação declaratória de inconstitucionalidade de nº 4.439/DF.

Apresentado o estudo do que é o ensino religioso, bem como o princípio da laicidade estatal, passa-se à apresentação da Ação Declaratória de Inconstitucionalidade de nº 4.439 do Distrito Federal, na qual se questionou a constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo objeto de questionamento nessa ADI os artigos 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei 9.394/1996, e 11, §1º, do Acordo entre o

Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil.

Em sua petição inicial, a Procuradoria Geral da República aduz não ser viável que, em nome da laicidade do Estado, se adote uma posição que negue qualquer possibilidade de ensino de religião nas escolas públicas, bem como que se admite transformar a escola pública em um espaço de catequese e proselitismo religioso, católico ou de qualquer outra confissão.

Para o *Parquet*, a escola pública não é lugar para o ensino confessional e também para o interconfessional ou ecumênico, tendo em vista que estes têm o propósito de inculcar aos alunos princípios e valores religiosos partilhados pela maioria, com prejuízo das visões ateístas, agnósticas ou de confissões com menor poder na esfera sócio-política, pois que, mesmo no ensino interconfessional não há laicidade do Estado.

A tese central do Ministério Público consistiu em afirmar que a única forma de se compatibilizar o caráter laico do Estado Brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas, é através da adoção de um modelo, não confessional, no qual o conteúdo programático das disciplinas consistem na exposição de doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões, além de exposições de posições não religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo, pautado na não tomada de partido por parte dos educadores, que devem ser professores regulares da rede de ensino e não pessoas ligadas às igrejas ou confissões religiosas.

Embora o Art. 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394, de 1996, prevê que o Estado deve adotar um modelo de ensino religioso não confessional, na prática, o que se tem nas escolas

públicas, trata-se de um campo para doutrinação religioso, no qual os professores são representantes de uma determinada denominação religiosa, sendo o Estado o financiador desse doutrinamento.

Com isto, através da ADI: 4.439, o Ministério Público Federal buscou uma interpretação conforme a Constituição desse Art. 33, da LDB, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas possa ser somente de natureza não-confessional, inclusive com a proibição de admissão de professores na qualidade de representantes de confissões religiosas, isto é, não pode ser ligado a qualquer religião, não pode pretender veicular dogmas e crenças de uma específica religião. Portanto, os professores que vão ministrar ensino religioso não podem ser admitidos na qualidade de representantes das confissões, seja um padre, seja um pastor, seja um rabino.

A Procuradoria Geral da República argumentou que a expressão “católico e de outras religiões”, prevista no Artigo 11, do Acordo Brasil - Santa Fé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, aprovado pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 698/09 e promulgado pelo Presidente da República por meio do Decreto nº 7.107/10, deveria ser extraída, por ser um modelo de ensino religioso confessional, o que estaria em desconformidade com a Carta Maior.

Um dos principais argumentos do Ministério Público Federal consiste em que, esta confusão entre Estado e religião nesta seara, não só viola o princípio constitucional da laicidade do Estado, como deixa de promover a autonomia do educando. E, pior, cria-lhe constrangimentos e discrimina indevidamente

crianças e adolescentes, cujos direitos fundamentais revestem-se de caráter absolutamente prioritário no ordenamento constitucional brasileiro.

Para discutir o tema, no dia 15 de junho de 2015, foi realizada uma audiência pública, em que compareceram representantes de inúmeras confissões religiosas, aí incluídos católicos protestantes, pentecostais, espíritas, judeus, muçulmanos, cultos de origem africana, budistas, bem como especialistas na área de educação e parlamentares.

Nesta audiência pública tiveram presentes 31 participantes, dos quais 23 defenderam a procedência da ação, com o modelo de ensino não confessional, sendo elas: CNTE; CONSED; CONIB; CBB; FEB; CGADB ; LiHS; SBB; Brahma Kumaris; Igreja Universal do Reino de Deus; ANIS; CEDES; AMICUS DH; Conectas; CPCDPCRERPN; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; FONAPER; Conselho Nacional de Educação do MEC; CNRDR da Presidência da República; ANPTECRE; IAB; ANAJUBI; e Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ; e 8 defenderam a improcedência da ação com o modelo de ensino confessional, sendo elas: CNBB, CONAMAD, Arquidiocese do Rio de Janeiro, Deputado Marco Feliciano, FAMBRAS, FENACAB, ASSINTEC, Frente Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família.

Ocorre que, a decisão dos onze Ministros do STF, cujo acórdão foi redigido pelo Ministro-Redator Alexandre de Moraes, não seguiu o entendimento da maioria dos participantes da audiência pública.

Para o STF um dos fundamentos essenciais de uma sociedade democrática é constituído pela liberdade de expressão, a qual compreende não somente as informações

consideradas como inofensivas, indiferentes ou favoráveis, mas também as que possam causar transtornos, resistência, inquietar pessoas, uma vez que a Democracia somente existe baseada na consagração do pluralismo de ideias e pensamentos e da tolerância de opiniões e do espírito aberto ao diálogo.

Não há a possibilidade entre a implementação ou não do ensino religioso, pois essa opção foi definida pelo legislador constituinte de 1988. Dessa forma, o ensino religioso previsto constitucionalmente é um direito subjetivo individual e não um dever imposto pelo Poder Público.

Para a Corte Superior, liberdade religiosa é a consagração de maturidade do reconhecimento à liberdade de pensamento e livre manifestação de expressão, na qual garante-se a ideia fundamental de tolerância religiosa e a vedação a qualquer tipo de imposição estatal, seja impondo uma religião oficial em ferimento ao foro íntimo individual (Estado confessional), seja impondo um determinado conteúdo programático multifacetário diverso e não adotado pelas diversas crenças.

A coerção à pessoa humana, de forma a constrangê-la a renunciar sua fé ou obrigá-la a professar determinada crença, representa o desrespeito à diversidade democrática de ideias, filosofias e à própria diversidade espiritual.

Para o Tribunal trata-se da singularidade da previsão constitucional do ensino religioso, na qual à voluntariedade de sua matrícula o diferencia de qualquer outra disciplina ou matéria, por mais importante e relevante que seja.

A Colenda Corte entende que a neutralidade não existe em nenhuma das hipóteses do ensino das confissões religiosas, pois os ensinamentos e o aprendizado se baseiam,

fundamentalmente, nos dogmas de fé, que não podem ser substituídos por narrativas gerais, meramente descritivas, neutras e contraditórias. Para a Corte, não lhe parece possível, que o STF possa substituir a legítima escolha que o legislador constituinte originário fez pelo ensino religioso de matrícula facultativa pelo ensino de filosofia, história ou ciência das religiões; sem, logicamente, a possibilidade de essas matérias serem ministradas paralelamente, com matrícula obrigatória.

A Corte entendeu que o Estado, observando o binômio Laicidade do Estado e Consagração da Liberdade religiosa, juntamente com o princípio da igualdade deve atuar na regulamentação e cumprimento do preceito constitucional previsto no artigo 210, §1º, autorizando na rede pública, em igualdade de condições, o oferecimento de ensino confessional das diversas crenças, mediante requisitos formais e objetivos previamente fixados pelo Ministério da Educação.

Dessa forma, permitir-se-ão aos alunos a discricionariedade no exercício de seu direito subjetivo ao ensino religioso.

Assim, pelos fundamentos acima expostos, por maioria de votos, o STF votou pela improcedência da referida ADI, por não vislumbrar ofensa aos ditames constitucionais, declarando constitucionais os artigos 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei 9.394/1996, e 11, §1º, do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, e afirmando a constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Dessa forma, pode se constatar que a maioria dos *Amicus Curiae* defendem o modelo não confessional, todavia, na decisão colegiada, foi privilegiado o interesse dos *Amicus Curiae* ligados a uma confissão religiosa, embora, em se tratando de número de entidades, sejam minoria, em relação à população como um todo, são maioria.

Como exposto, o Art. 33 da LDB e Art. 11, do Acordo Brasil - Santa Fé, foram objetos de Controle de Constitucionalidade na ADI: 4.439/DF, todavia, neste capítulo, não tivemos a intenção de tecer comentários quanto ao mérito da decisão do Supremo Tribunal Federal, análise esta que faremos no próximo capítulo.

3. A (in) constitucionalidade do art. 33 da LDB e art. 11 do acordo Brasil - Santa Fé

Apresentado o Acórdão do STF na ADI: 4.439/DF, com os fundamentos principais dessa decisão, bem como a fundamentação da Autora, Procuradoria Geral da República, passamos a fazer uma nova análise quanto à constitucionalidade desses dois dispositivos legais, frente ao ensino religioso e do princípio da laicidade do Estado, sendo o Art. 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – “LDB”), e Artigo 11, do Acordo Brasil - Santa Fé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, aprovado pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 698/09 e promulgado pelo Presidente da República por meio do Decreto nº 7.107/10, os quais dispõem que:

Lei nº 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – “LDB”

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

§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos dos ensinos religiosos. (BRASIL, 1996)

Decreto nº 7.107/2010 - Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé

Artigo 11. [...] §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (BRASIL, 2010)

Em sua redação original, o Art. 33 da LDB dispunha que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos

horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; (BRASIL, 1996)

Assim, inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, previa a modalidade de ensino religioso confessional, ministrado pelos próprios representantes das confissões religiosas. Por sua vez, o inciso II falava do ensino interconfessional. Nessa primeira versão desse Art. 33, da LDB, o dispositivo acentuava que o ensino religioso seria sem ônus para o poder público e previa que ele fosse confessional, isto é, ligado a uma religião e ministrado pelos representantes dessa religião.

Ocorre que, naturalmente, esta primeira versão da LDB não durou mais do que sete meses, quando então se verificou o equívoco do tratamento que havia sido dado à matéria. E aí sobrevém uma nova lei que modifica precisamente este Art. 33, e passa a dar a ele uma nova redação com o texto atual.

Esta nova redação suprimiu a referência ao ensino religioso confessional e interconfessional, como consequência suprimiu a proibição de que houvesse ônus para o poder público e vedou o proselitismo.

Na exposição de motivos da nova lei, da nova versão para o art. 33, escreveu-se:

Essencial neste projeto de lei é a proibição de quaisquer formas de doutrinação ou proselitismo” ou seja, a catequese, a pregação “a iniciação nos fundamentos de determinado sistema religioso. Eliminada a alternativa do ensino religioso confessional, é dispensável a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. (BRASIL, 1996)

Com efeito, o propósito da nova redação foi eliminar o ensino confessional e a contrapartida foi permitir que os professores da disciplina ensino religioso fossem remunerados pelos cofres públicos. Com a reforma do citado artigo, determinou-se um respeito à diversidade cultural e religiosa da sociedade brasileira, empenhou-se o legislador em respeitar a laicidade e a liberdade de consciência e de crença, colocando-as em consonância com os demais princípios presentes na Constituição.

O Deputado Roque Zimmermann (1998), que foi o relator do projeto da Lei que alterou o Art. 33, da LDB, afirmou que, pela primeira vez, foram criadas na história da educação brasileira oportunidades de sistematizar o ensino religioso como componente curricular que não fosse doutrinação religiosa e nem se confundisse com o ensino de uma ou mais religiões:

O sentido da lei está em garantir que a escola de ensino fundamental oportunize aos alunos o acesso ao conhecimento religioso. Não é de seu interesse fazer com que a escola garanta aos estudantes o acesso às formas institucionalizadas de

religião – isto é competência das próprias igrejas e crenças religiosas. À escola compete garantir o acesso ao conhecimento religioso, a seus componentes epistemológicos, sociológicos e históricos. Pode, naturalmente, servir-se do fenômeno religioso e de sua diversidade, sem, contudo, erigir uma ou outra forma de religiosidade em objeto de aprendizagem escolar. Na aula de Ensino Religioso nossas crianças têm que ter acesso ao conhecimento religioso, não aos preceitos de uma ou de outra religião (ZIMMERMANN, 1998)

Essa nova redação do Art. 33, da LDB, sendo lida na forma descrita acima pelo referido Deputado, compatibiliza o caráter laico do Estado Brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas. É através da adoção desse modelo, não confessional, no qual o conteúdo programático das disciplinas consistem na exposição de doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões, além de exposições de posições não religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo, pautado na não tomada de partido por parte dos educadores, que devem ser professores regulares da rede de ensino e não pessoas ligadas às igrejas ou confissões religiosas.

No que tange ao Artigo 11, do Acordo Brasil - Santa Fé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, aprovado pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 698/09 e promulgado pelo Presidente da República por meio do Decreto nº 7.107/10, a expressão “católico e de outras religiões”, deve ser extraída, por ser um

modelo de ensino religioso confessional, haja vista estar em desconformidade com a Carta Maior.

Cumprе ressaltar que, o referido acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé tem *status* de tratado internacional, estando sujeito ao controle de constitucionalidade, não podendo afrontar as diretrizes constitucionais da igualdade, da não-discriminação, do Estado laico, da vedação ao proselitismo, dentre outras.

Essa menção expressa da palavra “católico e de outras confissões religiosas”, no Acordo Brasil - Santa Fé, dá margem à interpretação de que se pretende reinserir o ensino confessional nas escolas públicas.

A simples presença do ensino religioso em escolas públicas já constitui uma exceção feita pela Constituição à laicidade do Estado. Por isso mesmo, a exceção não pode receber uma interpretação ampliativa para permitir que o ensino religioso seja vinculado a uma específica religião, neste caso a católica.

A expressão “católico e de outras confissões religiosas”, prevista no artigo 11 do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil é inconstitucional e não decorre apenas da menção ao ensino confessional, mas principalmente à referência expressa a uma religião específica, neste caso, a católica.

Este Acordo introduz uma interpretação sobre o caráter do ensino religioso a ser adotado nas escolas brasileiras, com clara tendência à adoção da modalidade confessional e a conseqüente afronta ao princípio da laicidade.

Admitir a constitucionalidade dessa expressão “católico e de outras confissões religiosas”, induz a aceitar que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras deve ser oferecido em caráter confessional e, dentre as confissões, deve-se dar alguma prioridade à religião católica.

No Brasil, os Estados que adotam abertamente o ensino religioso confessional são aqueles que apresentam a maior frequência de casos de intolerância, levando a crer que há entre os dois elementos – ensino religioso confessional e intolerância – uma relação próxima.

O artigo 11 do Acordo Brasil - Santa Sé permite que as religiões mais organizadas administrativamente e com maior número de pessoas responsáveis pelos seus interesses institucionais certamente terão proeminência na realização do ensino religioso, desequilíbrio que não é admissível do ponto de vista da “justiça religiosa”. Neste viés, as religiões menos organizadas estariam praticamente excluídas da possibilidade de ofertar ensino religioso que lhes representasse.

Essa previsão do artigo 11 do Acordo Brasil - Santa Sé permitirá a continuidade histórica da influência religiosa na educação brasileira, contabilizando mais de 500 anos de domínio católico absoluto sobre a educação oficial.

Este acordo em si representa um retrocesso significativo nos anseios de laicização do Estado e da educação, pois que, de seu texto deriva uma interpretação incompatível com o previsto na Constituição de 1988, ao abrir a possibilidade de se constituir uma aliança formal entre o Estado e a religião católica e, conseqüentemente, com a realização do ensino religioso confessional. É por ser explicitamente um retrocesso, que muitas vezes se insurgiram

contra sua aprovação, ensejando na propositura da ADI: 4.439/DF, apresentada no capítulo anterior.

4 Considerações finais

O presente trabalho, a partir do estudo do ensino religioso e do princípio da laicidade do Estado, teve por objetivo precípuo, analisar se a decisão do Supremo Tribunal Federal na Ação Declaratória de Inconstitucionalidade de número 4.439/DF, na qual se questionou a constitucionalidade do ensino religiosoconfessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, foi a decisão mais acertada, apresentando-se uma outra alternativa de solução dessa controvérsia constitucional, a partir de uma nova análise dos dispositivos legais objeto da referida ADI.

Apesar da maioria dos *Amicus Curiae*, da ADI: 4.439/DF, defenderem o modelo não confessional, a decisão colegiada privilegiou o interesse dos *Amicus Curiae* ligados a uma confissão religiosa, embora, em se tratando de número de entidades, sejam minoria, em relação à população como um todo, são maioria, o que explica - mas não justifica - essa decisão da Corte Superior, decisão de cunho meramente político e que privilegia a maioria em detrimento da minoria.

Cumprе ressaltar que, a religião não saiu de cena na vida contemporânea, como se supôs que aconteceria, e que uma das características essenciais da vida contemporânea é a pluralidade e a diversidade de religiões. E a posição humanista mais desejável é a de tolerância para que cada um possa viver a

sua própria crença, merecendo respeito e a consideração de todos.

O único formato compatível com o princípio da laicidade do Estado, é a modalidade de ensino religioso não confessional, pois que, somente assim é que se pode formar cidadãos e pessoas autônomas, de modo a se atingir um dos mais nobres objetivos constitucionais subjacentes ao direito à educação. Nesse modelo, as pessoas são capazes de tomar decisões por si próprias, em todos os campos de sua vida, em especial no da religiosidade.

Permitir que a modalidade de ensino religioso confessional e interconfessional perdure nas escolas públicas, da rede de ensino fundamental, contribui para a "confusão" entre Estado e religião, que não só viola o princípio constitucional da laicidade do Estado, como deixa de promover a autonomia do educando. E, pior, cria-lhe constrangimentos e discrimina indevidamente crianças e adolescentes, cujos direitos fundamentais revestem-se de caráter absolutamente prioritário no ordenamento constitucional brasileiro.

Portanto, se há alguma forma de Ensino Religioso que possa ser ministrada, nas escolas públicas, da rede de ensino fundamental, é aquela prevista pela Constituição Federal e pelo Art. 33 da LDB, que preconiza o respeito à diversidade cultural religiosa e não a tentativa de cooptação de fiéis a esta ou aquela crença, por meio do oferecimento do ensino religioso não-confessional.

5 Referências

BARACHO, José Alfredo de Oliveira. **Processo Constitucional**. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

BARROSO, Luís Roberto. **O Controle de Constitucionalidade no Direito Brasileiro**: exposição sistemática da doutrina e análise crítica da jurisprudência. 5. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

BITTENCOURT, C. A. Lúcio. **O Controle Jurisdicional da Constitucionalidade das Leis**. Rio de Janeiro: Forense, 1949.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicaoconstituicaoacompilado.htm>. Acesso em: 17mai. 2018.

BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 04jul. 2018.

BRASIL. **Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008**. Brasília, DF, 11fev. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm>. Acesso em: 04jul. 2018.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 22. ed., atual. e ampl. São Paulo: Malheiros, 2008.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

COMELLA, Víctor Ferreres. **Una Defensa del Modelo Europeo de Control de Constitucionalidad**. Madrid: Marcial Pons, 2011.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: Letras Livre, 2010.

JÚNIOR, Dirley da Cunha. **Controle de constitucionalidade: teoria e prática**. 9. ed. Salvador: Juspodvm, 2007. 11 p. Disponível em: <<https://www.editorajuspodivm.com.br/cdn/arquivos/26de930cede5eadd8ae0e622c9163941.pdf>>. Acesso em: 16mai. 2018.

KELSEN, Hans. **Jurisdição Constitucional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LAGES, Cintia Garabini. **O Caráter Objetivo dos Procedimentos de Controle Concentrado de Constitucionalidade**: análise da sua legitimidade. Pará de Minas: VirtualBooks, 2016.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Direitos Fundamentais e Controle de Constitucionalidade**: estudos de direito constitucional. 4. ed., rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2014.

SALGUERO, Manuel. **El derecho a la educacion em“Constituicion y derechosfundamentales”**, Madrid, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 20 ed. rev. e atual. São Paulo: Ed. Malheiros, 2002.

STF, Pleno, **ADI 3.510/DF**, Rel. Min. Ayres Brito, DJ de 29.05.2008.

STF, Pleno, **ADI 4.439/DF**, Rel. Min. Luis Roberto Barroso, DJ de 21.06.2018.

STF, Pleno, **HC 68.530/SP**, Rel. Min. Celso de Mello, DJ de 01.02.2013.

ZIMMERMANN, Roque. **Ensino religioso: uma grande mudança**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ADPF 186

THE DEMOCRATIZATION OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: ADPF 186

Lorrane Queiroz⁶³

Fabrcio Veiga Costa⁶⁴

Resumo: O presente estudo tem como objetivo discutir sobre a expanso e democratizao da educao superior no Brasil, atravs da anlise dos reflexos do julgamento da Ao de Descumprimento de Preceito Fundamental n^o 186 pelo Supremo Tribunal Federal, julgada improcedente, sendo declarada a constitucionalidade dos atos que instituem o sistema de reserva de vagas com base em critrio tnico-racial (cotas) no processo de seleo para ingresso em instituio pblica de educao Superior. A partir desse referente se defender, utilizando mtodo dedutivo hipottico, o empenho do Estado em instituir polticas para a democratizao do acesso ao educao de nvel superior, mesmo diante do campo de embates que representa os programas de justia social.

Palavras-chave: Cotas tnico-raciais; ADPF 186; Democratizao; Educao Superior; Poltica Educacional.

Abstract: This study aims to discuss the expansion and democratization of higher education in Brazil, through the analysis of the reflexes of the judgment of the Action of Non-

⁶³Mestranda no Programa de Pds-Graduao Stricto Sensu da Universidade de Itauna.

⁶⁴ Pds-Doutor em Educao pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pds-graduao *stricto sensu* em Proteo dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itauna. Professor da graduao em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlndia.

compliance with Fundamental Precept No. 186 by the Supreme Court, judged as unfounded, being declared constitutionality of the acts that institute the system of reservation of places based on ethnic-racial criteria (quotas) in the selection process for admission to a public higher education institution. From this point of view, the State's commitment to institute policies for the democratization of access to higher education will be defended, using a hypothetical deductive method, even in the context of social justice programs.

Keywords: Ethnic-racial quotas; ADPF 186; Democratization; Higher education; Educational policy.

1 Introdução

O Estado Democrático de Direito busca a efetivação de direitos fundamentais e o debate de questões éticas, promovendo a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente, no que tange a efetividade do direito a educação, através de políticas públicas que promovam a inclusão.

Desta forma, considerando a sociedade democrática e multicultural que vivemos, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças, o acesso à educação superior deve entender a todos indistintamente, como direito social básico, devendo inserir aqueles grupos que são historicamente excluídos e necessitam agir de forma excepcional para ingressar numa instituição de educação Superior.

Por razões históricas, determinados grupos étnico-raciais têm dificuldades em ingressar e permanecer na educação superior, como por ex.: pretos, pardos e indígenas. Desta forma, para que este grupo de minoria tenham acesso às

universidades é preciso a aplicação de políticas públicas específicas, especificamente, através de um tratamento diferenciado de cotas que visem diminuir as diferenças entre esses grupos e os demais cidadãos, para a promoção da chamada igualdade material, proporcionando o que denominamos no presente estudo como a “democratização do acesso ao educação Superior”.

Ocorre que, muito embora o direito a educação deva ser prioridade do Estado, no contexto brasileiro os desafios ligados à democratização do acesso educação superior são vários, especialmente no que pertine a desigualdade regional, dificuldades de acesso e permanência de educandos, conseqüentemente, dificultando a real aplicação e efetividade de tal aspiração.

Por tal razão, o estabelecimento de cotas através de políticas de educação do Estado representa uma proposição política que uniformiza iniciativas de obrigatoriedade da reserva de vagas oferecidas por instituições ensino a grupos historicamente subrepresentados na educação superior, cumprindo a aspiração Constitucional.

Não obstante, a proposição da ADPF 186 demonstrou que ainda existe uma inconformidade da sociedade brasileira quando se trata do tema ações afirmativas, que permanece não consciente do dever de promover a inclusão desses grupos excluídos (negros e pardos) na educação superior, gerando grande polêmica e sendo objeto de análise de vários especialistas.

Desta forma, o presente estudo tem como objeto a análise, ante a problemática da democratização do acesso à educação superior no Brasil através de políticas públicas que

promovam a inclusão, os reflexos do julgamento pelo Supremo Tribunal Federal da ADPF 186, que objetivava reparar lesões aos preceitos fundamentais da constituição resultantes de ato que estabelecia a reserva de 20% (vinte por cento) das vagas da Universidade de Brasília (UnB) para autodeclarados negros ou pardos, pelo prazo de 10 (dez) anos.

A temática submetida à apreciação ao STF é importante para a sociedade, por isso a relevância do tema, que é atual e delicado, comportando múltiplas abordagens e sempre opiniões diversas. Nesse sentido, o problema de investigação desta pesquisa consiste em analisar, dentro da perspectiva procedimental do Estado Democrático de Direito, os reflexos da decisão do STF na respectiva ADPF 186 para a democratização do acesso ao educação Superior, tendo em vista que a discussão sobre inclusão social tem sido emergente no Brasil.

A hipótese deste trabalho consiste na premissa de que, considerando a sociedade democrática e multicultural brasileira, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças, a ADPF 186 reforça os instrumentos de políticas educacionais que visam o acesso à educação superior que atende a todos indistintamente, tendo em vista ser direito social básico, no qual Estado deve promover e inserir aqueles grupos historicamente excluídos à possibilidade de ingresso numa instituição de educação Superior, apresentando avanços significativos na efetivação de direitos fundamentais.

Para uma compreensão acertada do tema, faz-se necessário uma análise do que seria a democratização do acesso ao educação Superior, frente ao paradigma do Estado Democrático de Direito instaurado pela Constituição de 1988,

que exige o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação de cada cidadão no social independente de suas características de gênero, étnica, socioeconômica, religiosa, física e psicológicas.

Partindo dessas considerações, propõe-se, inicialmente, apresentar uma reconstrução da importância do acesso a educação superior, através da busca pela efetivação de direitos fundamentais e do debate de questões éticas que promovem a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária, destacando que o modelo democrático prioriza uma tutela eficaz dos direitos fundamentais.

Adiante, realizar-se-á o estudo da decisão do STF no julgamento da ADPF 186, com o levantamento dos pontos principais e, após, para melhor compreensão do tema e suas peculiaridades, analisar-se-á os argumentos levantados pelos Ministros em seus votos, e, por fim, estabelecer-se-á um paralelo a fim de identificar os reflexos da decisão para a democratização do acesso a educação superior.

Quanto ao procedimento metodológico, utilizou-se o raciocínio hipotético dedutivo, concentrando em pesquisas descritivas teórico-bibliográficas, assentadas em artigos científicos de revistas especializadas, teses, pareceres, doutrinas de autores nacionais, bem como, em pesquisa documental, uma vez que foram objeto de análise legislações diversas, jurisprudências, súmulas, precedentes.

2 A democratização do acesso à educação superior

A Constituição de 1988 apresentou a reconstrução do Estado de Direito, trazendo uma nova percepção de

pensamento jurídico preocupado com sua legitimação material especialmente no contexto da efetivação dos direitos fundamentais. O Estado Democrático de Direito tem como base a garantia da justiça social, reconhecendo o cidadão como sujeito de direitos, inserido em uma ordem política, econômica, social e cultural, tendo como norte de sua ação política a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Desta forma, ao Estado cabe garantir a universalidade dos direitos, superando as desigualdades sociais, incorporando a diversidade. A estes aspectos vinculam-se à criação de condições para a oferta de educação pública, tendo por base a concepção de educação como direito social. No contexto de um sistema articulado de políticas educacionais, tendo em vista a reconstrução permanente de padrões adequados que promovam a educação, questões que envolvam justiça social, educação e trabalho estão sempre em consonância com ideais de inclusão, diversidade e igualdade.

A implementação de mudanças nas relações de poder e no acesso aos direitos, através de questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual, portadores de deficiência, orientam políticas afirmativas, inspirando políticas universais mais democráticas e multiculturais. Assim, a demanda social por educação pública implica, em produzir uma instituição educativa democrática de qualidade social, devendo garantir o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade.

Desta forma, a implementação das políticas educacionais democráticas e inclusivas vem sendo produzidas historicamente através dos embates políticos e sociais em prol da ampliação, da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade,

da universalização do acesso, da gestão democrática, da ampliação da jornada escolar, da educação de tempo integral, da garantia de padrão de qualidade.

De forma que, novo contexto constitucional, a compreensão da complexidade do processo de produção de políticas educacionais vai além de sua simples regulação, exige a materialização dessas ações e programas de acesso social. O interesse e a preocupação pela democratização da educação superior hoje é parte substantiva das discussões de nosso país, em decorrência da importância que esse nível de escolaridade representa atualmente, seja pelo papel que cumpre na formação das pessoas, seja pelo papel no desenvolvimento do conhecimento científico.

Nesse sentido, as instituições educativas devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições adequadas de permanência aos cidadãos, através de ações inclusivas tendo em vista a diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida de todos.

Assim, conseqüentemente, é latente a necessidade de construção de processos que possibilitem a melhoria das condições de acesso a educação de nível superior, uma compreensão que impulsiona a democratização da educação superior e a superação de grandes desafios da educação, como a oferta gratuita e universal da educação pública em todos os níveis.

Partindo dessas considerações, a perspectiva democrática ensina que justiça social, abrange principalmente os conceitos de igualdade e diversidade, que não são

antagônicos, se fundam, sobretudo em sociedades plurais como a brasileira. Assim, atualmente, percebe-se o empenho do Estado em instituir políticas públicas educacionais de acesso democrático a educação superior, que visem à superação das desigualdades, em uma perspectiva que de união da educação e dos direitos humanos.

Dessa forma, considerando a existência de uma demanda excluída historicamente pleiteando o ingresso na educação superior, incorpora-se como uma das prioridades do Estado a preocupação em torno da política de acesso à educação superior priorizando a democratização a educação superior de grupos sociais tradicionalmente desprezados desse nível de ensino.

As ações afirmativas são políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais, como mulheres, homossexuais, negros, indígenas, pessoas com deficiência. Tratam, portanto, de políticas emergenciais, transitórias e passíveis de avaliação periódica e sistemática, a serem implementadas pelo Estado até a superação da desigualdade originária de sua criação.

José Emílio Medauar Ommati (2018, p.100) seguindo a linha Dworkiana, afirma que as políticas de ação afirmativas estão atreladas à realização de princípios, como o da igualdade, não no sentido de igualar os iguais e desqualificar os desiguais como fundamentado por vários autores, mas no sentido mais atual de tratar a todos com igual respeito e consideração.

Assim, ações afirmativas surgem num cenário de promoção da democracia e dos direitos civis, que clamam por igualdade de oportunidades, sendo medidas que visam à

inclusão social através da criação de oportunidades diferenciadas em benefício de grupos historicamente prejudicados por práticas discriminatórias. Nesse sentido, consigne-se o entendimento de Ommati:

Com a constituição de 1988, a sociedade brasileira sinalizou claramente para a tentativa de lidar com o problema do racismo e da discriminação contra negros, mas também contra toda e qualquer discriminação em relação a alguma categoria que se encontre inferiorizada em sua condição de sujeito de direito por força de alguma característica física, psíquica ou até mesmo em decorrência de sua procedência nacional ou regional. Daí a constitucionalização no art. 5º, incisos XLI e XLII, da proibição de qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais, bem como a tipificação do crime de racismo como inafiançável e imprescritível. (2018, p. 104)

Assim, é inegável força da herança histórica brasileira em excluir de iguais oportunidades negros e pardos, de modo que a inclusão social através do acesso ao educação Superior insere-se entre os temas prioritários do discurso político contemporâneo, como instrumento de constituição da cidadania e de consolidação da democracia, que buscam construir e estabilizar uma mudança cultural, pedagógica e política nas políticas educacionais.

Desta forma, observa-se um empenho do Estado em democratizar o acesso do educação Superior através de políticas e programas com o auxílio da comunidade acadêmica,

dos movimentos populares e sociais, bem como da sociedade civil afim de fomentar o acesso a educação superior e atender às aspirações das minorias, especialmente no que pertine à promoção da política de quotas étnico-raciais “relegados às posições sociais inferiores da sociedade, através de mecanismos impessoais, tais como a educação formal deficiente, a precariedade de empregos, a pobreza e um estilo de vida culturalmente diferenciados” (Ommati, 2018, p. 106).

Moehlecke e Catani analisam a questão da democratização do acesso a educação superior e apontam algumas questões relevantes para reflexão, a saber:

[...] falar sobre democratização do acesso e a inclusão na educação superior implica em estabelecer políticas que tocam variados atores sociais. Além disso, deve-se notar que a inspiração de uma política de matiz popular pode ser uma preocupação de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de organismos multilaterais postos, paradoxalmente, sob suspeição pelos próprios movimentos sociais (2006, p.5).

A realidade brasileira ainda apresenta uma complexidade de desafios para o ingresso dessas classes excluídas historicamente, especificamente minorias étnico-raciais na educação superior brasileira, demonstrando que um dos maiores desafios da educação superior brasileira é a implementação de uma política que considere o conjunto sistematizado de inclusão social-étnico-racial.

Nesse sentido, insere-se a importância do julgamento da ADPF 186, em que o Supremo Tribunal Federal, posicionou-se a favor das ações afirmativas, através de uma profunda

análise social e constitucional, onde concluiu pela constitucionalidade das chamadas cotas étnico-raciais para o ingresso na educação superior, afinal vai além da questão econômica da redistribuição, trata do reconhecimento, do respeito a ideologia, e da esfera política da representatividade.

3 Análise do julgamento da ADPF 186

A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 foi arguida no STF em 2009 pelo Partido Democratas (DEM) questionando a constitucionalidade da reserva de 20% (vinte por cento) das vagas da Universidade de Brasília (UnB) para autodeclarados negros ou pardos, pelo prazo de 10 (dez) anos.

Desta forma, tinha como escopo obter a declaração de inconstitucionalidade dos atos da UnB (Universidade de Brasília) que derivaram na utilização do critério racial na seleção de candidatos para ingresso na universidade, alegando, em síntese, ofensa a vários princípios e preceitos fundamentais estabelecidos pela CF/88, como o da dignidade da pessoa humana, o direito universal à educação, igualdade nas condições de acesso ao ensino, o repúdio ao racismo, além dos princípios meritocrático, igualdade, proporcionalidade, impessoalidade, razoabilidade, publicidade e moralidade.

Eis a ementa da decisão:

ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. ATOS QUE INSTITUÍRAM SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS COM BASE EM CRITÉRIO ÉTNICO-RACIAL (COTAS) NO PROCESSO DE SELEÇÃO PARA INGRESSO EM

INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. ALEGADA OFENSA AOS ARTS. 1º, CAPUT, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II XXXIII, XLI, LIV, 37, CAPUT, 205, 206, CAPUT, I, 207, CAPUT, E 208, V, TODOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. AÇÃO JULGADA IMPROCEDENTE. I – Não contraria - ao contrário, prestigia - o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares. II – O modelo constitucional brasileiro incorporou diversos mecanismos institucionais para corrigir as distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade. III – Esta Corte, em diversos precedentes, assentou a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa. IV – Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros,

devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro. V - Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição. VI - Justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes. VII - No entanto, as políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversa apenas são legítimas se a sua manutenção estiver condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhes deu origem. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se benesses permanentes, instituídas em prol de determinado grupo social, mas em detrimento da coletividade como um todo, situação - é escusado dizer - incompatível com o espírito de qualquer Constituição que se pretenda democrática, devendo, outrossim, respeitar a proporcionalidade entre os meios empregados e os fins perseguidos. VIII - Arguição de descumprimento de preceito fundamental julgada improcedente. (BRASIL, 2016)

Assim, por unanimidade, os ministros do STF julgaram totalmente improcedente a arguição, entendendo, portanto, constitucional a política de cotas étnico-raciais da UnB, acompanhando o ministro relator Ricardo Lewandowski, que julgou a política adequada e compatível com os princípios e valores da Constituição.

O ministro relator posicionou-se a favor do modelo de cota adotado pela UnB, apreendeu que a solução da questão estaria relacionada ao critério da igualdade emprestando a máxima concreção a esse importante postulado, tecendo considerações sobre a igualdade formal e a material, sendo que, a seu entender, para que a igualdade material seja concretizada pode o Estado lançar mão de políticas e ações que atinjam grupos determinados atribuindo-lhes algumas vantagens para a superação de desigualdades de cunho histórico, por um lapso determinado.

Suscitou ainda que nos incisos I, III e IV do artigo 206 da Constituição Federal preceitua que o acesso ao ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, “pluralismo de ideias” e “gestão democrática do ensino público” ao passo que o artigo 208, inciso V, da Carta Magna condiciona o acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa à capacidade de cada um.

Acrescentou que o modelo constitucional brasileiro não se mostrou alheio ao princípio da justiça distributiva ou compensatória, incorporando diversos mecanismos institucionais para corrigir as distorções resultantes de

uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade. Afirmando que, as políticas que buscam reverter no âmbito universitário o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais devem ser analisadas muito além de preceitos constitucionais.

Ponderou que, a Constituição (arts. 205 e 207) preconiza a promoção e o incentivo da educação pela sociedade, a fim do pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como a autonomia didático-científica e administrativa, fazendo-as repousar, ainda, sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Desta forma, conforme dados levantados nos autos do processo, a realidade brasileira demonstra que o número de negros com diplomas universitários limita-se a 2%, constatando o ministro, ser essencial estabelecer critérios de seleção à universidade para que se possa dar concreção aos objetivos maiores estabelecidos pela Constituição, concretizando-se a justiça social.

Assim, defende a necessidade de inclusão do outro, um espaço de alteridade, afirmando que as universidades brasileiras possuem uma função além de apenas formar profissionais destinados ao mercado de trabalho, devem ser um espaço de construção de uma consciência coletiva, heterogênea. De forma que, “representam também um celeiro privilegiado para o recrutamento de futuros ocupantes dos altos cargos públicos e privados do País”.

O ministro Luiz Fux, fundamentou seu posicionamento no artigo 3º, inciso I da Constituição Federal, afirmou que a reparação de danos passados do país em relação dos negros está de acordo com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, objetivos fundamentais da Constituição. Assim, as cotas raciais permitem o acesso à educação, responsabilidade Estatal, permitindo que pessoas historicamente prejudicadas tenham acesso a níveis mais elevados de ensino, pesquisa de acordo com suas capacidades.

A ministra Rosa Weber aduziu em seu voto “entendo que os princípios constitucionais apontados como violados (DEM) são justamente os postulados que levam à total improcedência da ação”, defendendo a intervenção do Estado para a correção das desigualdades concretas, “para que a igualdade formal volte a ter o seu papel benéfico”. Argumentou que o sistema de cotas tem aumentado o contingente de negros nas universidades, tornando o ambiente mais plural e democrático.

A ministra Carmen Lúcia também defendeu a compatibilidade do sistema de cotas com a Constituição, considerando ser também uma espécie de função social da universidade, que respeita a proporcionalidade. Em seu entendimento, as ações afirmativas são parte da responsabilidade estatal e social para que seja cumprido o princípio da igualdade, devendo ser acompanhadas de outras medidas para não reforçar o preconceito: “As ações afirmativas não são a melhor opção, mas são uma etapa. O melhor seria que todos fossem iguais e livres.”

Em seu voto, o ministro Joaquim Barbosa caracterizou as ações afirmativas como políticas públicas voltadas à efetivação do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos cruéis da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Nesse sentido, afirmou que na história universal não há registros de nenhuma nação que tenha se erguido através de condições equânimes, pelo contrário, sempre aconteceu através de uma política de exclusão em relação a uma parcela expressiva de sua população.

Pelo ministro Cezar Peluso foi dito que o acesso à educação tem que ser visto como meio indispensável a possibilidade de acesso mais efetivo aos frutos de desenvolvimento socioeconômico e de uma condição sociocultural que corresponda ao grande ideal da dignidade da pessoa humana e do projeto de vida de cada um. Para ele, há “um dever, não apenas ético, mas também jurídico, da sociedade e do Estado perante tamanha desigualdade, à luz dos objetivos fundamentais da Constituição e da República, por conta do artigo 3º da Constituição Federal”, tendo em vista ser fato histórico o déficit educacional e cultural dos negros e pardos.

O ministro Gilmar Mendes também apontou a importância das ações afirmativas para combater a crônica desigualdade, sendo as ações afirmativas uma forma de aplicação do princípio da igualdade, ressaltando que o pequeno número de negros nas universidades decorre um processo histórico escravocrata. Para o ministro, deve ser associado ao modelo de cota critérios

objetivos, como o de índole socioeconômica, pode impedir que apenas negros de boa condição socioeconômica e de estudo dele se beneficiem.

No mesmo sentido, o ministro Marco Aurélio também se pronunciou no sentido de que as ações afirmativas devem ser utilizadas para corrigir as desigualdades, e citou a Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada em 1968, de forma que o sistema de cotas deve promover a isonomia considerando a proporcionalidade e a razoabilidade, e ser afastado tão logo tais diferenças forem eliminadas. Argumentou que, existe uma ausência de vontade política para implementação da constituição e de seus fundamentos de cidadania e dignidade da pessoa humana, para ele deve ser oportunizado as mesmas oportunidades para todos e a Constituição oferece meios para isso.

O ministro Celso de Mello, sustentou que o sistema de cotas da UnB é coerente com a Constituição Federal e com tratados internacionais de defesa de direitos humanos, e que o maior desafio não é o reconhecimento de direitos humanos formais, mas as suas realizações materiais. Relembrou a temporariedade das ações afirmativas: “As políticas públicas têm na prática das ações afirmativas um poderoso e legítimo instrumento impregnado de eficácia necessariamente temporária, já que elas não deverão ter a finalidade de manter direitos desiguais depois de alcançados os objetivos”.

O então presidente da Corte, Ayres Britto, encerrou o julgamento afirmando que “As políticas públicas de

justiça compensatória, restaurativas, afirmativas ou reparadoras de desvantagens históricas são um instituto jurídico constitucional”. Desta forma, aduz que a Constituição Federal legitima políticas públicas para promover os setores sociais, histórico e culturalmente desfavorecidos, especificamente no art. 23, X, em que atribui aos entes da Federação o combate das causas da pobreza e dos fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos.

Conforme, observa-se do julgamento, o caso analisado apresenta um aspecto humanístico que revela a competência do STF para dirimir questões morais, como de políticas públicas educacionais, que são em seu fundo interdisciplinares, nesse sentido, nota-se que a utilização de dados empíricos foi fundamental para que os ministros pudessem justificar e motivar seus respectivos votos a fim de justificar a aplicação do princípio da isonomia e das ações afirmativas, sendo que a adoção de dados concretos foram efetivos em demonstrar o déficit do acesso ao educação Superior e o déficit de desenvolvimento humano das minorias negras e pardas.

Por fim, no novo paradigma constitucional, a resolução de problemas práticos envolvendo direito a educação demonstra a possibilidade de sua implementação pelo Judiciário. A decisão apresentada na ADPF 186 proporciona instrumento de apoio para a possibilidade de implementação do acesso democratizado ao educação Superior, principalmente diante da dificuldade de realização ante a ausência e/ou

ineficiência de políticas públicas voltadas a esse fim, pois muitas vezes contrapõe interesses de grupos favorecidos e/ou de uma maioria racista e contrária a inclusão.

4 Reflexão a cerca das ações afirmativas no cenário brasileiro

Conforme analisado, o acesso à educação Superior vai além de estabelecer oportunidade iguais fundadas na meritocracia, onde a igualdade é formal e não real, a ação de democratizar pressupõe a aplicação do princípio da igualdade material e da diversidade, fazendo-se necessário ações efetivas a fim de disponibilizar o seu acesso às minorias.

A efetivação democrática do acesso ao educação Superior exige uma atuação de frente política a fim de promover uma maior igualdade no futuro, tendo em vista que o acesso de minorias historicamente excluídas defronta-se com problemas que não dependem apenas de interesses e esforços individuais, que muitas vezes para serem vencidos necessitam de atos heróicos, tendo em vista suas condições de vida degradantes e marginalizadas.

Assim, ensina Ommati que essas políticas estão voltadas para o futuro e não para o passado e também enquanto políticas devem ser muito bem construídas, pois:

Servem também para resgatar a autoestima dos negros e para que eles possam chegar a postos importantes na sociedade, negados historicamente a eles, servindo inclusive, para outros negros lutarem pelas mesmas condições. Ao contrário do que se afirma no

Brasil, as ações afirmativas no educação Superior para os negros não viola a igualdade, pois, como bem mostra Ronald Dworkin, não há nem aqui nem nos Estados Unidos, um direito constitucional à vaga em Universidades. (Ommati, 2018, p. 108-109)

O que significa dizer que as universidades podem escolher por critérios de diversidade para a admissão de candidatos, democratizando o acesso à educação superior através das quotas étnico-raciais, privilegiando uma conquista de movimentos sociais que buscam garantia de direitos, em prol de uma sociedade mais igualitária.

Sendo importante ressaltar que, conforme analisado nos autos do processo da ADPF 186, um dos problemas mais intensos do acesso à educação superior é justamente o fato da elitização dos que possuem acesso a tal nível de educação, travestido de mérito acadêmico, conseqüentemente, uma contradição ante a desigualdade regional, má distribuição de renda, dificuldades de acesso e permanência de estudantes na universidade, em que vivem as minorias.

José Emílio (2018) observa que a discussão sobre a constitucionalidade das ações afirmativas no Brasil, apenas se deu em relação a entrada de pretos e pardos no educação Superior, segundo ele as ações afirmativas para deficientes físicos e para mulheres, seja no mercado de trabalho ou na disputa política não sofreram quaisquer críticas quanto à sua constitucionalidade. Conseqüentemente, se deve a um racismo estrutural da sociedade brasileira.

As ações afirmativas estão intimamente ligadas ao princípio da igualdade e são ferramentas de justiça social efetiva, pois têm como objetivo a inclusão social de minorias,

grupos sociais que se encontram em situação de inferioridade, ou subordinação, socioeconômica, política ou cultural em relação a outro grupo. Outrossim, também representam uma contraponto às barreiras que dificultam ou impedem o conhecimento e a aprendizagem de minorias ao acesso à educação superior.

A democratização do acesso ao educação Superior, significa inclusão daqueles que de alguma forma necessitam de uma oportunidade real para seu ingresso, e isso somente pode ocorrer através de um sistema que proporcione a inclusão daquele que de alguma forma foi excluído e marginalizado.

De todo o exposto, concluiu-se que a inclusão de minorias na educação superior ainda é um processo complexo, entretanto, a inclusão social traz, como pressuposto, a ideia de uma sociedade que considera e acolhe a diversidade, nos diferentes tipos de atividades e nas diversas redes de relacionamentos, estruturando-se para atender às necessidades dos marginalizados.

Nesse diapasão, afirma Juliana Melo (2008) que a sociedade brasileira tem dificuldade em aceitar ações afirmativas e isso se daria por duas razões:

Primeiramente, pelas disputas existentes pelos bens escassos. Aqueles que não fazem parte do grupo para o qual foi concedido o privilégio sentem-se prejudicados, embora já possuam naturalmente maiores privilégios e vantagens em relação `aqueles que, no momento, se pretende beneficiar. Outra razão é o enfoque de mercado, em que imperam a produtividade e a eficiência de forma imediatista. (2008, p. 319)

Contudo, percebe-se que políticas e práticas que promovem a democratização do acesso à educação superior ainda é desafiador no que se refere a consciência social para receber e aceitar a diversidade biopsicossocial, a inclusão ainda é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos que escondem através de seus argumentos o racismo de nossa sociedade.

Não obstante, o novo paradigma constitucional exige um movimento que se solidariza pela luta dessas minorias que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. De modo que, as ações afirmativas para a democratização do acesso ao educação Superior são importantes instrumentos na luta contra o racismo e na defesa de uma sociedade mais inclusiva e plural, que somente devem ser extintas quando se mostrarem desnecessárias com a inclusão dessas minorias em diversos postos de trabalhos e setores da sociedade.

5 Considerações finais

O Estado Democrático de Direito, como salientado, deve ser estruturado procedimentalmente de modo que seus cidadãos tenham assegurado o direito a Justiça Social, observa-se através da decisão e dos fundamentos dos votos dos ministros no julgamento da ADPF 186 que o problema da democratização do acesso ao educação Superior é muito mais que a realização dos compromissos assumidos pelo Judiciário,

é uma questão de responsabilidade política da própria sociedade brasileira.

Assim, a inclusão de minorias no educação Superior através das ações afirmativas é uma proposta de uma sociedade acessível em que todos dela participem em igualdade de oportunidades, de modo que sejam eliminados os fatores que dela excluam. De modo que, a eliminação dos fatores de exclusão deve ser um processo contínuo da sociedade no sentido de acolher todas as pessoas independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana.

A democratização do acesso à educação superior, pautada em uma concepção de justiça social, privilegia o respeito às diferenças e o enfrentamento a todo e qualquer tipo de racismo, preconceito, discriminação e intolerância. Nesse sentido, políticas públicas que privilegiem a educação criam um ambiente favorável para que todos possam desenvolver seus potenciais, salvaguardando o direito à livre determinação.

A constituição de 1988 já fez uma ponderação política, econômica e social visando a inclusão de minorias ao acesso a educação Superior, entretanto sua efetivação, principalmente diante da valorização atual do saber acadêmico no mercado de

trabalho, é um processo complexo para uma sociedade extremamente desigual e precária.

Nesse sentido, no julgamento da ADPF 186 o Tribunal, por unanimidade e nos termos do voto do Relator, julgou improcedente o pedido para fins de declarar a integral constitucionalidade dos atos da UnB que estabelecia ações afirmativas através de cotas étnico-raciais para o ingresso em curso superior, reafirmando a política educacional de democratização do acesso ao educação Superior, contribuindo para a diminuição das assimetrias existentes no país.

A partir de tais considerações, pode-se dizer ao final do presente trabalho, foi possível comprovar a hipótese, uma vez que o julgamento da ADPF 186 reflete a confirmação das políticas educacionais que visam a apoiar o ingresso e a permanência das minorias étnico-raciais em nível superior de escolaridade, promovendo a democratização e poderoso instrumento a favor da inclusão social.

6 Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Juliana Melo. Ações afirmativas como meio para a efetivação dos direitos sociais. In: **Constitucionalismo: os desafios no terceiro milênio**. AGRA, Walber de Moura; 260

CASTRO, Celso Luiz Braga de; TAVARES, André Ramos. (Coordenadores). Belo Horizonte: Fórum, 2008, p. 293-321.

BARROSO, Luiz Roberto. Direito e política no Brasil contemporâneo. Revista da Faculdade de Direito – UERJ, Rio de Janeiro, v.2, n.21, jan/jun. 2012^a. COSTA, Fabrício Veiga. O processo constitucional no paradigma do Estado Democrático de Direito. **Revista do Instituto dos Advogados de Minas Gerais**. Belo Horizonte, n. 13, 2007.

BERNARDINO, Joaze. **Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil**. Estud. afro-asiát. Vol.24, n.2. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br//>. Data do acesso: 10 jul. 2018.

BRASIL, STF. Notícias. **STF julga constitucional política de cotas na UnB**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2691269>. Data do acesso: 17 jul. 2018

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Pinto. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Educação Superior?** Educ. rev., Dez 2006, n.º.28, p.125-140. Disponível em: <http://www.scielo.br//>. Acessado em: 8 jul. 2018.

CEPÊDA, V.A e MARQUES, A.C.H. **Um Perfil sobre a Expansão do Educação Superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos**. Perspectiva, S Paulo, v.42; p.161-192, jul/dez. 2012.

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma teoria dos direitos fundamentais**. 5. ed. Rio de Janeiro: 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANDEL, Michael. **Justiça- o que é fazer a coisa certa**. Tradução de Heloisa Matias e Maria Alice Máximo. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOEHLECKE, Sabrina; CATANI, Afrânio Mendes. **Reforma e Expansão do Acesso ao Educação Superior: balanço e proposições**. Série Documental. Textos para Discussão. MEC/INEP, 2006.

“CAPITÃES DE AREIA”: O JUIZ E SEUS ARGUMENTOS

"SAND CAPTAINS": THE JUDGE AND ITS ARGUMENTS

Paulo Velten

Renan Sena Silva

Carolina Assis Castilholi

Igor Ferreira Silva

Resumo: A partir do livro *Capitães de Areia*, de Jorge Amado, no qual um personagem, o juiz, escreve uma carta para o Jornal da Tarde manifestando sua opinião sobre cerca de cem meninos que aterrorizam a cidade de Salvador, em 1935, iniciou-se uma pesquisa que traça um paralelo entre a carta e as sentenças produzidas nos Juízos de Infância e Juventude atuais no Espírito Santo, buscando identificar os argumentos que justificam a ação de “enviar para o reformatório” os tais “Capitães de Areia”.

Palavras-chave: Socioeducação; Aplicação de Medidas Socioeducativas; Sentenças. Capitães de Areia.

Abstract: This paper is based on the book *Captains of Sand* by Jorge Amado which a character, the judge, writes a letter to the Jornal da Tarde (local journal) expressing his opinion about boys who terrorized the city of Salvador in 1935, tracing a parallel between the letter and the sentences produced in the current Children and Juvenile Courts in the state of Espírito Santo, seeking to identify the arguments that justify their action to "send to the reformatory" those "Captains of Sand".

Keywords: Social Education; Application of Social Education Measures; Sentences. Captains of Sand.

Prólogo

Carta do Doutor Juiz de Menores à redação do Jornal da Tarde.

Exmo. Sr. Diretor do Jornal da Tarde

Meu Caro Patrício.

Cordiais Saudações.

Folheando, num dos raros momentos de lazer que me deixam as múltiplas e variadas preocupações de meu espinhoso cargo, o vosso brilhante vespertino, tomei conhecimentos de uma epístola do infatigável doutor Chefe de Polícia do Estado, no qual dizia dos motivos que a Polícia não pudera até a presente data intensificar a meritória campanha contra os menores delinquentes que infestam nossa urbe. Justifica-se o doutor Chefe de Polícia declarando que não possuía ordens do juizado de menores no sentido de agir contra a delinquência infantil. Sem querer absolutamente culpar a brilhante e infatigável Chefia de Polícia, sou obrigado, a bem da verdade (essa mesma verdade que tenho colocado como farol que ilumina a estrada da minha vida com a sua luz puríssima), a declarar que a desculpa não procede. Não procede, Sr. Diretor porque ao juizado de menores não compete perseguir e prender os menores delinquentes e, sim, designar o local onde deve cumprir a pena, nomear procurador para acompanhar qualquer processo contra eles instaurado. Não cabe ao juizado de menores capturar os pequenos delinquentes. Cabe velar pelo seu destino posterior. E o Sr. Doutor Chefe de Polícia sempre há de me encontrar onde o dever me chama, porque jamais, em 50 anos de vida impoluta, deixei de cumpri-lo.

Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o Reformatório de Menores vários menores delinquentes ou abandonados. Não tenho culpa porém, de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e se tornam

ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho. Por quê? Isso é um problema que aos psicólogos cabe resolver e não a mim, simples curioso da filosofia.

O que quero deixar claro e cristalino, Sr. Diretor, é que o doutor Chefe de Polícia pode contar com a melhor ajuda deste juizado de menores para intensificar a campanha contra os menores delinquentes.

De V.Exa., admirador e patricio grato,
Juiz de Menores.

*(Publicado no Jornal da Tarde com o clichê do juiz de menores em uma coluna e um pequeno comentário elogioso.)*⁶⁵

1 Introdução

Jorge Amado, em *Capitães de Areia*, publicado em 1935, ambientou toda a trama do livro em torno de uma discussão pública via o *Jornal da Tarde*. O periódico levantava a questão dos “[...] menores de rua que infestavam a cidade de Salvador”. O enredo da obra narra as aventuras de cerca de cem jovens que viviam nas ruas e cuja única opção, para além das ruas, era o internato.

O texto reproduzido no prólogo é carta que o então juiz de menores da cidade envia para o jornal dando sua versão a respeito da polêmica criada em torno dos meninos. Ela remete a um dado raro, o local de fala de um juiz. Normalmente suas decisões nem sempre revelam seus sentimentos, mas, nesse caso, podem-se depreender algumas de suas impressões particulares, por exemplo, que ele não se considerava responsável pela reeducação dos “menores”, apenas pela sua

⁶⁵ Texto retirado do livro *Capitães de Areia* de Jorge Amado (2006, p.8-9).

designação. Revela ainda que ele próprio não entendia como, apesar de receberem bons exemplos, os meninos se tornavam perversos.⁶⁶ Por fim, opina que o referido fenômeno deveria ser estudado pela psicologia, pois ele, como simples “[...] curioso da filosofia”, não conseguiria, de maneira eficaz, empreender o estudo necessário”.⁶⁷

Saltando da década de 1930 para 1990, no CD *Tropicália* (1993), com a música *Haiti*,⁶⁸ Caetano Veloso e

⁶⁶ “Não tenho culpa porém, de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontrem naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho.”

⁶⁷ “Por quê? Isso é um problema que aos psicólogos cabe resolver e não a mim, simples curioso da filosofia”.

⁶⁸ “Quando você for convidado pra subir no adro / Da fundação casa de Jorge Amado / Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos / Dando porrada na nuca de malandros pretos / De ladrões mulatos e outros quase brancos / Tratados como pretos / Só pra mostrar aos outros quase pretos / (E são quase todos pretos) E aos quase brancos pobres como pretos / Como é que pretos, pobres e mulatos / E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados / E não importa se os olhos do mundo inteiro / Possam estar por um momento voltados para o largo / Onde os escravos eram castigados / E hoje um batuque um batuque / Com a pureza de meninos uniformizados de escola secundária / Em dia de parada / E a grandeza épica de um povo em formação / Nos atrai, nos deslumbra e estimula / Não importa nada: / Nem o traço do sobrado / Nem a lente do fantástico, / Nem o disco de Paul Simon / Ninguém, ninguém é cidadão / Se você for à festa do pelô, e se você não for / Pense no Haiti, reze pelo Haiti / O Haiti é aqui / O Haiti não é aqui / E na TV se você vir um deputado em pânico mal dissimulado / Diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer, qualquer / Plano de educação que pareça fácil / Que pareça fácil e rápido / E vá representar uma ameaça de democratização / Do ensino do primeiro grau / E se esse mesmo deputado defender a adoção da pena capital / E o venerável cardeal disser que vê tanto espírito no feto / E nenhum no marginal / E se, ao furar o sinal, o velho sinal vermelho habitual / [...] / E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo diante da chacina / 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos

Gilberto Gildescrevem os mesmos dilemas narrados por Jorge Amado. Destacam que são os mesmos personagens descritos pelo autor de *Capitães de Areia* como os “não cidadãos”, ou seja, aqueles que são “pretos ou quase brancos pobres tratados como pretos”, ao compararem as tragédias humanitárias vividas no Haiti e por aqui.

Tanto a obra de Jorge Amado, que revela um juiz de menores incapaz de lidar com as condições de vida da juventude baiana, quanto a música, que desenvolve claramente o tema da segregação, têm o mérito de demonstrar que a cultura antecipa ou reflete a política, e espelha uma triste realidade vivida pela juventude brasileira que já perdura há tanto tempo, em uma continuidade histórica estratificada que parece interminável.

Diante disso, o grupo de pesquisa *Homo Sacer*⁶⁹ se dispôs a analisar o texto do juiz descrito no prólogo por marcar, como ressaltado, o lugar de fala de um Juiz dos anos 30 e compará-la com com sentenças atuais de magistrados das Varas de Infância e Juventude, tendo em vista que é nas sentenças que essas autoridades se manifestam. Para tanto, o grupo classificou e analisou 75 sentenças obtidas por meio de um protocolo de pesquisa oficial registrado na Vara de Execuções, relativas à Infância e Juventude no Estado do Espírito Santo.

/ Ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres / E pobres são como pretos e todos sabem como se tratam os pretos / E quando você for dar uma volta no Caribe / [...] / E apresentar sua participação inteligente no bloqueio a Cuba.”

⁶⁹ Grupo de pesquisas destinado ao estudo de Biopolítica e Socioeducação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), cujos componentes subscrevem este artigo.

No texto de Jorge Amado, o personagem deixa certas marcas, por exemplo, se vê como aquele que é responsável por “[...] mandar para o reformatório vários menores delinquentes ou abandonados”, embora ressaltando que “[...] ao juizado de menores não compete perseguir e prender os menores delinquentes e, sim, designar o local onde deve cumprir a pena”. Entretanto, na medida em que se vê obrigado a fazer isso, revela sua perplexidade ao constatar que os “[...] menores fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho”, ao mesmo tempo, recusa qualquer culpa nesse fenômeno e atribui aos psicólogos o dever de explicar essa situação, já que ele, como “simples curioso da filosofia”, confessava sua impotência.

Passando da ficção para a realidade, o artigo aponta impregnadas nas sentenças dos juízes atuais que demonstram seus locais de fala e apontam para um juiz que, assoberbado de trabalho, consciente das mazelas da sociedade brasileira e do sistema socioeducativo, mantém-se com um perfil muito parecido com o descrito por Jorge Amado, ou seja, aquele que tem apenas a triste tarefa de mandar os jovens em conflito com a lei para o “reformatório”.

2 A premissa da liberdade

Com o objetivo de contextualizar legalmente o leitor a respeito dessa obrigação de “mandar para o reformatório”, é importante destacar como premissa que, ao contrário das épocas medievais, quando o jovem era visto como um adulto pequeno e, ao contrário dos anos descritos em *Capitães de Areia*, atualmente à juventude foi garantida especial condição

de liberdade. Sua inimputabilidade é deduzida da Constituição de 1988, do Código Penal e ainda do Estatuto da Criança e do Adolescente (Ecriad - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).⁷⁰

A referida premissa garante que não sejam presos e ainda obriga que sejam adequadamente educados pelo Estado, pela família e pela sociedade. Assim sendo, poderão, em tese, ser apenas destinatários de uma categoria especial de educação denominada socioeducação, nunca podendo, portanto, ser jogados na vala comum do sistema penitenciário.

Logo, as crianças e adolescentes, quando cometem atos análogos a crimes, são submetidos a medidas socioeducativas, que, em tese, os protegem daqueles agentes ou condições que os levaram ao confronto com a lei.

Essa perspectiva guarda coerência com os principais documentos internacionais de proteção aos direitos humanos, notadamente no que diz respeito aos direitos relativos à infância e juventude, com o primeiro objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, enunciado no art. 3º, I, da CRFB de 1988, “[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária”.

Desse modo, é imprescindível gizar que a liberdade é princípio constitucional e que, para a construção dessa sociedade livre, a privação da liberdade — tanto dos adolescentes em conflito com a lei, quanto dos penalmente imputáveis — deve ser excepcional. Em suma, apenas quando

⁷⁰ Os artigos citados que prescrevem a inimputabilidade das crianças e dos adolescentes são: CRFB de 1988, art. 228: “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial”; CP, art. 27: “Os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial”; Ecriad, art. 104: “São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei”.

modos alternativos tenham falhado é que se admite a restrição ou privação da liberdade e, ainda assim, sem prejuízo da educação, haja vista que somente com duras penas se aprendeu que não é possível educar sem liberdade, uma vez que necessariamente esse é um processo voluntário, dialético e de mão dupla.

Todo esse arrazoado é para defender a tese de que não cumpre ao juiz somente a tarefa de enviar o jovem em conflito com a lei para o “reformatório”, como na obra comentada. Esse desiderato não socorre ao juiz contemporâneo, antes, pelo contrário, dentre as várias formas de socioeducação previstas, somente duas tolgem a liberdade, o regime de semiliberdade e a internação. São remédios derradeiros, últimos, não se devendo olvidar que, mesmo nesses casos, o direito à educação não pode e não deve ser preterido, não há como o juiz, ou quem quer que seja, renunciar ao direito à educação da criança e do adolescente, mesmo que esteja em conflito com a lei, pois, como se ressaltou, o sistema é duplo, de socialização e de educação.

Assim, a manutenção da educação deve ser observada de forma rigorosa sob pena de ilegalidade do ato que a determinar. Ela é imprescindível e só com ela se justifica a existência de um sistema socioeducativo, de modo que deve ser preservada mesmo durante a apuração do ato infracional, ainda, durante a execução (cumprimento) da medida. A inobservância dessas premissas corresponde a violações aos Direitos Humanos e trazem prejuízo à dignidade dos jovens em conflito com a lei.⁷¹

⁷¹ O Parágrafo único, do art. 123 do Ecriad prescreve que: “Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”.

Fixada a premissa, é hora de verificar se ela subsiste nas sentenças pesquisadas, ou se, como no livro, a obrigação de determinar ao “reformatório” ainda é praxe.

3 Das sentenças pesquisadas

Como referido, as sentenças pesquisadas foram coletadas no dia 13 de fevereiro de 2017, na 3ª Vara da Infância e Juventude (Vara de Execução das Medidas Socioeducativas) e se constituem em 50 que decretaram medidas socioeducativas em regime de semiliberdade e 25 relativas ao regime de internação em estabelecimento educacional, todas prolatadas no ano de 2016 e advindas de diversas comarcas diferentes e que se encontravam sob o juízo da execução.

Assim, para este estudo, há uma análise quantitativa relacionada com os dados numéricos do sistema socioeducativo e com as descrições objetivas das sentenças; e uma análise qualitativa, quando se investiga o conteúdo das sentenças. O método de investigação é o hipotético-dedutivo, no qual são elaboradas hipóteses que são verificadas ao longo da pesquisa. As hipóteses se baseiam em dados numéricos coletados e da primeira aproximação com as sentenças; em seguida, por uma segunda aproximação, na qual se analisam as sentenças por um prisma comparativo, as hipóteses são comprovadas ou rejeitadas.

3.1 Da extensão das sentenças

Chama a atenção, nas sentenças dos juízes das varas de infância e juventude, que elas são minimalistas e pouco

formais, quando comparadas com as sentenças destinadas aos adultos. Observa-se que elas demonstram um padrão linguístico típico de manuais acadêmicos,⁷² aqueles cuja forma é imitada a partir de um gabarito, como num formulário. São bastante idênticas, mudando praticamente apenas o nome do representado, a data e a descrição da conduta, por vezes, nem isso.

A descrição minimalista nos relatórios é a regra. Algumas sentenças admitem os fatos descritos na representação como verdadeiros e incontestes e não submetem ao contraditório a narrativa. A desconsideração é tamanha, que não é exagero denominá-las como bilhetes.⁷³

⁷² Esse aspecto de manual acadêmico é configurado pelo fato de que sete Sentenças (as de nº. 2, 31, 43, 44, 55, 61, 95) citam o seguinte trecho do artigo de Alessandro Baratta: “[...] isto indica muito claramente que a vontade da lei está dirigida, também no caso de restrição da liberdade do menor, para o favorecimento, na medida do possível, da integração em sua comunidade e, através dela, na sociedade. A integração na comunidade e na sociedade é o fulcro da nova disciplina do adolescente infrator, que deve permitir reverter, finalmente, a injusta praxe da criminalização da pobreza e da falta de meios... a institucionalização, quer na forma da internação, quer naquela de semiliberdade, deve ser considerada uma resposta em tudo excepcional, mesmo nos casos de graves infrações do adolescente, e normal deve ser considerada, em todos os casos, a aplicação de outras medidas sócio-educativas, e, principalmente, de proteção, aptas a favorecer a integração social do adolescente infrator e a compensação de gravíssimos déficits econômicos e de atenção familiar e social, dos quais ele é normalmente vítima”. Obviamente, não há nenhum problema em citar o referido excerto a não ser pelo fato de que foi usado para justificar os mais diferentes contextos e sem citar que é em *apud* o livro Estatuto da Criança e do Adolescente, comentado por Munir Cury.

⁷³ Na amostragem das 75 sentenças colhidas, foram consideradas como sentenças “bilhetes” as que continham até duas laudas. Em algumas delas, a segunda contém apenas o timbre, a data e a assinatura do juiz prolator. Foram encontradas 37 sentenças com até duas laudas, o que revela que a referida desídia está longe de ser um caso residual.

Nelas não há descrição fática, fundamentação ou parte dispositiva, apenas um simulacro que determina a medida socioeducativa⁷⁴e, o que é pior, são bilhetes aceitos sem maiores questionamentos ou recursos,⁷⁵pois, inclusive, na maioria das sentenças, apesar de ao adolescente ser determinada uma medida mais severa do que a pugnada pela defesa, o adolescente responde (quando lhe perguntado) que não tem interesse em recorrer.

Em primeiro lugar, há de se observar que, sem realizar um juízo de valor ou correção de seus conteúdos, é importante registrar que, se a Constituição estabeleceu a especial condição da infância e da adolescência, seria de se esperar um rigor metodológico dos juízes, entretanto uma sentença tão simplória que possa ser comparada com um “bilhete” de internação subverte a ordem principiológica de especial atenção à infância e adolescência estabelecida na Constituição.

Ressalte-se por oportuno que esse tipo de sentença pesquisada imputou aos infratores as medidas mais severas

⁷⁴Esta é uma sentença real, sem alterações ou reduções. Não foi retirada de um manual qualquer, ela produziu efeitos jurídicos e transitou em julgado sem recursos. Nos arquivos da pesquisa está numerada com o nº 75 e foi prolatada em 30 de agosto de 2016:

“Por todo o exposto, **JULGO PROCEDENTE** a representação para reconhecer que os representados (NOMES) participaram do ato infracional descrito na representação e, conseqüentemente, impor a medida socioeducativa de **INTERNAÇÃO aos representados** (NOMES) nos termos do artigo 122, I do ECRriad, bem como impor a medida socioeducativa de **SEMILIBERDADE aos representados** (omitimos os nomes), nos termos do artigo 112, VII c/c artigo 122, I do ECRriad em Unidade Especializada do IASES, devendo ser realizada **reavaliação sobre a manutenção da medida no prazo máximo de 6 (seis) meses**” (*grifos do original*).

⁷⁵O grupo de pesquisa *Homo Sacer* está levantando os dados da quantidade de recursos que há no que diz respeito a essas sentenças e será objeto de outro artigo.

previstas no Ecriad, logo deveriam ser o fim da linha punitiva no trato com o jovem em conflito com a lei, o que significa dizer que as questões anteriores à internação já deveriam ter sido exaustivamente discutidas e demonstradas no corpo da sentença em expedientes anteriores.

A internação somente deve ser utilizada quando houver grave violência ou reincidência, entretanto, no Brasil e principalmente no Estado do Espírito Santo, foi estabelecida, na última década, uma política pública que inverte cruelmente essa lógica. A estatística⁷⁶ demonstra que a internação se tornou regra, e a semiliberdade é um regime que se aplica apenas residualmente.

Aliás, é importante zizar que muitas internações provisórias não se confirmam necessárias ao final da fase instrutória. Em média, somente 47,15% das internações provisórias são convertidas em definitivas e em apenas 7,20% é decretada a medida de semiliberdade. Vê-se daí que quase metade das internações provisórias culmina em medidas de meio aberto, demonstrando uma provável desnecessidade de o adolescente cumprir a internação provisória (Tabela 1)⁷⁷.

⁷⁶A internação como regra e o uso da semiliberdade utilizada de maneira apenas residual foi demonstrado detalhadamente no artigo *Adolescentes e jovens em conflito com a lei: a figura do Homo Sacer, a socioeducação e o regime de semiliberdade*. In: Direito e Justiça Social. Disponível em: <<http://www.esseredelmondo.com/pt/direito-direito-e-justica-social-ebook117.php>>. Acesso em 2 fev. 2018.

⁷⁷ Dados extraídos pelo protocolo de pesquisas do grupo de pesquisa *Homo Sacer* na Central de Estatísticas do Instituto de Atenção a Socio educação do Espírito Santo

Tabela 1— Relação entre as internações provisórias e a decretação de medida em meio fechado

Ano	2014 (jan. a dez.)	2015 (jan. a dez.)	2016 (jan. a out.)	Média dos dados dos três anos
Decretação de semiliberdade	77	92	98	89
Decretação da internação definitiva	569	611	575	585
Decretação da internação provisória	1231	1405	1111	1249
Nº percentual da relação entre o regime de semiliberdade e a decretação da internação provisória	6,25%	6,54%	8,82%	7,20%
Nº percentual da relação entre a Internação Definitiva e a decretação da internação provisória	46,22%	43,48%	51,75%	47,15%
Nº percentual da relação entre os regimes em meio fechado e a decretação da internação provisória	52,47%	50,03%	51,75%	51,41%

Fonte:Subgerência de Informação e Pesquisa do Iases.

O paradoxo é evidente pois, considerando que são as medidas socioeducativas de restrição de liberdade (internação e semiliberdade) de natureza excepcionais, deveriam ser exaustiva e categoricamente justificadas nas sentenças.

Entretanto não é o que se verifica no estudo. Na quase totalidade das sentenças pesquisadas, os juízes não abordam a ineficácia de outras medidas socioeducativas como argumento justificador de suas decisões.

Ademais, sendo considerada a educação necessariamente um processo que deve se efetivar em ambiente de liberdade, o fato de juízes continuarem a determinar o “envio para o reformatório” (internação), como regra, sem maiores questionamentos, assim como em *Capitães*

de areia, é uma prática que representa uma violação ao especial direito das crianças e adolescentes contemporâneos.

4 Das muitas expressões do “senso comum” encontradas

Com a Constituição de 1988 e o Estatuto de 1990, a adequada expressão utilizada para a juventude é criança e adolescente, em substituição à inapropriada expressão adotada na legislação anterior (Código de “menores”), devido ao fato de ser um termo pejorativo à condição do jovem. Mas, na década de 30, como demonstra a obra citada, o juiz referia-se aos “menores delinquentes e perversos”, expressões que nos dias atuais revelariam um certo tom preconceituoso.

De toda forma, é de se esperar que as sentenças se utilizem, principalmente por serem públicas, de um vernáculo formal e respeitoso, como efetivamente acontece em outras sentenças, que são muitas vezes criticadas devido ao linguajar e argumentação sofisticados. Tal fato não se verifica nas sentenças de aplicação de medidas socioeducativas, nas quais as expressões de “senso comum”⁷⁸ são frequentemente utilizadas.

4.1 Um tal “sentimento de impunidade”

Neste tópico, são destacadas expressões que se confundem com argumentos sem serem. São típicas de programas de auditório e não deveriam estar no universo

⁷⁸Considera-se relativos ao senso comum argumentos sem lastro científico, a partir de um saber vulgar, baseados em opiniões ingênuas da realidade e adaptados sem maiores critérios a soluções do dia adia.

lógico argumentativo de magistrados, como aquela que toma emprestada a expressão “sentimento de impunidade” e aponta para a prevalência do referido sentimento.

É o que se pode verificar textualmente na Sentença catalogada na pesquisa com o nº 07, que determina a internação como forma de “[...] prevenir o sentimento de impunidade que até hoje tem dado a tônica à sua conduta social”. Do mesmo modo, a Sentença nº 93 atribui à vida dos representados um “[...] histórico de descontrole social” e se refere a eles como “[...] sendo pessoas de péssimas índoles”. Por vezes, o Juiz (Sentença nº 8) ainda se auto atribui o poder soberano de conceder a “[...] derradeira oportunidade de regeneração, mas também punição”.

Ora, o Brasil é o terceiro maior encarcerador do mundo (BRAGA, 2010). A utilização de argumentos como tais, principalmente esse tal “sentimento de impunidade”, para além de ser falso, como demonstra essa infeliz estatística, atenta contra a lógica racional que deve imperar no sistema jurídico. Portanto, argumentos como esse não são adequados sequer em programas sensacionalistas que exploram a tragédia social brasileira, muito menos em ambiente em que se deve prezar pelo rigorismo argumentativo. Afinal, prevenir sentimento, não pode ser um argumento válido nem lógico numa justiça séria.

4.2 “Família estruturada”

Outra expressão típica, que se está denominando aqui como de “senso comum”, é a crença de que o sucesso da vida e

a distância do crime estariam associados a uma suposta “família estruturada”.

Por sorte ou azar, as operações de combate à corrupção desmentem tal ideia na medida em que, cada vez mais, famílias bem estruturadas da política tradicional brasileira, com décadas de “boa tradição”, têm sido pegas em operações ilícitas e/ou criminosas, pondo em xeque a credence de que pertencer à determinada família ou modelo familiar afastaria seus componentes da lesão à lei.

Entretanto, a referida credence é alardeada diariamente nos círculos midiáticos como dogma absoluto reafirmado todos os domingos, em profissões vespertinas quase que fé.⁷⁹

Para demonstrar a influência de tais expressões, destaca-se o seguinte trecho da Sentença nº 33. Os argumentos utilizados pelo juiz para justificar a não aplicação de medida socioeducativa em meio aberto foram:

[...] o representado não possui família estruturada, capaz de acompanhá-lo em meio aberto, sendo que, mesmo possuindo pai e mãe, o adolescente encontra-se residindo com sua tia que possui outros seis filhos[...] Quadra ressaltar que sendo a medida socioeducativa de caráter pedagógico e ressocializadora considerando a ausência de firmeza de seus familiares para conduzir sua vida sociofamiliar e a gravidade do ato infracional, outra medida não resta se não a de impor ao adolescente medida socioeducativa que o faça refletir

⁷⁹ Uma ironia com os programas televisivos veiculados neste horário que repetem o jargão.

sobre o dever de cumprir as regras sociais e familiares, neste caso, segregado de sua liberdade, sendo recomendável à aplicação de medida socioeducativa de semi-liberdade[sic] nos termos do arts. 112 V c/c artigo 126 do Ecriad, eis que houve emprego de arma de fogo.

Apesar de o Ecriad afirmar que a socioeducação é uma obrigação compartilhada entre a sociedade, a família e o Estado, o juiz prolator só tem olhos para “[...] a ausência de firmeza de seus familiares” sem sequer mencionar as condições sociais que deveriam ser disponibilizadas pelo Estado, muito menos a eventual responsabilidade de toda a sociedade.

O enfoque é culpabilização da família ou do jovem. A análise das condições sociais que envolveram o jovem em conflito com a lei passa ao largo ea ausência de uma política de assistência social que “[...] o levou a residir com a tia que tem outros filhos” não faz parte do universo avaliativo do magistrado.

Além disso, a análise do ilícito também é mínima. Apenas é citado o “emprego de arma de fogo” e a culpabilização da família é mais evidenciada do que o instrumento utilizado no ato infracional. O peso argumentativo está mais centrado em sua condição familiar do que no meio empregado para o ilícito cometido.

Segundo o referido “senso comum”, uma família desestruturada é um fator que leva o jovem ao crime, e o juiz reafirma isso em sua sentença, ainda que esse critério não esteja determinado pelo Ecriad e, portanto, não deveria influenciar a aplicação da medida socioeducativa.

E mais, a falta de unidade ou uniformidade familiar pode levar alguém à segregação? Sob qual argumento? Portanto, a conclusão do juiz não é apenas ilegal por não atender à norma, mas frontalmente oposta à lei. Aliás, é importante notar que o desvio da lei é uma prática comum nas sentenças estudadas. Se não, vejamos.

5 A fundamentação das sentenças

Apesar da premissa libertária da Constituição, o Ecriad pouco ou nada especificou a respeito dos procedimentos especiais que deveriam ser adotados para sua suspensão. Apenas o art. 103 definiu o “[...] ato infracional como a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Isso significa dizer que as condutas ilícitas descritas no Código Penal e em leis extravagantes se aplicam aos jovens.

Dessa forma, quando um adulto comete um crime, para ser condenado, deve o juiz realizar uma dosimetria da pena que, submetida ao contraditório, gere uma pena a ser cumprida, com data e hora para começar e terminar (detalhadamente). Isso quer dizer que, embora criminoso, o réu tem aquela obrigação, digamos *numerusclausus*, ou seja, não tem o dever de cumprir nem um dia a mais de pena do que aquela determinada após o devido processo legal. Isso é assim para que o condenado mantenha viva uma certa possibilidade de futuro.

Há uma metodologia a ser seguida na dosimetria sistematicamente; ela está prevista no Código de Processo Penal (CPP) e não é uma faculdade do juiz. Entretanto, com o Ecriad não se criou uma dosimetria especial e os juízes da

infância não aplicam o CPP, tornando-se a fixação do prazo da medida socioeducativa um ato de puro arbítrio.

Nas sentenças estudadas, quase todas determinaram a aplicação da medida socioeducativa “[...] por até três anos, na forma do art. 120 do Ecriad, devendo ser reavaliada no máximo a cada seis meses”. Em alguns casos, não há sequer a menção ao período de três anos, mas apenas a aplicação por prazo indeterminado.

Em que pese a determinação de reavaliação semestral por uma equipe multidisciplinar dar uma aparência de que seja um processo terapêutico e contínuo de educação, o dispositivo acabou por igualar aquele que fez um pequeno furto no supermercado àquele que cometeu homicídio, submetendo ambos ao arbítrio não só do juiz, mas agora também da equipe multidisciplinar que o acompanhará, transformando sua natureza terapêutica em punitiva, deixando evidente o caráter de sanção penal da medida socioeducativa.

Nesse sentido, Karyna Sposato (2013, p. 60) adverte que essa prática se assemelha às penas tradicionais “[...] na contramão de países como a Alemanha, Inglaterra, Nova Zelândia, Canadá que já eliminaram a duração indeterminada das medidas de privação de liberdade nos sistemas de justiça juvenil” (p.137).

Ainda que existam opiniões que defendam a desnecessidade de dosimetria no caso do sistema socioeducativo, essa prática contraria profundamente a lógica da especialidade da infância e juventude, uma vez que acaba tornando a condição do jovem mais gravosa do que a regra geral do CPP, pois, se é direito do acusado adulto saber com exatidão a extensão de sua pena, e ultimamente até negociá-la,

muito maior direito deveria assistir a esse jovem em função de sua especial condição.

Saber quanto tempo deve permanecer no especial sistema educacional arquitetado por diligentes e especializados pedagogos do Estado,⁸⁰ uma vez que o jovem não se adaptou ao regime educativo geral tradicional, deve fazer parte da dignidade do jovem em conflito com a lei.

Esse fenômeno demonstra não apenas o descompasso entre a posição libertária assumida pelo Ecriad e a prática judicial, mas também a aridez de políticas públicas voltadas para esse fim. No dizer novamente de Sposato (2013, p. 64):

Não se trata tão somente de uma fraude de etiquetas que dá margem à distorção; falta ao campo a devida elaboração teórica e doutrinária que deveria, de forma mais consistente, enfrentar o tema da imputabilidade dos menores de idade. A ausência do estudo de uma culpabilidade específica a ser reconhecida para os menores permite que a intervenção siga marcada por imensa arbitrariedade e insegurança jurídica. Ademais, o tratamento a situações díspares de forma generalizada tem favorecido a percepção

⁸⁰Uma ironia contra as péssimas condições do sistema carcerário juvenil disseminada em todo Brasil. Nesse sentido, é válido citar Silva (2017, p. 4) “Pela análise da legislação e da revisão bibliográfica, verifica-se que há uma mudança, pelo panorama normativo, no tratamento conferido ao adolescente infrator. Entretanto, a realidade, na maior parte dos casos - no que tange a infraestrutura, ao tratamento nas unidades socioeducativas, à promoção dos direitos enunciados - não é condizente com os avanços legislativos; de modo que não ocorreu a implementação e a mudança de paradigma prescrito pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990”.

na opinião pública de que a delinquência juvenil é um dos problemas contemporâneos mais graves e sem solução.

O descompasso e a distorção referidos contribuem para a formação de um estereótipo muito prejudicial, aquele que faz crer que se está diante de um problema enorme e de difícil solução, entretanto o número de jovens em conflito com a lei cumprindo medida socioeducativa é muito pequeno, pois, conforme o levantamento Anual do Sinase (2013), existem 88.022 adolescentes brasileiros cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto (advertências, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida), o que corresponde a somente 0,41% do total de adolescentes. E mais, existem, ainda, 23.066 adolescentes em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade), o que corresponde a 0,10% do número total de adolescentes no Brasil. Isso mesmo, apenas 0,10%. Um número muito pequeno e que só não é enfrentado por ausência de políticas públicas específicas.

Mas, para além há problemas maiores do que a referida falta de sistematização.

6 São utilizadas qualificadoras e causas de aumento de pena para a escolha da medida socioeducativa mas desprezam-se as atenuantes e causas de diminuição de pena

Apesar das justificativas para não se fazer a dosimetria, haja vista não estar prevista especificamente no Ecriad, na

amostra analisada, percebeu-se, com frequência, o uso de qualificadoras e causas de aumento de pena previstas no CPP, como o fim de determinar regime de cumprimento de medida socioeducativa mais grave, entretanto, no que diz respeito às atenuantes e causas de diminuição de pena igualmente previstas no CPP, deixa-se expressamente de aplicá-las. Por exemplo, as Sentenças de nº 2 e 31 que deixam de considerar a confissão, sob o argumento de não se tratar de pena.⁸¹

Por outro lado, várias Sentenças (entre elas a nº 85) utilizam a confissão do representado como meio de prova, sem admiti-la como atenuante no momento da fixação da medida socioeducativa.

A mesma incongruência sistemática é percebida quando, por analogia se equipara a tutela socioeducacional à tutela penal para justificar a restrição ao direito de responder em liberdade, sem a devida equiparação quando se trata de beneficiar o representado. Afinal, as garantias do réu em sede de ação penal, que preveem pena, não podem ser menores do que aquelas oferecidas ao jovem em conflito com a lei, sujeito à aplicação de medida socioeducativa, sob pena de gerarem a eles uma situação mais gravosa, uma incongruência sistêmica que contraria a própria razão de ser da tutela socioeducacional.

7 A condição da vida como motivação para a medida socioeducativa

⁸¹“Em que pese a confissão, no Juízo da infância e juventude não cabe a aplicação da ‘atenuante’ da confissão, porque não se aplica aqui pena ou punição, mas sim a medida sócio-educativa que melhor atenda aos interesses do menor, visando preciosamente à sua ressocialização”.

Causam perplexidade ainda as Sentenças nº 70 e 48, nas quais se verifica que a maior parte da fundamentação da aplicação da medida de semiliberdade se refere à condição de vida do adolescente e não ao ato praticado:

Constato que as circunstâncias em que o ato infracional foi praticado são graves, colocando risco a ordem pública. O adolescente encontra-se fora da escola e residindo em local desconhecido da família, não vem obtendo êxito em impor limites ao adolescente até mesmo para que não continue a se envolver na prática de atos infracionais. Verifico ainda que a medida mais adequada ao referido representado será a de Semi-liberdade [sic].

Como referido, novamente nesse caso há a culpabilização exclusiva da família, no entanto há mais, pois são comuns suposições, como as descritas nas Sentenças catalogadas nº 49, 63 e 70, em que o juiz prolator afirma que o acusado teria “[...] colocando em risco a ordem pública”, mesmo sendo ele um jovem ou, ainda, contradições grosseiras, como na Sentença nº 84 quando afirma que o caso se tratava de “[...] tráfico em associação e que, embora sem violência seria caracterizado como grave ameaça e portanto de natureza grave”. E também quando adota posições doutrinárias desconexas, expressas na Sentença nº 61, em que prescreve “[...] a meu sentir, em atos infracionais análogos ao crime de roubo, a palavra da vítima deve ser levada muito em consideração, uma vez que estes na maioria das vezes acontecem às escondidas”, isso com o intuito de prescindir de outras provas além da testemunhal, justificando essa medida a partir da

juntada de um julgado que trata desse entendimento para crimes sexuais!⁸²

8 A ausência de dialética

O processo judicial, em tese, deveria basear-se em uma dialética produzida a partir dos argumentos da representação e da defesa, cotejados pelas provas, entretanto dificilmente isso é descrito nas sentenças. Os argumentos são ignorados na justificação quase totalmente. Nesse sentido, Sposato (2013, p. 83) esclarece:

Como se pôde perceber da análise realizada, em seus 21 anos de vigência, o Estatuto da Criança e do Adolescente vem sendo interpretado de forma bastante homogênea pela jurisdição de primeiro

⁸²“APELAÇÃO CRIMINAL ESTUPRO RECURSO DA DEFESA ABSOLVIÇÃO IMPOSSIBILIDADE SUFICIÊNCIA DO CONJUNTO PROBATÓRIO PALAVRA DA VÍTIMA Não há se falar em absolvição quando o conjunto probatório coligido aos autos mostra-se unísono, encontrando-se a palavra da vítima em total harmonia com as demais provas colhidas no bojo da instrução, formando um conjunto probatório suficientemente hábil a fundamentar o decreto condenatório Nos crimes contra a liberdade sexual, a palavra da vítima tem especial relevância, pois se trata de delito praticado às escondidas, sem a presença de testemunhas. ROUBO Afastamento da qualificadora prevista no Inciso I, Artigo 157, Parágrafo segundo, do Código Penal Inadmissibilidade. Dispensável a apreensão da arma de fogo, uma vez que a materialidade do roubo independe da apreensão de qualquer instrumento, pois, assim como a prova da autoria, pode ser concretizada pela simples, mas verossímil, prova testemunhal. Diminuição da pena Possibilidade - Constatando-se que as penas foram aplicadas com certa exasperação, atento aos contornos da prática ilícita, impõe-se a redução das penas impostas. Recurso parcialmente provido. (TJ-SP - APL 66085920098260176 SP 0006608-59.2009.8.26.0176, Relator: Paulo Rossi, Data de julgamento: 15/08/2011, 2ª Câmara de Direito Criminal, Data de Publicação: 17/08/2011)”.

grau, através de entendimentos em geral contrários aos principais pleitos da defesa. Observa-se uma inquestionável tendência de negação às suas teses na maioria dos Tribunais e uma cristalização de procedimentos irregulares se contrastados ao texto da Lei.

Uma sentença que não dialoga com os argumentos de defesa pode ser considerada nula, na medida em que o cotejamento de tais argumentos é um elemento essencial de uma sentença no contexto do Estado Democrático de Direito, sobretudo uma sentença responsável por tolher a liberdade de adolescentes.

9 Considerações finais

As sentenças que determinam as medidas socioeducativas, em grande parte, violam direitos fundamentais, pois deveriam ser justificadas de maneira lógica, racional e coerente. Entretanto, como visto, estão eivadas de afirmações e vícios que configuram a ilegalidade e inconstitucionalidade de muitas delas.

Outra inquietação produzida, embora não tenha sido o objeto do presente trabalho, é a análise do devido processo legal na fase instrutória, uma vez que, ao que tudo indica, as defesas se constituem em alegações apenas genéricas e sem substância e sequer são mencionados nas sentença. Há ainda a ausência de recursos em face de tais decisões, mesmo que passíveis de revisão conforme demonstrado.

Assim sendo, várias sentenças citadas se constituem em atos de violência contra jovens que, sem embargo das

violências já sofridas em suas vidas, muitas vezes são vítimas de uma transformação em personagens, como em *Capitães de areia*, em que o juiz se ocupava simplesmente de mandá-los para o “reformatório”.

Em tempos democráticos, é de se esperar uma mudança de postura em relação àqueles que, como na citada música de Caetano e Gil, “não são cidadãos”, apesar de habitarem a casa de Jorge Amado, lugar onde “[...] malandros pretos, ou quase brancos, são tratados como pretos de tão pobres”, advertidos finalmente que, caso isso não mude, “[...] pense no Haiti, reze pelo Haiti”, pois seremos, ao lado dele, o país mais pobre do mundo.

10 Referências

AMADO, J. 1912-2001 **Capitães de areia**. 121.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069, de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 5 fev.2018.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BARATTA, A. **Criminologiae a crítica do Direito Penal**. Tradução de Juarez Cirino Dos Santos. 6. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

BRAGA, Mariana. **Brasil tem terceira maior população carcerária do mundo**. Agência CNJ de Notícias, 28 set. 2010. 288

Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/70225-brasil-tem-terceira-maior-populacao-carceraria-do-mundo>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SILVA, Renan Sena. A Medida de Semiliberdade no Sistema Socioeducativo do ES In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES, 2017, Vitória. **Anais da Jornada de Iniciação Científica da Ufes**. Vitória: PRPPG, v. 8.

SPOSATO, K. B. **Direito Penal de Adolescentes**. São Paulo: Saraiva, 2013.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Haiti**. CD: Tropicália 2. Wea, 1993.

VELTEN, Paulo; LUCIO, Glauca; SILVA, Igor Ferreira; MARIANNO, Isabela; SILVA, Renan Sena. Adolescentes e jovens em conflito com a lei: a figura *do Homo Sacer*, a socioeducação e o regime de semiliberdade. In: MAURICIO JUNIOR, Alceu; MOZINE, Augusto Cesar Salomão; BARROSO, Lucas Abreu. (Org.). **DIREITO E JUSTIÇA SOCIAL**. Santa Cruz do Sul: Esseredel Mondo, 2017. Disponível em <<http://www.esserenelmondo.com/pt/direito-direito-e-justica-social-ebook117.php>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

O DIREITO NOTARIAL E REGISTRAL COMO RAMO JURÍDICO AUTÔNOMO

THE NOTARY AND REGISTRAL LAW AS AN AUTONOMOUS LEGAL BRANCH

Marcus Vinícius Pinto Santos⁸³
Sérgio Henriques Zandoná Freitas⁸⁴

Resumo: Trata-se de trabalho destinado a analisar e investigar a autonomia científica do Direito Notarial e Registral. Cabe aqui examinar a relevância da atividade bem como se essa primazia que vem sendo conquistada por ela já é capaz de conceder à disciplina que a rege o espaço acadêmico equivalente ao espaço que a instituição vem alcançando na prática jurídica cotidiana. O reconhecimento da autonomia da disciplina contribui para que haja maiores critério e técnica nas proposições legislativas que muitas vezes revelam-se precipitadas, equivocadas, ineficientes e inconstitucionais.

Palavras-chave: Direito Notarial e Registral; Autonomia; Cartórios.

Abstract: It is a work aimed at analyzing and investigating the scientific autonomy of Notarial and Registrant Law. It is necessary to examine the relevance of the activity as well as whether this primacy that has been achieved by it is already capable of granting to the discipline that governs the academic

⁸³ Mestrando em Direito- Universidade de Itaúna - 2018.

⁸⁴ 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>.

space equivalent to the space that the institution has been achieving in everyday legal practice.

The recognition of the autonomy of the discipline contributes to greater criteria and technique in legislative proposals that are often hasty, mistaken, inefficient and unconstitutional.

Keywords: Notary and Registry Law, autonomy, notary offices

1 Introdução

O presente trabalho visa a examinar a autonomia científica da disciplina de Direito Notarial e Registral, bem como o espaço e projeção que essa matéria e a própria atividade notarial e registral tem alcançado no contexto jurídico atual.

A atividade legislativa brasileira muitas vezes não se dá de forma coerente e compatível com o ordenamento jurídico pré-existente; são muitos e distintos os interesses que rodeiam a atividade legiferante de forma geral; pode-se dizer que um desses interesses é o benefício comum do País. Não raras as vezes nos deparamos com textos normativos tecnicamente equivocados e em total falta de sintonia e harmonia com o sistema jurídico geral ou específico.

O reconhecimento da consolidação da autonomia de uma disciplina jurídica a fortalece e concede a ela uma maior notoriedade e reverência, ensejando no legislador o estímulo a um comportamento que exige a observância dos princípios e regramentos próprios da disciplina autônoma.

Tema que vem ganhando espaço na mídia e no meio jurídico é o que diz respeito às serventias extrajudiciais ou, como são mais conhecidos, os cartórios. Essa maior projeção

do setor extrajudicial se deve à sua crescente atuação em questões nas quais há uma menor intensidade de litígio entre as partes de forma que tais serventias extrajudiciais podem prestar serviços com a mesma eficácia dos que são prestados na esfera judicial.

Na atual realidade brasileira, as serventias notariais e registrais são um dos personagens principais em todas as transações negociais imobiliárias e em diversas outras relações comerciais, consumeristas e privadas, isso sem mencionar a sua efetiva participação nas relações jurídicas não patrimoniais existentes entre os indivíduos.

Atualmente, a atividade notarial vem revelando-se um grande aliado do Poder Público, em razão das funções jurídicas, administrativas, fiscalizatórias e arrecadatórias que exerce sem qualquer custo para o Erário Público; tal fato confere à atividade uma maior proeminência no cenário jurídico nacional; em decorrência disso, o Direito Notarial e Registral vem recebendo maior atenção e destaque da doutrina e da jurisprudência.

Cada vez mais vem sendo ampliada a participação da atividade notarial e registral no mundo jurídico e comercial e se torna imperioso examinar como a disciplina que rege o setor vem sendo vista pela Academia e pelos profissionais do Direito, bem como a forma como é projetada para um futuro próximo e distante.

É também feita uma constatação da existência da atividade notarial e registral nos demais países do mundo no mesmo modelo do adotado pelo Brasil; fato que comprova a relevância do setor bem como atesta a necessidade de maiores estudo e aprofundamento no conteúdo relativo à disciplina.

A presença da disciplina notarial e registral nos cursos regulares de Direito é fato que também merece comentários, como modo de se verificar o grau de formação na matéria por parte daqueles virão a ser os próximos operadores do Direito; estes não poderão ignorar o crescente número de atribuições amealhadas pela atividade notarial e registral, fato que fundamenta a necessidade de se fomentar maiores estudo e conhecimento da área, a fim de que a ordem jurídica seja observada.

A atividade notarial e registral trabalha direta e cotidianamente com os mais diversos ramos do Direito, tais como Direitos Reais, Direito de Família, Direito Obrigacional, Direito de Empresa, Títulos de Crédito, entre outros; ou seja, há um imenso entrelaçamento entre a disciplina notarial e registral e diversos outros ramos do Direito.

Entretanto, para a presente finalidade, há que se desassociar o direito material próprio do Direito Civil e Empresarial, presente e aplicado rotineiramente nos atos notariais e registrais, da disciplina de Direito Notarial e Registral que é o ramo do Direito que regula os procedimentos e os trâmites das serventias notariais e registrais; por exemplo, na lavratura e registro de uma escritura de compra e venda é aplicado o Direito Civil material para verificação da legalidade específica do ato; mas, por outro lado, o procedimento de exame de legalidade do ato, realizado pelo notário e pelo registrador de imóveis tanto na lavratura da escritura quanto no registro desta, é matéria de competência do Direito Notarial e Registral.

A investigação da autonomia da disciplina que regula e normatiza a operação procedimental da atividade notarial e

registral contribui para que a mesma possa alcançar a mesma projeção que a atividade conquistou na prática, a fim de haja o tratamento apropriado de tal disciplina que rege atividade de extrema relevância tanto para o cidadão quanto para o Poder Público.

A questão que se coloca na presente exposição é se, diante da crescente participação e consolidação da atividade notarial e registral no cenário jurídico e econômico nacional, seria oportuno e necessário classificar o Direito Notarial e Registral como ramo autônomo do Direito? Trata-se de ponto ainda incipiente na doutrina, mas que, cada vez mais, vem ganhando espaço e proeminência.

2. A autonomia científica do direito notarial e registral

A disciplina que regula os direitos e procedimentos a serem adotados pelos notários e registradores na realização dos seus atos é denominado Direito Notarial e Registral; a presente designação é apropriada porque abrange as atividades desenvolvidas nas serventias extrajudiciais de notas (escrituras e procurações públicas, atas notariais, testamentos públicos e cerrados) e de registros (nascimento, casamento, óbito, imobiliário, pessoas jurídicas e etc.)

O Direito Notarial e Registral é a disciplina que tem por objeto o estudo e aperfeiçoamento das normas e atividades notariais e registrais; abrange a legislação federal, estadual, a doutrina e a jurisprudência correlacionada ao tema.

O registrador Leonardo Brandelli em seu “Teoria Geral do Direito Notarial” conclui pelo seguinte conceito da disciplina:

Pode-se dizer, enfim, que o Direito Notarial é o aglomerado de normas jurídicas destinadas a regular a função notarial e o notariado. É o conjunto de normas jurídicas que regulamentam o agente realizador da função notarial, bem como a própria função por ele exercida no desempenho de sua atividade notarial.

Luiz Guilherme Loureiro apresenta conceito bastante semelhante ao definir o Direito Notarial como: “o conjunto de normas e princípios que regulam a função do notário, a organização do notariado e os documentos ou instrumentos redigidos por esse profissional do direito que, a título privado, exerce uma função pública por delegação do Estado”

O jurista argentino Carlos Nicolas Gattari oferece um conceito bastante completo da disciplina: “o Direito Notarial é o conjunto de conceitos e preceitos que regulam e versam sobre a forma instrumental, a organização da função e a atividade do notário em relação àquelas”.

Basicamente, não há maiores divergências em tal conceito, de forma que as definições acima apresentadas elencam as principais características da disciplina e da atividade.

No Brasil, o ponto de partida da atividade notarial está previsto no artigo 236 da Constituição Federal de 1988 que dispõe que os serviços extrajudiciais são espécie de serviço público delegado ao particular e exercido por este em caráter privado. O mesmo artigo, em seus parágrafos, reserva ao Poder Público a competência para fiscalização, normatização e a regulamentação de tais serviços. Após a promulgação da

Constituição Federal de 1988, a regulamentação inicial de tal dispositivo constitucional ficou por conta das Leis Federais Nº6015/1973(Lei dos Registros Públicos que foi recepcionada pelo CF/1988), Nº8935/1994(Lei dos Notários e Registradores), Nº9492/1997(Lei de Protesto de Títulos) e Nº10169/2001(Lei de Emolumentos). Ainda há vários outros textos normativos que dispõem sobre procedimentos notariais, mas as leis federais específicas sobre a atividade são as mencionadas acima. Cada uma dessas leis traz no seu texto princípios específicos de cada uma das atribuições que tal legislação prevê; por exemplo, a Lei de Registros públicos nos seus artigos 222 e 223 prevê, respectivamente, os princípios registrais da continuidade e da especialidade.

Entretanto, independente dos princípios específicos inerentes a cada uma das atribuições notariais e registrais, são princípios basilares de toda a atividade notarial e registral: publicidade, autenticidade, segurança jurídica e eficácia dos atos notariais e registrais. Esses princípios são o alicerce que estruturam toda a atividade notarial e registral e são a razão de sua existência; encontram-se expressos no próprio texto do artigo 1º da Lei Federal nº 8.935/1994, que é o Estatuto dos Notários e Registradores.

Os mencionados princípios gerais da atividade aliados aos princípios específicos de cada atribuição podem servir como argumento daqueles que defendem a autonomia científica da disciplina notarial e registral.

No tocante à autonomia científica da disciplina notarial e registral, a doutrina se mostra dividida de modo que há o entendimento daqueles que defendem que a disciplina notarial e registral representa um dos membros do Direito Civil e há os

que patrocinam atese a autonomia de tal ramo jurídico em função da especialidade própria que devem conter as normas que regulam a atividade notarial e os registral; nesse sentido, para Morell y Terry há a necessidade de se criar um ramo jurídico próprio que regulamente especificamente as peculiaridades próprias dos bens imóveis; eis tal raciocínio do mencionado autor :

Com efeito , a segurança das aquisições é diversa em ambas as classes de bens(móveis e imóveis); a posse obtém-se e defende-se de modo diverso e com requisitos que não coincidem; uns(os imóveis)admitem sobre si certos direitos(servidões, hipotecas, etc), que outros(móveis) rechaçam; e seu regime judicial e financeiro, enfim, apresenta também especialidades notáveis.

Leonardo Brandelli (2011, p.148), em sentido diverso, entende que, apesar da autonomia estrutural do Direito Notarial e Registral, este ainda não é dotado de autonomia científica pela falta de princípios próprios, mas reconhece a autonomia estrutural ou sistemática da matéria, bem como admite possibilidade de reconhecimento de autonomia científica da mesma em um futuro próximo. Também contrário à tese da autonomia da disciplina, Angel Cristóbal Montes (2005, p.152) entende que o Direito Notarial e Registral é um sub-ramo do Direito Civil da mesma forma como o são os Direitos Reais e o Direito das Sucessões.

Favorável à tese da autonomia da disciplina notarial e registral, Luiz Guilherme Loureiro (2016, pag.29) faz a

distinção e destaca a necessidade de desmembramento das normas procedimentais relativas à realização dos atos notariais das normas de Direito Civil e Empresarial inerente ao ato ou negócio jurídico realizado.

Apesar do fato de parcela considerável da doutrina não reconhecer a autonomia da disciplina notarial, é preciso destacar que a discussão desse e de outros temas notariais e registrais vem ganhando espaço e prestígio nos últimos anos. O crescimento das divergências acerca dos temas notariais já demonstra uma ampliação do crédito dados a essas matérias, que passam a receber maiores análises doutrinárias na mesma medida em que cresce a participação dos notários e registradores no mundo jurídico. O reconhecimento da autonomia da disciplina notarial acabaria por conferir uma maior reverência à matéria de forma que, com o passar tempo, o legislador agiria com mais critério e responsabilidade nos processos legislativos dos quais são protagonistas. Assim torna-se importante analisar o nível de protagonismo exercido pelos serviços notariais e registrais no Brasil.

3. Serventias notariais e registrais no Brasil

No Brasil, foi adotado o notariado do tipo latino, assim como nos países cujo sistema jurídico deriva da “Civil Law”(sistema romano-germânico). As serventias notariais e registrais do Brasil são destinadas a garantir a autenticidade, publicidade, segurança jurídica e eficácia aos atos e negócios jurídicos e são delegadas a um notário ou registrador que, após aprovação em concurso público de provas e títulos, prestará de

forma privada, vitaliciamente, o serviço público notarial ou registral, por sua conta e risco.

Não obstante o crescente destaque que vem recebendo os cartórios extrajudiciais no cenário jurídico nacional, ainda há elevado desconhecimento de tal matéria por parte da sociedade e, até mesmo, por parte dos profissionais do Direito; tal fato contribui para a origem de definições preconceituosas e equivocadas sobre o setor notarial e registral que provocam proposições legislativas totalmente desprovidas de qualquer técnica que acarretariam gigantescos retrocessos.

Não são incomuns afirmações convictas, mas precipitadas e desprovidas de veracidade, de altas autoridades do País, que cartório é uma instituição que só existe no Brasil e que não há qualquer relevância social nos seus serviços prestados, ou que estes podem ser substituídos facilmente por outros métodos mais baratos e menos burocráticos; nada mais tão desprovido da verdade do que tais afirmações. Ora, primeiramente é importante salientar que em, praticamente, todos os países do mundo há os serviços correspondentes aos prestados pelos cartórios extrajudiciais brasileiros; além disso, nem é preciso destacar a relevância de atos notariais e registrais como os registros de nascimento, óbito, casamento, interdição, imobiliário, de sociedades simples e etc. Os atos relativos à vida pessoal (nascimento, casamento, emancipação) do indivíduo, bem como os relativos à seus interesses patrimoniais passam pelo cartório e possibilitam que terceiros interessados de boa fé e o próprio Estado tenham conhecimento de tais fatos, a fim de gerar uma maior eficiência e segurança jurídica nas relações interpessoais e patrimoniais da sociedade.

Contraopondo-se ao argumento da desnecessidade ou irrelevância dos serviços extrajudiciais, é conveniente destacar que a maior parte dos atos praticados nos cartórios extrajudiciais são facultativos e só são solicitados pelas partes porque estas acreditam na eficácia, segurança jurídica e eficiência dos mesmos; não há nenhuma obrigatoriedade, por exemplo, na utilização do serviço de protesto de títulos e as partes só se utilizam do mesmo porque acreditam que receberão os seus créditos de forma mais célere e menos onerosa do que através de uma execução judicial; aliás, especificamente, no tocante ao serviço do protesto extrajudicial, convém frisar o elevado índice de recuperação dos créditos através do procedimento do protesto cambial, que gira em torno de 70% do total de títulos encaminhados aos cartórios de protesto(acesso em 10 de junho de 2018 - obtido em

<https://inpublicacoes.com.br/site/boletim/noticia/18248/p-rotesto-recupera-67-das-duplicatas-enviadas-a-protesto-no-distrito-federal>); ou seja, de todos os títulos representativos de dívidas encaminhados aos cartórios de protesto, apenas 30% dos títulos apresentados não são recuperados nos três dias de prazo para o protesto e os outros 70% são pagos e repassados aos credores no primeiro dia útil subsequente ao pagamento(dentro do prazo de três dias úteis após a apresentação do título ao cartório; portanto, 70% das dívidas encaminhadas ao cartórios de protesto são solucionadas em três dias úteis e o crédito é repassado ao credor em, no máximo, uma semana, aliviando, assim, o Poder Judiciário de possíveis novas execuções judiciais e proporcionando ao usuário um serviço de recuperação de crédito extremamente ágil e eficaz.

No tocante à recuperação dos créditos do Poder Público, o serviço de protesto extrajudicial se revela igualmente eficaz e ainda mais vantajoso para o Poder Público (que detém o benefício da gratuidade do procedimento do protesto) ao ponto de ter se tornado uma das principais formas de arrecadação do Estado de São Paulo e sem qualquer custo para este.

No Tabelionato de Notas, há diversos serviços que são facultativos, mas que, em razão da segurança jurídica que proporcionam ao cidadão, este faz questão de utilizar-se de tais serviços; grande prova disso é o elevado número de escrituras públicas, com valores abaixo de 30 salários mínimos, que são realizadas em pequenos Municípios da Federação; nessas pequenas cidades, os valores de grande parte dos imóveis não alcançam montante de avaliação superior a 30 salários mínimos e, ainda assim, as partes priorizam a formalização de tais negócios jurídicos através de escritura pública, em razão da segurança jurídica e fé pública depositados no ato realizado na serventia notarial; a segurança jurídica, eficiência e celeridade também se reproduz, da mesma forma em atos como a ata notarial, inventários e divórcios extrajudiciais, reconhecimento de firmas e etc.

Além dos já diversos serviços prestados pelas serventias, é nítido o interesse do Estado Brasileiro em desafogar o sobrecarregado Poder Judiciário a fim de que este se ocupe apenas de matérias nas quais a sua participação é, deveras, indispensável; assim, em decorrência desse processo de desjudicialização de procedimentos mais simplificados, há uma tendência de se transferir para as serventias extrajudiciais e para outras repartições competentes para tanto demandas com menor intensidade litigiosa.

Não obstante a atribuição de funções do Poder Judiciário, ao setor notarial (mais especificamente ao Registro Civil das Pessoas Naturais), através da Lei Federal nº 13.484/2017 os cartórios de registro civil do País receberam a denominação de “órgãos 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. A constitucionalidade de tal lei está sendo analisada pelo Supremo Tribunal Federal na ADI nº5855. Há, ainda, uma série de outros mecanismos que estão sendo permitidos na esfera notarial e registral como o apostilamento, mediação, usucapião extrajudicial. Assim, é inegável o reconhecimento da importância social de tais serventias no auxílio de realização dos trabalhos e funções do judiciário e da administração pública.

No ano de 2016, foi constituída no Congresso Nacional a Comissão Mista de Desburocratização cujo objetivo era extirpar do ordenamento jurídico do País quaisquer procedimentos desnecessários e tido como arcaicos e substituí-los por formas e métodos de cujas eficiência e agilidade a economia necessita; no início dos trabalhos da mencionada comissão, os cartórios extrajudiciais eram apontados como um dos culpados por parte da excessiva burocracia supostamente existente e a proposta era a de reduzir, ao máximo possível, a participação dos cartórios nos atos e processos nos quais os mesmos atuam. No mês de

dezembro de 2017, após prazo superior a um ano, no qual houve um aprofundado estudo e análise das possíveis formas de desburocratização, houve apresentação do relatório final expedido por tal comissão a fim de que o mesmo tivesse seguimento em plenário; e foi grande a surpresa ao constatar que há diversas propostas de desburocratização nas quais não apenas mantém-se a as atribuições dos cartórios nos mesmos atos e procedimentos, mas também houve uma significativa ampliação na utilização dos serviços dos mesmos; ou seja, no início dos trabalhos de tal comissão, os cartórios eram tidos como um dos inimigos da celeridade e da desburocratização e, após a finalização dos estudos, análises e trabalhos de tal comissão, concluiu-se que os cartórios atuam e podem atuar de forma ainda mais ampla como parceiros do Poder Público. Isso pode ser confirmado com a verificação das propostas do relatório final de tal Comissão de Desburocratização que elaborou projetos de lei nos quais se amplia as competências dos cartórios, tais como: projeto de lei tal – carta de sentença nos tabelionatos, inventario e divorcio ainda com envolvimento de incapazes e etc (SENADO FEDERAL).

Há críticas ao setor extrajudicial, na maior parte das vezes, no tocante à suposta elevada arrecadação das serventias extrajudiciais; é imprescindível destacar que faturamentos elevados é uma realidade de um percentual bastante reduzido dos cartórios extrajudiciais; há que se lembrar, ainda, que boa parte da arrecadação dos cartórios são destinadas a outras instituições públicas, como o Poder Judiciário, Fundo de Registro Civil, Ministério Público e etc; tome-se como exemplo o Estado de Minas Gerais no qual da arrecadação bruta de todos os cartórios é descontado 34% a título de taxa de fiscalização

judiciária(destinada ao Poder Judiciário) e 5,66% a ser destinado a um fundo que remunera atos constitucionalmente gratuitos, relativos ao exercício da cidadania como o registro de nascimento e registro de óbito (TJMG). Tais repasses de receitas dos cartórios ao Poder Judiciário representam verba de extrema importância para a manutenção e modernização da estrutura dos Fóruns instalados nos Municípios. Dessa forma, em Minas Gerais, a título de exemplo, após tais descontos, ainda há que ser pago ISS(Imposto Municipal sobre Serviços - na faixa de 5% sobre o valor bruto do serviço prestado), as demais despesas da serventia(pessoal, encargos trabalhistas, energia, aluguel, aquisição e manutenção de maquinário, aluguel de sistemas de programas de computador e etc.) e, após tudo isso, será recolhido os 27,5% a título de imposto de renda do Oficial de Registro ou Tabelião; enfim, são muitos os encargos, despesas e obrigações, legais e financeiras, de um cartório extrajudicial.

Como a serventia fica sujeita aos riscos de uma atividade privada, é também possível que, em decorrência dos mais diversos fatores como o crescimento populacional e econômico da cidade e região, algumas dessas serventias extrajudiciais venham a ter expressivo aumento da demanda por seus serviços e elevado incremento nas suas receitas. Ocorrendo tais hipóteses, conforme previsto no artigo 104 da Constituição Federal de 1988, cabe aos respectivos tribunais de justiça do Estados elaborar e apresentar projeto de lei nas respectivas assembleias legislativas com o intuito de redistribuir e reorganizar de forma proporcional e razoável o volume de serviços e receitas, a fim de que haja o possível equilíbrio entre as serventias que arrecadam mais e as que

arrecadam menos; na prática, esse procedimento de desacumulação e desanexação das serventias e atribuições vem ocorrendo numa maior frequência do que no passado, ainda que em ritmo mais lento do que o necessário e exigido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Federal Nº8935/1994(Estatuto dos Notários e Registradores).

É preciso destacar que o processo de desacumulação deve ocorrer, também, quando na serventia haja a acumulação das atribuições de tabelionato de notas e de registro de imóveis, a fim de evitar que a fiscalização e o exame de legalidade da escritura seja realizada pela própria serventia que a lavrou; a concentração das atribuições de notas e registro de imóveis na mesma serventia é vedada pela Resolução Nº80/2009 do CNJ, salvo no caso de existir apenas uma única serventia extrajudicial no Município.

Os Estados do Pará, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, respectivamente, através das Leis Estaduais Nº8472/2017, Nº14573/2014(e diversas outras leis estaduais, tendo em vista que, no Estado do Rio Grande do Sul, é usual que se aprove uma lei para cada Município a ter as serventias desanexadas), Nº4744/2015 são alguns dos exemplos desse processo de desanexação e desacumulação de serventias extrajudiciais. Atualmente, tramitam nas assembleias legislativas dos Estados de Goiás e Piauí projetos que procedem à desanexação.

Como se percebe, ainda que haja críticas(muitas delas infundadas) ao setor de cartórios extrajudiciais brasileiro, é indiscutível que tais serventias exercem papel fundamental no processo de construção da democracia brasileira.

Essa notável ampliação das competências participação e contribuição dos cartórios na realização e prestação dos

serviços públicos pelo Estado, automaticamente, dá a tal área uma maior evidência de forma a gerar um maior interesse pelo conhecimento do Direito Notarial e Registral, disciplina autonomia que rege e regula o setor.

Outro ponto que também acarretou maior destaque ao Direito Notarial e Registral foi a estabilização dos procedimentos de concursos públicos para o ingresso e a titularidade na atividade realizados pelos tribunais de justiça dos Estados, fato que vem promovendo renovação, modernização e uma mais aprimorada qualificação dos profissionais das serventias.

Com o avanço da tecnologia e um maior esclarecimento e atenção à área notarial e registral pelo Poder Judiciário, passou-se a ter uma maior fiscalização da titularidade e vacância das serventias extrajudiciais, dificultando, assim, a burla à regra dos concursos que começaram a ser realizados com uma maior frequência. A tramitação de tais concursos é extremamente desgastante e as respectivas conclusões só ocorrem depois de muitas demandas judiciais e administrativas, protagonizadas, muitas vezes, pelos próprios candidatos dos certames. Tais desavenças ocorrem em virtude do interesse envolvido no comando e auferimento das rendas das serventias.

Além disso, é preciso destacar o papel fundamental exercido pelo CNJ que fiscaliza de forma assídua e eficiente a observância das exigências legais relativas às serventias extrajudiciais no tocante à arrecadação e repasse de taxas e impostos aos órgãos e pessoas jurídicas devidos, produtividade e regularidade dos atos notariais e registrais, realização dos concursos em obediência ao que determina o artigo 236 da

Constituição Federal de 1988, além da regulamentação de atos e procedimentos que passaram a ser realizados nas serventias extrajudiciais.

4 O ensino do direito notarial e registral nas universidades brasileiras

Como mencionado acima, com o passar do tempo, as serventias extrajudiciais vêm cada vez mais recebendo competências e atribuições e isso se deve ao fato de as mesmas terem se revelarem um ótimo aliado do Poder Público no apoio à execução de atribuições próprias deste. Os serviços notariais e registrais previnem litígios, revestem os atos jurídicos de eficácia e autenticidade, arrecadam e fiscalizam o recolhimento de tributos para o Estado, comunicam inúmeros dados e informações a repartições públicas, dentre outras atribuições; e tudo isso é concretizado pelos cartórios sem qualquer custo para o Erário Público.

Assim, o Estado percebeu o potencial de apoio das serventias extrajudiciais e, gradativamente, vem ampliando as competências das mesmas; apesar disso, ainda é bastante acanhada a presença do Direito Notarial e Registral nas universidades de Direito, ainda mais se for levado em conta a mencionada projeção e a relevância do tema. São pouquíssimos os cursos de Direito que disponibilizam a disciplina notarial e registral dentre as matérias regulares da grade curricular do curso.

Não obstante o Direito Notarial e Registral ser matéria totalmente entrelaçada a outros ramos do Direito, ainda é uma disciplina pouco estudada nos cursos de Direito e pouco

abordada pela doutrina brasileira tradicional; talvez haja aqui certa negligência dos cursos de Direito ou até uma resistência em reconhecer a importância da disciplina notarial e registral e da própria atividade; ora, 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; diversos setores da economia brasileira se utilizam dos serviços dos cartórios extrajudiciais visando a eficácia e segurança jurídica que os mesmos oferecem; a título de exemplo, no período de junho de 2017 a maio de 2018, os cartórios de notas brasileiros formalizaram juridicamente a venda de 378.328 imóveis que totalizaram 472 bilhões de reais (REVISTA EXAME); é preciso frisar que esses números não abrangem o registro de venda de imóveis financiados.

Apesar de tal relevante participação das serventias extrajudiciais, é praticamente inexistente a presença da disciplina notarial e registral nas regulares grades curriculares dos cursos de Direito. Há ainda muito desconhecimento e preconceito em relação ao tema que criam certa resistência para a inserção de tal matéria dentre as disciplinas regulares.

É óbvio que há certa discricionariedade das instituições nos respectivos planos de ensino, mas, por outro lado, não se pode ignorar a relevante participação da instituição notarial e registral no meio jurídico e negocial. Fabrício da Costa Veiga, ao abordar a liberdade de cátedra do docente, nos lembra da necessidade de correspondência mínima entre o conteúdo ministrado nas instituições e a realidade fática da sociedade na qual o mesmo está inserido.

A liberdade de ensinar, assim como os demais direitos fundamentais, deve ser exercida de forma legítima e coerente com o ordenamento jurídico-constitucional democrático ao qual se encontra inserida. Ou seja, a liberdade de cátedra não pode ser vista como o direito de o docente dizer, ensinar e impor unilateralmente o que acredita, ignorando os fundamentos científicos. Além da abertura ao debate crítico, o docente precisa estar disposto constantemente a revisitar sua forma de compreender, ler e analisar as proposições científicas preexistentes.

Dessa forma, ainda que haja oposição ao ensino da disciplina notarial e registral nas escolas de Direito, estas, mais cedo ou mais tarde, deparar-se-ão com a necessidade imediata de estudo e aprofundamento no tema, em decorrência da crescente participação e consolidação das serventias extrajudiciais no mundo jurídico e negocial.

Entretanto, se por um lado são poucos os cursos de graduação que disponibilizam a disciplina notarial dentre as regulares do curso, o mesmo não se pode dizer a respeito dos cursos de extensão relativos à matéria. Há que se destacar o elevado crescimento no oferecimento de cursos de pós-graduação da disciplina notarial e registral; também é preciso mencionar que é cada vez maior e melhor a doutrina disponível sobre a área notarial e registral. Esse expressivo e súbito crescimento se dá em decorrência da estabilização e fortalecimento da regra dos concursos públicos da área, bem como a maior participação e consolidação das serventias extrajudiciais no cenário jurídico nacional. Felizmente, portanto, apesar de ainda ser quase inexistente o ensino do Direito Notarial nas escolas de Direito e tímida a doutrina

especializada a esse tema, é preciso registrar esse crescimento contínuo de prestígio que vem alcançando a disciplina notarial com a edição de novas doutrinas relacionadas à atividade, bem como o oferecimento de cursos técnicos e de pós-graduação.

Certamente, o tempo se encarregará de difundir a compreensão da relevância do setor notarial e registral por parte da sociedade e, num futuro próximo, a presença da disciplina notarial e registral nos cursos de graduação se tornará uma constante.

5 Direito notarial e registral – direito público ou privado

A Ciência Jurídica é uma, apesar do seu vastíssimo conteúdo; entretanto, à medida em que as relações sociais se tornam mais complexas, surge a necessidade de regular as mesmas através do Direito; como a ordem natural do mundo jurídico, inicialmente as mudanças ocorrem no mundo dos fatos, para, posteriormente, serem são reguladas pelo mundo jurídico.

A subdivisão do Direito em diversos outros ramos e matérias surge em decorrência de uma necessidade de se buscar maiores aperfeiçoamento e especialização nas diversas matérias dele derivadas, além de motivos de ordem didática.

As disciplinas jurídicas, de acordo com o grau de complexidade e relevância dos interesses envolvidos, vão recebendo regulação e estudos específicos que atendam com eficiência e coerência aos seus anseios; eis que surgem peculiaridades e princípios próprios de cada sistema jurídico que devem coadunar com a razão de sua criação e existência.

Assim, as ramificações do Direito vão surgindo, principalmente, com base nos interesses jurídicos envolvidos na relação, de forma que, havendo predominância, de alguma forma, do interesse da coletividade ou do Estado estar-se-á diante de norma de Direito Público; ao contrário, havendo uma prevalência do interesse individual na relação jurídica tem-se um regramento de Direito Privado.

O Direito Notarial e Registral trabalha com diversos ramos do ciência jurídica, tais como: o Direito Civil nas formalizações dos atos e negócios jurídicos nas escrituras e procurações públicas, dentre diversos outros; o Direito Tributário através da fiscalização exercida pelos notários e registradores do recolhimento dos diversos tributos envolvidos nos atos e negócios jurídicos (IPTU, ITCMD, ITBI, contribuições previdenciárias e etc.); o Direito Empresarial nos registros e averbações de sociedade empresária e sociedade simples no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas, além das inúmeras formalizações de atos e negócios jurídicos em cartório protagonizados por empresas; o Direito Processual Civil através de atos probatórios e de jurisdição voluntária realizados nas serventias extrajudiciais que objetivam contribuir com a redução de demandas no Poder Judiciário, tais como a ata notarial, a usucapião e retificação extrajudiciais, o inventário e o divórcio extrajudiciais e etc; o Direito Administrativo pela observância obrigatória do regime jurídico específico que envolve as pessoas jurídicas de direito público e o seu patrimônio em todos os atos lavrados e registrados nas serventias extrajudiciais; enfim, há um total entrelaçamento entre as demais disciplinas jurídicas e o Direito Notarial e Registral.

Todo esse entrelaçamento do Direito Notarial e Registral com outros ramos do Direito pode ser constatado até pelas exigências dos tribunais de justiça dos Estados na admissão de novos delegatários. Cada vez mais, os concursos públicos de ingresso e remoção na atividade notarial e registral exigem um mais sólido e profundo conhecimento das mais diversas áreas do Direito. O concurso, atualmente composto de três fases de prova de conhecimentos e uma fase de prova de títulos, é regulamentado pela Resolução Nº81/2009 do CNJ e traz questões objetivas, discursivas e orais que abordam temas de Direito Civil, Empresarial, Processual Civil, Constitucional, Administrativo, Tributário, Penal e Processual Penal. Isso decorre da necessidade de conhecimento das mais diversas áreas do Direito exigido para a regular realização dos atos notariais e registrais.

Além disso, é crescente a participação dos notários e registradores no universo jurídico nacional, tendo em vista que a realização de alguns procedimentos de menor complexidade e de menor intensidade litigiosa, que somente eram realizados judicialmente, vêm sendo facultados, também, na esfera extrajudicial.

Não obstante, as normas próprias da disciplina notarial e registral detém, predominantemente, um aspecto bem mais procedimental do que material, ou seja, embora as serventias observem e apliquem o direito substantivo nos atos nela realizados, as normas puramente notariais e registrais são, na sua ampla maioria, aquelas que estabelecem o modo de execução e formalização desses atos e negócios jurídicos. Isso pode ser constatado ao analisar o teor dos seus principais diplomas normativos, tais como os procedimentos de registros,

retificações e averbações imobiliárias, procedimento de lavratura de escrituras e procurações públicas, registros de pessoas naturais e jurídicas e etc. O conteúdo normativo inerente a esses e outros trâmites realizados nos cartórios detém cunho procedimental e objetiva resguardar tanto o interesse privado quanto o interesse público; prova disso são os inúmeros dados e informações que são, periodicamente, repassados pelos cartórios a diversos órgãos e pessoas públicos, tais como INSS, INCRA, IBGE, CNJ, Receita Federal, órgãos fiscalizatórios e administrativos estaduais e municipais e etc.

Apesar de os atos notariais e registrais assegurarem segurança jurídica, eficácia e autenticidade aos negócios jurídicos privados, é nítido o interesse estatal na regulação e controle das relações jurídicas originadas nessas serventias extrajudiciais; isso pode ser constatado pelo fato de serem cogentes as normas que estabelecem os procedimentos notariais e registrais, ou seja, tais trâmites não admitem disposição ou alteração de prazos ou de formas dos atos e negócios jurídicos por expressa convenção das partes; na lavratura de escritura pública de compra e venda de um imóvel ou de um divórcio extrajudicial, por exemplo, as partes não podem dispensar a apresentação das certidões ou do comprovante do pagamento dos tributos relacionados com o ato; a lavratura e o registro dos diversos atos e notariais e registrais dependem do preenchimento dos requisitos legais exigidos para o mesmo. As serventias extrajudiciais estão adstritas ao princípio da legalidade, de modo que só podem formalizar juridicamente os atos solicitados na forma que a lei assim determinar.

É de bom alvitre destacar, também, que no Direito Notarial há uma predominância de normas de cunho processual que regulam os procedimentos a serem realizados em tais serventias; são normas adjetivas cogentes as que dispõem sobre o processo e cancelamento de registro de imóveis e garantias móveis, retificação imobiliária e de registro civil, procedimento de protestos de títulos, usucapião extrajudicial, separação e divórcio extrajudiciais, suscitação de dúvida, registro Torrens, regularização fundiária, alienação fiduciária e etc. O direito material relacionado a esses atos notariais e registrais encontra-se no Código Civil e na legislação esparsa. Já as normas próprias do Direito Notarial e Registral (Lei Federal nº 6.015/1973-Lei dos Registros Públicos, Lei Federal Nº8935/1994-Estatuto dos Notários e Registradores, Lei Federal nº 9492/1997-Lei do Protesto Cambial, Códigos de Normas Extrajudiciais dos Estados, dentre outros), na ampla maioria dos seus dispositivos, tem natureza adjetiva e estabelecem regramentos que disciplinam os processos e procedimentos a serem realizados nas serventias.

Dessa forma, o interesse estatal e o caráter cogente inerentes à maior parte das normas relacionadas aos procedimentos notariais e registrais aliado ao fato de o Direito Notarial e Registral ser composto, predominantemente, de regras processuais e procedimentais nos levam a concluir que o mesmo detém natureza de Direito Público. Isso não desnatura, de forma alguma, a imensa gama de normas do direito privado que estão totalmente entrelaçadas com os atos e procedimentos notariais e registrais e que sempre estarão submetidas aos princípios inerentes à autonomia privada e à liberdade contratual. O mencionado caráter público restringe-

se apenas às normas puramente notariais e registrais e o Direito Privado mantém-se totalmente incólume. Apenas no momento de se formalizar e registrar esses atos provindos da autonomia da vontade é que estes deverão se enquadrar às formas e exigências previstas em lei.

6. Serviço notarial e registral no mundo

Neste ponto, há total equívoco por parte daqueles que criticam os serviços notariais e registrais no Brasil. Muitos, por precipitação e desconhecimento do assunto, levantam argumentos totalmente destoantes da realidade no tocante à existência e prestação dos serviços notariais e registrais nos demais países do mundo. Alguns críticos chegam até a duvidar da relevância e até da existência dos serviços notariais e registrais nos demais países do mundo, sugerindo a adoção do modelo norte-americano onde se tem a figura do “Notário Público”(Notary Public) como alternativa mais indicada para a realização do ato de reconhecimento de firmas. Ora, é preciso destacar que a atividade notarial e registral está muito longe de se restringir ao simples ato de reconhecimento de firmas que, aliás, é um ato de baixo custo para o usuário(valor total do ato a partir de R\$5,92- cinco reais e noventa e dois centavos no Estado de São Paulo, sendo que desse valor total, apenas R\$3,58-três reais e cinquenta e oito centavos são valores devidos ao cartório e o restante é distribuído entre diversas instituições, como Tribunal de Justiça, Santa Casa, Ministério Público, Governo do Estado e etc. obtido em http://www.cnbsp.org.br/_Documentos/Upload_Conteudo/arquivos/Tabela_Custas/cnb_tabela_versao_2018_a4_sem_iss.p

df acesso em 13/06/2018) e que gera uma segurança jurídica formidável; ou seja, há inúmeros outros atos e procedimentos que exigem técnica e formação jurídica para a sua realização.

Inicialmente, é imperioso esclarecer que os serviços realizados pelos cartórios existem em praticamente todos os países do mundo. Ocorre que há diferenças no seu modo de prestação conforme o sistema jurídico adotado. Há diferenças na natureza e nas competências desses profissionais em cada país, de acordo com o modelo de notariado adotado por este:1) nos países cujo sistema jurídico é derivado do sistema romano-germânico ("civil law"), tem-se o Notariado Latino; este é exercido de forma técnica por profissional do Direito (no Brasil há essa previsão expressa dessa exigência no artigo 1º da Lei Federal Nº8935/1994) que presta orientação e acompanhamento jurídicos de todos os atos nos quais confere autenticidade e eficácia; o Notariado Latino é o modelo adotado pela maior parte dos países da Europa e América Latina (Portugal, Espanha, Itália) e é idêntico ao modelo dos cartórios brasileiros em quase todos os aspectos, apesar de algumas pequenas diferenças de nomenclatura, por exemplo; em Portugal, os cartórios de registros (imóveis, nascimentos, óbitos e etc.) são chamados de "Conservatórias" e os cartórios de notas (escrituras, procurações, reconhecimentos) detêm a mesma denominação "Cartórios"; na Espanha, Chile e Colômbia, os cartórios de notas ou tabelionatos de notas são denominados "Notarías"; na Argentina e no Uruguai os cartórios de Notas são denominados "Escribanias" (escrivanias); bom ressaltar que os atos praticados nessas repartições são praticamente os mesmos dos praticados nos cartórios brasileiros (escrituras e procurações

públicas, testamentos, atas notariais, autenticações e reconhecimento de firmas, registros de imóveis e casamentos e etc.) ; 2) já no sistema da "Common Law"(ou Direito Anglo-Saxão adotado por Estados Unidos e Inglaterra), o chamado "Notary Public" detém competência apenas para a prática de atos de menor complexidade nos quais são desnecessários os devidos acompanhamento e assessoramento jurídicos; nesse modelo exerce-se mera função autenticatória e é desnecessária a formação superior em Direito, tendo em vista que as diminutas funções do notário público (Notary Public) se restringem a atos rotineiros de mero expediente que inexistem uma formação jurídica específica.

Assim, o modelo adotado pelo Brasil e por mais de 80 países do mundo (<http://www.uinl.org/notariados-miembros>, acesso em 13/06/2018) é o Notariado Latino no qual o notário presta toda a assessoria jurídica ao usuário e garante que os atos e negócios jurídicos realizados perante ele estarão adequados ao que preceitua a Lei e o Direito. O notariado do tipo latino é o que mais se adequa ao sistema jurídico brasileiro em função da segurança jurídica e eficácia que o mesmo proporciona e por ser muito mais condizente e coerente com o sistema jurídico da "Lei Civil"(sistema romano-germânico) que foi o sistema adotado pelo ordenamento jurídico brasileiro.

7 Considerações finais

Após exposição geral sobre a disciplina e atividade notarial e registral, parece acertado o entendimento que advoga a tese de que o Direito Notarial e Registral ainda não se tornou um ramo jurídico autônomo; entretanto, é

imprescindível fazer a ressalva que, em decorrência da crescente ampliação da participação da atividade notarial no mundo jurídico nos últimos anos, provavelmente, tal autonomia será alcançada e reconhecida muito em breve. Tal fato contribuirá com o aperfeiçoamento e evolução do setor notarial, tendo em vista que haverá maiores técnica, eficiência e unidade na elaboração de textos normativos relacionados ao tema.

De qualquer forma, é preciso destacar a necessidade de se buscar, cada vez mais, a especialização da disciplina e da atividade notarial e registral, a fim de que tal importante setor receba regramento jurídico condizente com a relevância da atividade, observando a coerência e a boa técnica legislativa.

Independente do reconhecimento da autonomia do Direito Notarial e Registral, é necessário que haja maiores critérios e responsabilidade na regulamentação do setor, tendo em vista que o mesmo vem se consolidando como uma das instituições democráticas de grande relevância no País.

Se ainda não é reconhecida a autonomia da disciplina, esta deve ser respeitada como se o fosse; de forma que qualquer proposta legislativa sobre o tema bem como as decisões judiciais relativas ao assunto devem ser fundamentados na natureza do sistema, prevista constitucionalmente (artigo 236 da Constituição Federal de 1988), bem como nos seus regramentos gerais estabelecidos nas leis que regulamentaram tal dispositivo constitucional.

O respeito às características, princípios e peculiaridades do setor pela atividade legislativa são necessários para se resguardar a segurança jurídica dos interesses de todos os usuários dos serviços extrajudiciais.

8 Referências

BALBINO FILHO, Nicolau. **Direito Imobiliário Registral**. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BRANDELLI, Leonardo. **Teoria Geral do Direito Notarial**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CENEVIVA, Walter. **Lei dos registros públicos comentada**. 20. ed. São Paulo: Saraiva. 2010.

CRISTÓBAL MONTES, Angel. **Direito Imobiliário Registral**. Trad. Francisco Tost. Porto. Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2005.

DINIZ, Maria Helena. **Sistemas de registros de imóveis**. 3. ed. São Paulo. Saraiva, 2000.

FARIAS, Cristiano Chaves de; BRAGA NETTO, Felipe; ROSENVALD, Nelson. **Manual de Direito Civil**. Salvador: Juspodium, 2017.

FIUZA, Cesar. **Direito civil: curso completo**. Belo Horizonte: Del Rey, 2014.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro: direito de família**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. V. 6.

GARCIA, Leonardo de Medeiros; ROCHA, Roberval. **Leis Notariais e Registrais Anotadas: em Jurisprudência e Questões**. 2. ed. Salvador: Juspodium, 2014.

LOUREIRO, Luiz Guilherme. **Manual de direito notarial**: da atividade e dos documentos notariais. Salvador: Juspodivm, 2016.

STOLZE, Pablo; FILHO, Rodolfo Pamplona. Novo Curso de **Direito Civil: Direito de Família**: As famílias em perspectiva constitucional. São Paulo: Saraiva, 2014.

RODRIGUES, Felipe Leonardo. **Tabelionato de Notas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

ROSENVALD, Nelson; FARIA, Cristiano Chaves. Direito Civil: **Direitos Reais**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris.

SERRA, Marcio Guerra. **Registro de Imóveis I**: Parte Geral. São Paulo: Saraiva, 2016.

SERRA, Marcio Guerra. **Registro de Imóveis III**: Procedimentos Especiais. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil**. 7. ed. São Paulo: Método, 2015.

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DO TRANSEXUAL: O DEBATE DA IDENTIDADE DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

THE FUNDAMENTAL RIGHT TO TRANSEXUAL EDUCATION: THE DEBATE OF GENDER IDENTITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Tatianny Kariny Veloso Gomes⁸⁵

Fabrício Veiga Costa⁸⁶

Resumo: Considerando o contexto social atual que produz comportamentos norteados por padrões heteronormativos, estigmatizando pessoas que não se amoldam ao binarismo, analisar-se-á o sistema jurídico nacional de modo a identificar normativas garantidoras que tornem efetivos os direitos dessas pessoas, especificamente, em âmbito das instituições de ensino, *lócus* de formação do pensamento crítico e precursor de quebra de paradigmas. O estudo abordará as políticas públicas, até então, implementadas no sentido de conferir visibilidade àqueles que não se enquadram ao sistema binário, bem como a eficiência dessas ações na elucidação das questões de gênero; respeito à diversidade sexual e contribuição para a garantia de uma educação inclusiva, comprometida com a formação do cidadão, apontando as falhas pedagógicas e sugerindo

⁸⁵Oficial Registradora do Registro Civil das Pessoas Naturais de Ouro Fino/MG. Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes. Especialista em Registros Públicos pela Rede de Ensino LFG. Mestranda em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna/MG.

⁸⁶ Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

metodologias que proponham a desconstrução do pensamento, então, dominante.

Palavras-Chave: Direito Fundamental à Educação; Heteronormatividade; Identidade de gênero; Diversidade sexual; Sistema Nacional de Educação.

Abstract Considering the current social context that produces behaviors guided by heteronormative patterns, stigmatizing people who do not conform to the binarism, the national legal system will be analyzed in order to identify normative guarantees that make effective these people rights, specifically, in the scope of the educational institutions, the locus of critical thinking formation and the precursor of paradigm-breaking. The study will address the public policies that have been implemented so far in order to give visibility to those who do not fit into the binary system, as well as the efficiency of these actions in the elucidation of gender issues; respect for sexual diversity and contribution to the guarantee of an inclusive education, committed to the formation of the citizen, pointing out the pedagogical failures and suggesting methodologies that propose the deconstruction of the dominant thought.

Keywords: Fundamental Right to Education; heteronormativity, gender identity; sexual diversity; National System of Education.

1 Introdução

O objetivo geral da pesquisa científica é investigar o sistema educacional sob a perspectiva do direito fundamental à educação do transexual, perquerindo a atuação do Estado no implemento de políticas públicas que garantam esse direito em sua plenitude. Especificamente, analisar-se-á o ordenamento jurídico trazendo à baila o teor das normativas que

fundamentam o direito à educação, contextualizando-o em nosso sistema de leis, partindo de uma análise constitucional e prosseguindo pela legislação infraconstitucional, incluindo o estudo da lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei 9.394/96.

Analisar-se-á, também, o teor do tema transversal orientação sexual incluído no Parâmetro Curricular Nacional e as metas e estratégias traçadas pelo Plano Nacional de Ensino, no afã de desenvolver um pensamento crítico e pontual acerca da concretude dessas diretrizes no que pertine à inclusão do transexual no âmbito escolar.

O artigo 205 da Constituição Federal ao proclamar que a educação é direito de todos, tendo como objetivos, dentre outros, o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, permite dimensionar o papel da escola enquanto ambiente adequado e propício para construção de um cidadão pleno, titular e conhecedor dos seus direitos e deveres. Direito de reivindicar um Sistema Educacional inclusivo e democrático que viabilize o seu desenvolvimento como pessoa e qualificação para o trabalho. Dever de respeitar as diversidades seja de que natureza for, repudiando condutas discriminatórias tanto em âmbito escolar quanto social.

É dever do Estado assegurar esse direito à todas as pessoas, ao fenômeno da transexualidade deve ser dada visibilidade por meio de discussões e debates que abordem o tema identidade de gênero, não só como uma construção social, mas também como um processo psicológico, proporcionando o entendimento da complexa subjetividade humana. O domínio do sistema binário deve ser mitigado por abordagens, em âmbito escolar, das pessoas não binárias que integram uma

parcela da sociedade a que, muitas vezes, é negada uma existência digna e genuína da cidadania.

Diante do disposto no Texto Constitucional e na Lei de diretrizes e Bases da Educação sobre o processo educacional como direito de todos e com o propósito do pleno desenvolvimento da pessoa e construção da cidadania, há que se questionar a viabilização do exercício desses direitos pelas pessoas transexuais, face o Sistema Educacional, como posto.

De modo que, a pesquisa se desenvolverá em torno da seguinte pergunta problema: as instituições de ensino básico veem implementando, de forma eficaz, debates e discussões acerca do transexualismo? Esses debates e discussões promovem a inclusão do transexual? Preparam o educando, em seu processo de formação, para interagir como plenos cidadãos suficientemente esclarecidos para respeitar o transexual como titular de direitos e deveres na órbita social?

Reputa-se relevante o estudo acerca do tema proposto, na medida em que a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil realizada em 2016 revelou um alto índice de comportamentos hostis em relação ao transexual dentro das instituições de ensino, o que acarreta a evasão dessas pessoas do ambiente escolar e denota uma inadequada abordagem sobre o tema diversidade sexual e identidade gênero, reproduzindo tais comportamentos no meio social, tanto que o Brasil é um dos países com maior número de condutas transfóbicas, o que faz o País liderar o ranking de homicídios contra transexuais, de fato um problema social que carece de abordagens pontuais com o intuito de entender as razões de tamanha hostilidade e discriminação.

O tema foi explorado a partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, consistente na consulta de autores que se dedicam ao tema em estudo, o que permitiu o desenvolvimento de interpretações, reflexões e críticas acerca dos tópicos estudados, viabilizando, desse modo, o debate crítico-epistemológico. A pesquisa documental permitiu o conhecimento da legislação, tanto a constitucional quanto a infraconstitucional, analisando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, o Plano de Educação Nacional, os Documentos Finais das Conferências Nacionais sobre Educação, bem como o resultado da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada em 2016.

Com o fim de delimitar o problema teórico foi utilizado o método dedutivo, tendo como ponto de partida a concepção macroanalítica do estudo sobre a educação como direito fundamental que é garantido a todos com o fim de perquirir a viabilização do exercício desse direito pelo transexual, face o sistema educacional vigente e as metas e diretrizes que direcionam as estratégias para a realização de debates e discussões acerca da identidade de gênero.

2- O Paradigma Heteronormativo e o Respeito à Identidade de Gênero

O sistema binário de gênero, incorporado em nossa sociedade, classifica as pessoas de duas formas distintas e desconectadas, o masculino e o feminino, polarizando-as e estabelecendo distinções sociais em decorrência do sexo biológico. O binarismo estabelece o papel que cada um

desempenhará na sociedade, dotando os indivíduos de atributos específicos, marginalizando e estigmatizando aqueles que estão fora dos padrões heteronormativos, fato que dificulta a superação de preconceitos e estereótipos fixados em função do sexo biológico.

A realidade é bem mais complexa do que aquilo que nos apresenta a heteronormatividade e é, neste contexto, que se insere o transexualismo. Para uma melhor compreensão do tema, faz-se necessário esclarecer as diferenças existentes entre: sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, para tanto, recorreremos à elucidativa explicação de Maria Berenice Dias:

Sexo diz com características morfológicas e biológicas, identificadas, externamente, pelos órgãos sexuais femininos e masculinos. O sexo não determina a orientação sexual e nem a identidade de gênero. Apenas serve de referência para o seu conhecimento.

Gênero é uma construção social que atribui uma série de características para diferenciar homens e mulheres em razão do seu sexo biológico. Homens usam azul, jogam futebol, não choram e precisam ser competitivos e fortes [...] Mulheres se vestem de cor rosa, precisam ser frágeis e dóceis [...]

Identidade de gênero está ligado ao gênero com o qual a pessoa se reconhece: como homem, como mulher, como ambos ou como nenhum. A identidade de gênero independe dos órgãos genitais e de qualquer outra característica anatômica, já que a anatomia não define gênero.

Orientação sexual indica o impulso que cada indivíduo, aponta para a forma como ele vai canalizar sua sexualidade. A orientação sexual tem como referência o gênero pelo qual a pessoa sente atração, desejo afetivo e sexual. Quando for por pessoa que tem identidade de gênero diverso do seu, se diz que a pessoa é heterossexual. Se for por alguém do mesmo gênero, a pessoa é rotulada de homossexual. E, se a atração for por pessoa de ambos os gêneros, a pessoa é classificada como bissexual.

Transexuais são indivíduos que, via de regra, desde tenra idade, não aceitam o seu gênero. Sentem-se em desconexão psíquico-emocional com o seu sexo biológico e, de um modo geral, buscam todas as formas de adequar-se a seu sexo psicológico. (2016, p. 42-44)

O ser humano admite uma complexidade que vai muito além do que impõe o sistema binário. O âmbito social não se prende a conceitos médicos-científicos, a determinação biológica aponta apenas o sexo morfológico, o gênero, como se viu, é uma construção social que tem como ponto de partida a anatomia e a fisiologia do ser humano, já a identidade de gênero relaciona-se ao psicológico, à subjetividade, à forma como a pessoa se vê inserida na sociedade e, muitas das vezes, a sua concepção de gênero é diversa daquela que lhe é imposta pelo meio social e quando isso ocorre estar-se-á diante da transexualidade, característica inata que não se enquadra aos padrões do binarismo, o que culmina com discriminações e marginalização dessas pessoas.

Como diz a educadora Guaciara Lopes Louro: “uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É uma referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem”. (LOURO, 2013, p. 17), os indivíduos não possuem mais identidades fixas, a definição é histórica e não biológica, ademais a sociedade atual é caracterizada pela diferença, o que inviabiliza uma unidade identitária que englobe todos os tipos sociais existentes.

O Estado Constitucional em que vivemos possui como princípios basilares, entre outros, a cidadania e a dignidade a pessoa humana e como um de seus objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A letra da lei confere ao Estado ampla autonomia para a implementação de políticas públicas direcionadas à visibilidade das minorias, grupo em que se inclui os transexuais.

A educação, além de direito fundamental, consiste em eficaz via para o alcance de uma sociedade constituída por cidadãos que exercem os seus direitos de forma plena e são suficientemente esclarecidos para respeitar as diversidades de qualquer natureza, promovendo, desse modo, a dignidade da pessoa humana e minimizando as discriminações.

Em artigo intitulado: Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? A educadora Jimena Furlani ao comentar sobre os grupos que ocupam o âmbito da exclusão social, pondera:

Parece-nos que uma Educação Sexual baseada nos princípios dessa abordagem é aquela que fala, explicita, problematiza e desconstrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades “excluídas”. Num processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana (na totalidade semântica desse mundo) (2009, p. 301)

A acomodação do transexual em uma sociedade na qual prevalece o sistema binário depende da implementação de programas e debates que deem visibilidade à identidade de gênero, à desconexão entre o sexo biológico e o psicológico e que permitam e promovam a inclusão, de forma efetiva, das pessoas que não se identificam com o seu sexo biológico e com a construção de um gênero imposto em razão de sua morfologia. O que não se pode admitir é que família, sociedade e escola, apoiados em um sistema heteronormativo, reproduza comportamentos negativos tendentes a estigmatizar e discriminar os transexuais.

O ambiente escolar é o lugar propício para explicitar que, existe sim, a classificação de acordo com o sexo morfológico, mas que além dela, existem outras que decorrem do sexo psicológico, deixar evidente que o fato de, não existir a identidade entre a morfologia e o psicológico, deve ser encarado com naturalidade e respeito. Esse ensinamento deve iniciar na família e ter continuidade, com maior acuidade, nas escolas, pois é nesse momento, ou seja, a vida escolar, que o educando desenvolverá o seu pensamento crítico acerca dos

fatos, viabilizando mudanças de comportamentos que refletirão na sua própria vida e no convívio social.

3- A escola como um *locus* de formação para a cidadania por meio de debates e discussões acerca das diferenças decorrentes da identidade de gênero

O ordenamento jurídico pátrio é constituído por normativas que atribuem ao Sistema Educacional Brasileiro ⁸⁷o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a possibilidade do exercício ampliado da cidadania. O processo formativo inicia-se em âmbito familiar e continua a se desenvolver nas escolas, local em que se proporcionará ao educando o desenvolvimento individual e social, buscando um aprimoramento como pessoa humana, a preservação de sua dignidade e liberdade e preparando-o para ser um cidadão pleno.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei que estabelece as diretrizes e bases para educação – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) evidenciam que um dos objetivos do processo de formação a ser oferecido pelas escolas visa a capacitação do educando de modo a estimular a sua autonomia para viver em

⁸⁷ “O Sistema Educacional Brasileiro é a forma de como se organiza a educação regular no Brasil. Essa organização se dá em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Constituição Federal de 1988, com a Emenda Constitucional n.º 14, de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela lei nº 9394, de 1996, são as leis maiores que regulamentam o atual sistema educacional brasileiro. A atual estrutura do sistema educacional regular compreende a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. (MENEZES, 2016, Disponível em: [http://www.educabrasil.com.br/sistema-educacional-brasileiro/.](http://www.educabrasil.com.br/sistema-educacional-brasileiro/)) Acesso em: 16 de mai. 2018.

sociedade como um cidadão livre e igual⁸⁸, o que vai muito além de uma formação para o mercado de trabalho, o objetivo é oferecer instrumentos que capacitem o educando a buscar uma sociedade mais isonômica, nunca perdendo de vista a dignidade da pessoa em qualquer que seja o cenário social no qual se encontra inserido.

Nesse contexto, é que se destaca o conceito de educação trazido pelo dicionário de pedagogia: “como o conjunto dos processos geralmente dirigidos pelos adultos que, voluntária e intencionalmente, desenvolvem as potencialidades do ser humano para o levar a desempenhar papel ativo e responsável na sociedade e quem vive.” (ARÉNILLA, 2000, p. 168).

O conceito nos deixa claro que o principal objetivo da educação é preparar o educando para desempenhar papel ativo e responsável na sociedade, ou seja, nesse propósito visualiza-se a busca pela construção de uma pessoa comprometida e atenta com as ocorrências e mudanças sociais, de modo a assumir uma postura proativa e respeitosa, exercendo a cidadania de forma esclarecida, razão pela qual a educação deve fomentar valores de cidadania e participação social, nunca perdendo de vista a proteção do direito individual. Destaca-se, nesse sentido, a opinião de Denise Souza Costa ao concluir que:

Em consonância com os fundamentos do Estado Constitucional Brasileiro, o direito à educação passou a ser mensurado como um

⁸⁸ “art. 2º da Lei 9.394/96: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996)

valor de cidadania e dignidade da pessoa humana, itens essenciais ao Estado Democrático de Direito. É o direito à educação, além disso, a condição para realização dos ideais da República de construir uma sociedade livre, justa e solidária, nacionalmente desenvolvida, com a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais, livre de quaisquer formas de discriminação. (COSTA, 2011, p.23,24).

De fato, de acordo com a Lei Maior, o Estado Constitucional possui como valores basilares a cidadania, a dignidade da pessoa humana e a justiça social, o Poder Constituinte de 1988 elenca a educação como direito fundamental a ser implementado e garantido pela família, Estado e sociedade⁸⁹, encontra-se previsto no rol dos direitos sociais que, pela primeira vez, foram integrados ao catálogo dos direitos e garantias fundamentais. É papel da educação, direito fundamental garantido pela constituição, promover um dos valores do Estado Constitucional que é a cidadania, com o propósito de concretizar a dignidade humana e a justiça social.

O sistema jurídico deixa expresso a fundamentalidade da educação no Estado Constitucional contemporâneo, prioriza a dignidade da pessoa humana no processo de formação do educando, o que exclui formações com dimensões subjetivas, voltadas exclusivamente ao indivíduo e aos benefícios diretos por ele agregados. Diante de tais considerações é que se deve

⁸⁹ “art. 205 da Constituição Federal: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988)

contextualizar e dimensionar a cidadania almejada pelo ordenamento, nesse sentido destaca-se a visão de Denise Souza Costa:

A ideia contemporânea de cidadania é mais abrangente, pois serve para conduzir o agir social do sujeito, reconhecendo-lhe uma posição de participação sóciopolítica mais ativa ao qual se transpõe aos tradicionais mecanismos de participação na vida pública, com a participação eleitoral [...] a cidadania se amplia aos direitos civis e sociais, representando o principal elemento de mudança social [...] (COSTA, 2011, p.79).

Há que se reconhecer o importante papel da instituição de ensino no processo de desenvolvimento dessa cidadania que permite o exercício de direitos civis e sociais reconhecendo as mutações que ocorrem na sociedade e as implementando, bem como o direito fundamental à educação como viabilizador desse propósito. Fabrício Veiga Costa e Mariel Rodrigues Pelet em artigo “A Escola como *Locus* do Debate das Questões de Gênero: Uma Análise da Constitucionalidade do Projeto de Lei “Escola sem Partido” destacam:

A escola é o espaço de debate e de formação crítica do cidadão; é o local onde o pluralismo e a diversidade se encontram e dialogam. A mesma escola inclui e assegura a igualdade, poderá excluir, marginalizar e perpetuar a desigualdade entre as pessoas [...] é na instituição escolar que as pessoas têm a oportunidade desmitificar gênero e sexualidade, repensar binarismo,

abandonar a categorização das pessoas em razão de orientação de gênero e compreender que a patologização é uma metodologia de exclusão e invisibilidade das pessoas. (2017, p. 02-03).

Neste contexto e com o fito de construir um cidadão pleno é que se deve inserir no âmbito escolar as discussões e debates relacionados à identidade de gênero. Referida abordagem propiciará a visibilidade das pessoas não binárias, revelando um ambiente escolar acolhedor e inclusivo onde se valoriza e respeita as diversidades relacionadas à identidade de gênero, tornando acessível aos transexuais o direito fundamental à educação, nos moldes em que posto pela Ordem Constitucional.

Além disso, estratégias, metas e didáticas que levem às instituições de ensino a debates acerca do transexualismo provocarão uma ressignificação de valores arraigados pelo sistema binário de gênero, proporcionando ao educando o alcance de um desenvolvimento pessoal direcionado à interação em seu meio social como um pleno cidadão livre de condutas sexistas e que tenha uma postura de enfretamento ante a pré-conceitos relacionados ao gênero e marginalização dos transexuais.

Assim, uma efetiva inserção, no ambiente escolar, do tema identidade de gênero propicia a construção da cidadania tanto do transexual que ao se sentir acolhido tende a permanecer na escola e terá a oportunidade de participar desse processo de pleno desenvolvimento da pessoa, quanto dos binários que terão melhores condições de interagir no meio social em que está inserido ao praticar o respeito pelos transexuais e enfrentar o sexismo.

Delineados os contornos da cidadania que se pretende alcançar, contextualizada a educação como direito fundamental que há de ser garantido da forma como proposto no ordenamento pela família, Estado e sociedade, há que se analisar o papel desempenhado pela escola para a efetivação desses propósitos, especificamente no que pertine ao respeito à identidade de gênero do transexual que, de acordo com o tema proposto, é um dos pontos de partida para o alcance de uma sociedade isonômica e cidadã.

Desse modo e tendo em vista a existência do direito fundamental à educação como um direito de todos, o que não exclui a pessoa não-binária, pelo contrário, deve ser encarada como forma de respeito à diversidade dos sujeitos, de reconhecimento de direitos civis e sociais e da inclusão de pessoas que, segundo parâmetros impostos por um sistema heteronormativo, são, muitas das vezes, ignoradas pela sociedade, pretende-se analisar, a existência ou não de normas protetivas e garantidoras desse direito e qual a dimensão dessa proteção, acaso existente, bem como a eficácia das normativas. É o que se passa a analisar no subitem a seguir.

3.1 – A Previsão Legal de uma Pedagogia Coerente com o Respeito às Diversidades Decorrentes da Identidade de Gênero

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) ao propor que a educação tenha como princípio, dentre outros, “igualdade de condições para acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à

tolerância” (art.3,III;IV) estabelece parâmetros para a organização e práticas efetivas da educação escolar.

Nesse sentido, o Sistema Federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio⁹⁰, havendo uma edição específica que inclui a orientação sexual como tema transversal – PCN Orientação Sexual (BRASIL,1997).

Consultando o teor desses parâmetros, verifica-se que, precedeu à decisão de inclusão da temática orientação sexual, consulta à familiares e constatação de fatos sociais que não poderiam continuar invisíveis para a escola. A decisão veio atender demanda social no sentido de debater temas polêmicos como: iniciação sexual, aborto, homossexualidade, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista.

Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006)⁹¹ do Governo Federal retoma a questão para apontar que:

⁹⁰ “os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental de todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional compreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores, não configura, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipe pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 13)

⁹¹ “O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que

Educar em direitos humanos é contribuir para o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. (BRASIL, 2006, P.7) [...] no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, [...] e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira. (BRASIL, 2006).

O sistema educacional nos apresenta programas e planos que direcionam as instituições de ensino ao fomento de discussões e debates acerca da temática orientação sexual, assunto abrangente que não abarca somente a questão do gênero sob a ótica da desconexão do sexo biológico com o psicológico. Obviamente outros temas serão abordados, contudo, tendo em vista o objeto da presente pesquisa, a análise focar-se-á na implementação de uma pedagogia tendente a inibir condutas discriminatórias dos transexuais, acatando sugestão do teor das normativas e programas apontados.

aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.” (BRASIL, 2006)

Pois bem, verifica-se que existe o reconhecimento da necessidade de abordar tais questões na escola, bem como a regulamentação do modo de lidar com a questão, diante disso, a pergunta que se faz é : a abordagem tem sido eficaz? Os debates e discussões são introduzidos de forma pedagógica de modo a proporcionar um ambiente escolar respeitoso, tendente à inclusão do transexual? Verifica-se a permanência dessas pessoas nas instituições de ensino?

A resposta a essas indagações partirá da análise dos dados estatísticos acerca dos percentuais de comportamentos transfóbicos no ambiente escolar e na sociedade, bem como da permanência de alunos transexuais nas escolas e alcance de uma formação que os capacite para o mercado de trabalho. Os questionamentos levarão, também, a conclusões acerca da adequação ou não da pedagogia adotada nas escolas quando da discussão dos temas em questão.

Consultando dados publicados, em novembro de 2016, pela ONG Transgender Europe (TGEu)⁹², o Brasil está no topo do ranking dos países com maior número de homicídios de pessoas transgêneras. Foram 868 travestis e transexuais mortos nos últimos 08 anos. Relativamente ao número de habitantes, analisando o total de assassinatos de transexuais para cada milhão de habitantes, o Brasil fica em 4º lugar, atrás de Honduras, Guiana e El Salvador.

⁹²rede europeia de organizações que apoiam os direitos da população transgênero. (<https://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/noticias/272290124/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e-Transexuais>. Acesso em 16 maio 2018)

A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais- ABGLT, o Grupo Dignidade, o Centro Paranaense da Cidadania, o Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual e o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná realizaram a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil: As Experiências de Adolescentes e Jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais em nossos Ambientes Educacionais (BRASIL, 2016), realizada entre dezembro de 2015 a março de 2016. Os participantes responderam a um questionário online sobre suas experiências na escola no ano letivo de 2015, o questionário foi adaptação do utilizado na pesquisa nacional sobre ambiente escolar da GLSEN, que vem sendo utilizada nos Estados Unidos desde 1999. Os participantes com idade de 13 a 21 anos, oriundos de todos os Estados brasileiros, foram pessoas que declararam se identificar como lésbica, gay, bissexual, ou ter uma orientação de gênero que não seja cisgênero.

A pesquisa revelou que 73% dos estudantes que não se enquadram nos padrões da heterossexualidade no Brasil já foram hostilizados na escola. Foram ouvidos 1.016 jovens dos quais 55% afirmaram já ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas “trans” no ambiente escolar e 45 % disseram que já se sentiram inseguros em razão da identidade e expressão de gênero. Esse ambiente hostil verificado nas escolas induz a um alto índice de evasão escolar pelos transexuais, o que refletirá, negativamente, em toda a sua vida.

A realidade com a qual se depara no cenário nacional demonstra um *déficit* de políticas públicas no sentido de promover a inclusão do transexual, por meio de programas

educacionais que, de fato, atendam ao proposto em leis e tratados internacionais dos quais o Brasil é integrante. Não só incluí-lo, como também, desconstruir os paradigmas imposto pelo binarismo. A escola, enquanto espaço potencial de direito e criação de cidadania, tem um papel de destaque no enfrentamento das questões de discriminações por questões de gênero, a problematização das questões sexuais e de gênero devem ser desenvolvidas no ambiente escolar de uma maneira que cause uma instabilidade do que está posto pelo sistema binário.

No próximo capítulo pretende-se analisar o Plano Nacional de Educação para o período de 2014- 2024 (BRASIL, 2014) ⁹³ , especificamente sobre e a existência ou não de previsão para implementação de projetos e programas que explicita e problematiza a diversidade sexual e identidade de gênero nas instituições de ensino, pontuando acerca da adequada pedagogia para desestabilizar a concepção heteronormativa vivenciada em nossa sociedade.

4. As Alterações do Plano Nacional de Educação para o Período De 2014-2024: Um Retrocesso na Promoção das Discussões e Debates sobre Diversidade Sexual e Identidade de Gênero em Âmbito Escolar

A Lei 13005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação, aprovando metas e estratégias para a educação no período de 2014- 2024, determina a regência dos planos estaduais e municipais. Trata-se de um plano para direcionar

⁹³ Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014-2024. (BRASIL, 2014)

as políticas públicas em educação no Brasil. Para melhor compreensão do assunto, necessário traçar a trajetória de aprovação do PNE, especificamente sobre as conferências que lhe antecederam.

O PNE foi originalmente previsto para o período de 2011-2020, ocorre que em razão dos trâmites para sua aprovação no Congresso Nacional veio a ser publicado somente em junho de 2014, sendo que durante do lapso temporal de janeiro de 2011 a junho de 2014, não houve o estabelecimento de planos e metas para a educação. Com o intuito de direcionar o sistema de ensino, bem como subsidiar a elaboração do PNE, foram realizadas duas conferências sobre educação: Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁹⁴ em 2009 – 2010 e uma segunda CONAE em 2013 e 2014, dois eventos foram promovidos com o intuito de melhor direcionar a elaboração do PNE.

As conferências realizadas permitiram a realização de amplos debates sobre educação brasileira, envolvendo os vários setores da sociedade que contribuíram para a fixação de metas e ações políticas educacionais, dando ênfase à inclusão, igualdade e diversidade. Especificamente, sobre o objeto do presente trabalho, destaca-se um capítulo constante do documento final da CONAE que trata detalhadamente do tema Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, neste tópico há uma ampla abordagem acerca da diversidade sexual e identidade gênero, vejamos o que consta

⁹⁴A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. (http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso em: 17 de maio de 2018.

do eixo VI, em tópico denominado: Quanto ao Gênero e Diversidade Sexual do documento final da CONAE 2010⁹⁵:

Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, no currículo do ensino superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia. [...] Aprimorar e aperfeiçoar a avaliação do livro didático, de acordo com a faixa etária do/a estudante e sem resquícios de discriminação, sobretudo em relação àquelas temáticas referentes às famílias compostas por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, enfatizando os recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero, condição socioeconômica e os novos modelos de famílias homoafetivas, contemplando, ainda, aspectos relacionados às diversas formas de violência sexual contra crianças e adolescentes. (BRASIL, 2010, p. 145).

⁹⁵http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 17 de maio de 2018.

O documento final da conferência deixa claro que houve uma diretriz no sentido de introduzir o tema identidade de gênero na formação dos profissionais da educação, proposta coerente com a obtenção de ambiente escolar menos hostil para os transexuais, afinal se já, nos bancos das universidades, há uma preparação desses profissionais, eles saberão como abordar a temática sem que isso se reproduza os comportamentos preconceituosos que ainda imperam nas instituições de ensino.

Ademais, existe uma meta bem clara e delineada sobre o conteúdo e o material didático a ser adotado nas escolas, a diretriz aponta para um material livre de conteúdos discriminatórios e que contemple as famílias compostas por transexuais, programas, que se adotados, em muito contribuiriam para a superação da visão simplista acerca da relação que existe entre sexo biológico e identidade de gênero, conferindo a devida importância à diversidade sexual.

A segunda edição da Conferência Nacional de Educação que foi realizada em 2014 (CONAE – 2013/2014)⁹⁶ contou com a participação dos Movimentos Sociais De Gênero e Diversidade Sexual que contribuiu para o adensamento dos debates, expressando valores e posições diferenciados acerca da temática proposta, favorecendo o diálogo entre a escola e as minorias, dentre elas, a que pertence os transexuais.

⁹⁶ A II Conae é um espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciados sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontará renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e a consolidação do novo PNE. (conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 17 de maio de 2018).

Os Documentos Finais do II CONAE sistematizam as metas, diretrizes e estratégias que devem nortear o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 e dentre os direcionamentos, mais uma vez, as questões relativas à identidade de gênero e diversidade sexual estão em voga, a seguir eixos traçados no II CONAE, constantes de seu documento final. No Eixo II, item VI – orienta: “o reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação da segregação das pessoas com deficiência, das desigualdades sociais, étnicoraciais, de gênero e de diversidade sexual, capacitando profissionais para atuarem nas diversidades existentes na educação [...]” (BRASIL, 2014, p. 19)

Ainda, no mesmo sentido, e de maneira mais enfática e específica, traça proposições e estratégias a serem implementadas pelo sistema de ensino, é o que consta do Eixo II do documento em comento:

Assegurar e garantir, em regime de colaboração, recursos necessários para a implementação de políticas de valorização da diversidade, superação das desigualdades religiosa, sexual, de identidade de gênero, indígenas, negros, quilombolas, LGLBTT, povos tradicionais, povos da floresta, povos das águas, povos do campo, pessoas com deficiência, prevenção às violências, mediação de conflito e inclusão escolar; elaborar Diretrizes Nacionais, pelo Conselho Nacional de Educação, sobre gênero e diversidade sexual na educação básica e superior; educação em espaços de medidas socioeducativas; e Normativa Nacional sobre o lugar dos sistemas educacionais na

implementação das redes intersetoriais de proteção dos direitos da criança e do adolescente, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente; Considerar na formulação de políticas para a educação em todos os níveis, etapas e modalidades as relações étnico-raciais, a discussão sobre igualdade de gênero, sobre orientação sexual e identidade de gênero como fundamentais à democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem significativa (BRASIL, 2014, p.37)

O documento segue afirmando o firme propósito de implementar a discussão de identidade de gênero em âmbito escolar ao ponderar que: “Em consonância com esses princípios, o PNE, o planejamento e as políticas no Brasil devem orientar-se pelas seguintes diretrizes: “III. superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade” deixando evidente o esforço que deve ser efetivado para a promoção da igualdade e superação de quaisquer formas de discriminação em âmbito escolar. Apontando as instituições de ensino como *lócus* para se viabilizar e estimular por meio de debates e discussões a superação do sexismo.

Demonstra-se que as metas e estratégias traçadas pelas ditas conferências realizadas nos anos de 2011 e 2014 idealizam um sistema de ensino inclusivo que promove debates e diálogos acerca de temas que, até então, encontravam-se invisíveis às percepções dos educadores. Um dos propósitos de tais eventos é, justamente, promover esse diálogo para que, de forma pontual, sejam diagnosticadas as

razões para os insucessos na educação. Os debates e discussões evidenciam a necessidade de políticas voltadas para as minorias, e, em razão do objeto da presente pesquisa, nos limitamos a mencionar as minorias a qual pertence os transexuais. Em diversas passagens dos documentos finais de ambas as conferências fica explícita a urgência da inserção de didáticas e pedagogias voltadas para a descortinação da complexidade acerca do tema identidade de gênero e a inclusão dos transexuais por meio do desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor com educadores e educandos, suficientemente, esclarecidos sobre o respeito que se deve dispensar às pessoas que não se identificam com o gênero a que pertencem.

Contudo, confrontando o texto dos Documentos Finais da CONAE 2011 e da CONAE 2014 com o texto do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) verifica-se uma total dissonância com os propósitos, metas e estratégias de inclusão dos transexuais; omissão em relação a previsão de material didático apropriado para a implementação de debates acerca da identidade de gênero e diversidade sexual e demais metas relacionadas ao tema. Nas vinte propostas e ações para a década de 2014-2024 não há metas concretas que promovam a superação do sexismo. Apenas, evasivamente, consta no artigo 2º que se refere às diretrizes do PNE, o inciso III que afirma: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e da erradicação de todas as formas de discriminação.”

Houve uma exclusão explícita das questões de gênero e sexualidade no texto do PNE (BRASIL, 2014). Em Nota Pública, o Conselho Nacional de Educação⁹⁷ externa o inconformismo:

As normas e orientações em vigor – e preocupação com planos de educação que vêm sendo elaborados por entes federativos brasileiros têm omitido, deliberadamente, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação ao trato das questões relativas à diversidade cultural e de gênero, já devidamente consagrados no corpus normativo do País para a construção da cidadania de segmentos específicos da população brasileira e sobre o qual não pode permanecer qualquer dúvida quanto à propriedade de seu tratamento no campo da educação. [...] reafirma sua orientação, recomendando, inclusive, a seus pares Conselhos Estaduais, Conselho Distrital e Conselhos Municipais que zelem pela explicitação das singularidades mencionadas nos planos de educação elaborados pelos entes federativos e informa que, em razão de inúmeras demandas que lhe foram enviadas e por um dever de ofício, encaminha-se para a elaboração de Diretrizes Nacionais de Educação voltadas para o respeito à

⁹⁷O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>). Acesso em 17 e maio de 2018.

diversidade, à orientação sexual e à identidade de gênero. Em suma, o CNE considera que a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão. (CNE, 2015)

Considerando que o Plano Nacional de Educação (BRASIL,2014) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, bem como a ausência, em seu texto, de uma concreta previsão de ações afirmativas no sentido de enfrentar o sexismo ainda presente na sociedade e no âmbito escolar, haja vista os altos índices de hostilizações sofridas pelos transexuais, o que culmina com a evasão escolar e, conseqüente, não garantia o direito fundamental a educação dessa minoria. Afirma-se que o PNE consiste em retrocesso em relação a superação do sexismo.

Não há dúvidas de que o direito fundamental à educação como previsto no sistema jurídico nacional não se realiza por ausência de políticas públicas capazes de explicitar e problematizar a diversidade sexual e identidade gênero. Lamentavelmente, as autoridades educacionais ainda não se deram conta do papel do ensino nas mudanças dos comportamentos sociais, na quebra de paradigmas que justificam comportamentos discriminatórios, fato que contribui para o problema social enfrentado na atualidade: a evasão escolar dos transexuais; não qualificação para o mercado de trabalho o que as levam para a prostituição como estratégia de sobrevivência.

O que vê no cenário nacional é um alto índice de condutas transfóbicas, números que poderiam ser diminuídos e, a longo prazo, erradicados, pela prática, em âmbito escolar, de debates e discussões acerca do assunto, pela realização de uma didática que esclareça a existência de um sexo psicológico que nem sempre coincide com o biológico, a elaboração de material adequado para o entendimento desse fato facilitaria a aceitação e o respeito aos transexuais. Obviamente tais condutas dependem de planejamento e metas que devem ser traçadas pelos planos educacionais, em âmbito estadual e municipal, por essa razão necessária se faz uma revisitação ao Plano Nacional de Educação para nele inserir estratégias capazes de alcançar um ambiente escolar mais democrático e menos hostil.

5 Considerações finais

Vivemos em um contexto de alterações sociais em que a visibilidade das diversidades torna-se imperativo, deve existir uma consonância entre essas mutações e a formulação de políticas públicas tendentes a superar a supremacia de sistemas reacionários que estigmatizam pessoas não enquadradas em modelos predefinidos pelo gênero social que se constrói com bases no sexo morfológico. Em artigo intitulado: Heteronormatividade e Homofobia, a educadora Guaciara Lopes Louro, sobre a construção heterossexual pondera: “Evidentemente, sendo esse um processo cultural, é histórico e dinâmico, quer dizer é passível de transformações. Ao lado dos discursos que reiteram a norma heterossexual, circulam também discursos divergentes e práticas subversivas,

e parece notório que esses processos de subversão e desafio da norma vêm se tornando contemporaneamente, cada vez mais visíveis” (LOURO, p.92).

A política escolar não pode ser omissa em relação aos fatos sociais, o momento atual aponta para um processo educacional que, em todos os níveis esteja, minimamente conectado com as políticas públicas implementadas para enfrentar injustiças e desigualdades sociais.

Neste cenário, a escola deve assumir o seu papel de instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação, garantindo oportunidades concretas a todos nos diversos contextos sociais. A educação está prevista em nosso ordenamento como direito fundamental a ser implementado pela família e pelo Estado. As normativas infraconstitucionais estabelecem propósitos que promovem a igualdade por meio de uma educação inclusiva em um ambiente educacional que explicita e problematiza as diversidades decorrentes da identidade de gênero.

O sistema jurídico favorece a promoção de uma educação focada, não só na preparação do educando para o mercado de trabalho, como também para o pleno exercício da cidadania viabilizando, assim, o alcance de espaços democráticos, respeitosos e inclusivos, não só na escola, mas em toda a sociedade.

De fato, a construção da cidadania passa pelos debates e discussões acerca da identidade de gênero, já que dando visibilidade aos transexuais é que se passará a respeitar as diferenças, estimulando condutas que promovam a igualdade e a dignidade da pessoa, independentemente do gênero.

Embora, existam metas e diretrizes no Sistema Nacional de Educação que incluem nos currículos de escolares o tema orientação sexual, tendo sido, inclusive, prevista como tema transversal a ser trabalhado nas instituições de ensino, não se pode afirmar que essa ação tenha trazido à baila a abordagem do tema em sua completude, longe disso.

A previsão do tema transversal orientação sexual não consistiu em avanço nesse sentido, o que se tem são estratégias acerca das relações de gênero como construção social que diferencia o masculino do feminino, a orientação é no sentido de não estereotipar condutas e ocupações em razão do gênero. Percebe-se uma preocupação em minimizar a supremacia do masculino em detrimento do feminino e desestimular comportamentos tipicamente relacionados ao gênero, enaltecendo a igualdade entre meninos e meninas, ignorando, a existência dos transgêneros. Não há diretriz tendente a problematizar a identificação ou não da criança ou adolescente com gênero construído socialmente. O que nos induz a concluir que a previsão curricular do tema transversal orientação sexual não contribui para a superação do binarismo, pelo contrário, estimula a reprodução de comportamentos estigmatizantes.

Não á toa, os dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional do Brasil realizada em 2016, são estarrecedores, já que apontam para um percentual negativo a ordem de 73% de pessoas transexuais que foram vítimas da hostilidade imperante no âmbito escolar, o que culminou, obviamente, com a evasão e marginalização no mercado de trabalho, tendo em vista a não capacitação para o exercício de um ofício digno.

Nos anos de 2011 e 2014 foram realizadas as CONAE's com a proposta de promover um diálogo entre a escola e a sociedade e obter subsídios para traçar as metas do Plano Nacional de Educação. Pois bem, as diretrizes foram muito bem delineadas nos Documentos Finais dos eventos. Houve a expressa previsão, em diversos eixos, da implementação de materiais didáticos com conteúdos não-sexistas que promovessem debates e discussões acerca da diversidade sexual e identidade de gênero, bem como a previsão de preparo dos profissionais da educação, já nas universidades, de modo a capacitá-los para lidar com situações relacionadas à diversidade sexual presente nos espaços escolares. Esta seria a inauguração de uma pedagogia inclusiva em âmbito escolar e social.

Contudo, o texto original do PNE foi modificado para extirpar do seu corpo as diretrizes relacionadas à identidade gênero, em lugar, trazendo evasivas previsões acerca da promoção da igualdade, ceifando, desse modo, a inclusão e visibilidade do transexual.

O contexto nos induz a concluir a não realização o direito fundamental à educação do transexual e já que um dos objetivos é a formação plena do cidadão, ousamos a dizer que, nem mesmos aqueles ditos binário gozam desse direito em sua plenitude, afinal não se promove, no ambiente escolar, a explicitação e problematização de questões que estão escancaradas em nossa sociedade, como produzir um processo de formação sem os devidos esclarecimentos sobre o que ocorre na sociedade? Ou seja, há uma evidente exclusão do transexual que ainda está na obscura invisibilidade, bem como um alheamento do binário que não é instado a repensar um

sistema que, historicamente, vem prevalecendo no contexto social.

6 Referências

ARÉNILLA, Louis et. **Dicionário de Pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Instituto Piaget, 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>. Acesso em 18 maio 2018.

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 18 maio 2018.

BRASIL. **Lei 13005 de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 18 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em 19 maio 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 maio 2018.

BRASIL. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em 19 maio 2018.

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**: 2011. Brasília. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/doc_base_documento_final.pdf. Acesso em 19 maio 2018.

BRASIL. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**: 2014. Brasília. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/noticias/500-fne-apresenta-documento-final-da-conae-2014/500-fne-apresenta-documento-final-da-conae-2014>. Acesso em 20 maio 2018.

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade e Direitos LGBTI**. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

LOURO, Guacira. **O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete sistema educacional brasileiro. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/sistema-educacional-brasileiro>. Acesso em: 16 maio. 2018.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. **Educação como Direito Fundamental**. 1ª ed. Curitiba. Editora CRV, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. 1. ed. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

COSTA, Denise Souza. **Direito Fundamental à Educação, Democracia e Desenvolvimento Sustentável**. 1 ed. Belo Horizonte. Editora Fórum, 2011.

RAMOS, Marcelo Maciel, NICOLI, Pedro Augusto Gravatá, ALKMIN, Gabriela Campos. **Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos: Perspectivas Multidisciplinares**. 1 ed. Belo Horizonte. Editora Initia Via, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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”**. Disponível em: <http://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/2229>. Acesso em 19 de maio de 2018.

A CRIMINALIZAÇÃO DO ABANDONO INTELECTUAL E O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

THE CRIMINALIZATION OF INTELLECTUAL ABANDONMENT AND THE FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATION

Luciana Andréa França Silva⁹⁸

Wanderson Dias Fernandes⁹⁹

Resumo: O artigo analisa o direito à educação como instrumento necessário e indispensável à cidadania e a escola como local apropriado, adequado e imprescindível à construção, elaboração, apreensão e formulação de conhecimentos que se traduzem na formação da pessoa humana, não se limitando à aprendizagem de conteúdos cognitivos, pois envolve valores, comportamentos e atitudes. Considerando o direito fundamental à educação, será feita reflexão sobre a evolução do poder familiar e os direitos e obrigações decorrentes dele, especificamente na educação dos filhos. Neste contexto, será abordada a evasão escolar e se o direito penal, ao criminalizar o abandono intelectual, é o instrumento adequado para combatê-la e garantir o acesso de crianças e adolescentes ao ensino fundamental.

Palavras-chave: Direito Fundamental; Educação; Abandono Intelectual; Direito Penal.

⁹⁸Bacharel em Direito pela Universidade de Itaúna. Especialista em Direito Civil pela Faculdade Anhanguera Uniderp. Mestre em Direitos Fundamentais pelo Programa de pós-graduação Stricto Sensu da Universidade de Itaúna. Advogada. Email: lucianaandrea@bol.com.br

⁹⁹Bacharel em Direito pela Universidade de Itaúna. Especialista em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade pela Universidade de Itaúna. Mestrando no Programa de pós-graduação Stricto Sensu da Universidade de Itaúna. Docente na Faculdade Pitágoras em Divinópolis/MG. Defensor Público do Estado de Minas Gerais. Email: wander.df@uol.com.br

Abstract The article analyzes the right to education as a necessary and indispensable instrument for citizenship and the school as appropriate local, adequate and essential to the construction, preparation, seizure and formulation of knowledge that translate into the formation of the human person, not limited to learning content because it involves values, behaviors and attitudes. Considering the fundamental right to education, we will reflect about the evolution of family power and the rights and obligations arising from it, specifically in the education of children. In this context, school evasion will be addressed, and if criminal law, by criminalizing intellectual abandonment, is the appropriate instrument to combat it and guarantee access to basic education for children and adolescents.

Keywords: Fundamental Rights; Education; Intellectual abandonment; Criminal Law.

1 Introdução

A educação, tradicionalmente, configura um dos valores de natureza social mais significativo, além de ser reconhecida como instrumento de melhoria e transformação da sociedade apto a proporcionar o exercício da plena cidadania, restando clarividente que o direito fundamental à educação está ligado ao desenvolvimento da capacidade produtiva e da inserção profissional.

Reconhecendo o valor da igualdade entre as pessoas, o direito à educação foi consagrado em nossa Constituição Federal de 1988 como um direito social (artigo 6º da CF/88)¹⁰⁰

¹⁰⁰ 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

358

passando o Estado a ter a obrigação de garantir educação de qualidade a todos os brasileiros.

Tendo em vista a relevância da educação e sua importância na construção da cidadania em prol do bem comum e de uma sociedade mais justa, a Constituição Federal de 1.988 tem um importante papel na consolidação das noções que permeiam o seu acesso, incluindo no rol dos direitos fundamentais o direito à educação, amparado, também, por internacionais.

Nesse contexto a escola pode ser considerada o local privilegiado onde a educação acontece, como uma instituição onde a convivência social se manifesta influenciando o comportamento humano relacionado aos padrões de organização da sociedade e nas regras de bem-viver.

Nesse aspecto, é importante analisar o papel da escola como elemento preponderante para o desenvolvimento pleno das crianças e jovens e sua integral formação e, ao lado da família, o espaço de integração social e de socialização para a formação cidadã e efetivo exercício da cidadania.

Abordando a importância do ambiente escolar na efetivação do direito à educação será estudada a criminalização da conduta do abandono intelectual, em que a esfera penal passa a ser um instrumento de controle da evasão escolar visando proteger o acesso à educação, exigindo-se a responsabilidade da condução do filho à escola a seus genitores ou responsáveis legais.

Analisando a educação das crianças como uma preocupação do Estado, abordaremos a criminalização da

à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

omissão de seus responsáveis para a garantia do acesso à educação por meio de pesquisa bibliográfica dos principais diplomas que tratam do assunto bem como de pesquisa documental, inclusive de jurisprudência relacionada ao tema.

O procedimento metodológico utilizado parte de um raciocínio dedutivo do direito fundamental à educação para uma análise específica do direito penal como mecanismo de controle da escolaridade por meio da responsabilização criminal de pais e responsáveis.

2 O papel da escola na efetivação do direito fundamental à educação

A escola é parte integrante do processo de educação e tem por objetivo a construção, elaboração, apreensão e formulação de conhecimentos que se traduzem na formação da pessoa humana, não se limitando à aprendizagem de conteúdos cognitivos, pois envolve valores, comportamentos e atitudes. É nesse contexto que podemos afirmar que a educação representa o desenvolvimento do ser humano e do cidadão e a escola pode ser considerada o local privilegiado onde a educação acontece, como uma instituição onde a convivência social se manifesta influenciando o comportamento humano relacionado aos padrões de organização da sociedade e nas regras de bem-viver.

Nesse aspecto, é importante analisar o papel da escola como elemento preponderante para o desenvolvimento pleno das crianças e jovens e sua integral formação e, ao lado da família, o espaço de integração social e de socialização para a formação cidadã e efetivo exercício da cidadania.

Ressaltando o papel da escola no processo de formação do indivíduo, podemos afirmar que a escola é um espaço onde se proporciona ao aluno condições propícias para o pleno desenvolvimento com participação ativa no processo histórico, social, político, econômico e científico.

A Escola tem o papel de socializar o conhecimento atuando na formação moral dos alunos por meio de uma soma de esforços promovendo o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. É na escola que a criança encontra os meios de se preparar para a realização de seus projetos de vida e com o reconhecimento da educação como instrumento da cidadania torna-se necessária a construção de alicerces jurídicos fortes a partir da noção de exigibilidade do direito à educação enquanto direito intrínseco à condição humana, que legitima a promoção de políticas públicas para efetivá-lo, bem como de ações judiciais que se façam necessárias com a preocupação da efetivação do acesso à educação e conseqüentemente às escolas.

Prevê a Constituição Federal de 1.988 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Observa-se, portanto, que educação não é dever exclusivo do Estado, tendo a família importante papel na promoção da educação ao lado da sociedade com um dever geral de participação. O objetivo da educação é o desenvolvimento pleno da pessoa em todos os aspectos e dimensões e seu preparo para viver e participar da sociedade e exercer a cidadania, com a fim de sua qualificação para o trabalho.¹⁰¹

É importante, a partir da análise dos princípios consagrados constitucionalmente, reconhecer os valores de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas que devem nortear a qualidade de ensino no país.

Segundo Marshall, "a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil" sendo indispensável no exercício pleno da cidadania e de outros direitos. A educação se faz necessária como mecanismo que garante o exercício pleno de outros direitos fundamentais como o voto que tem sua limitação na alfabetização, sendo garantido somente aos alfabetizados.

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

¹⁰¹Art. 205 CF/88.

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 freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (MARSHALL, 1976, p. 73)

Quanto ao dever do Estado com a educação será efetivado garantindo-se a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, sendo assegurada a gratuidade de oferta a todos os que não tiveram a oportunidade de acesso na idade apropriada universalizando o ensino médio de forma gratuita, ficando, ainda, assegurado o atendimento educacional aos portadores de deficiência de forma especializada sendo este realizado preferencialmente em escolas da rede de ensino regular.

Garante, ainda, a Constituição, a educação infantil, em creche e pré-escola, para as crianças até 5 (cinco) anos de idade garantindo ainda o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, levando em consideração a capacidade de cada um.

A Constituição, preocupada com a garantia de acesso à educação a todos ainda regulamenta a possibilidade do ensino regular noturno adequando às condições de todos educandos com vistas a preservar a possibilidade de acesso até mesmo aos que não tem condições de freqüentar estabelecimentos de ensino em horário diurno regular. Mais uma vez preocupada com o ensino tardio, a Constituição prevê a possibilidade de atendimento a todos os educandos, com o fim de proporcionar

a todos a educação básica por meio de programas de material didático suplementares com a garantia de transporte, alimentação e assistência à saúde.¹⁰²

Traduzindo a educação como um direito público subjetivo garantido a todos, cabe ao Estado a utilização de todos os mecanismos para a efetivação desse direito, prevenindo, inclusive, meios coercitivos para exigir dos responsáveis o acesso à escola como forma de acesso ao ensino reconhecendo as igualdades e diferenças, no intuito de abranger toda a sociedade.

3 A educação como direito fundamental da criança

Quando se cuida de interesse de crianças, o ordenamento jurídico brasileiro adotou a teoria da proteção integral, consubstanciada no princípio da prioridade absoluta, que disposto no art. 227, caput da Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988¹⁰³ e no Estatuto da Criança e do Adolescente (arts. 1º e 3º), razão pela qual as questões relativas à criança e ao adolescente deve ocupar posição privilegiada nas questões de organização quanto às realizações do Estado e da Família.

Ao contemplar os direitos fundamentais, a Constituição

¹⁰² A Constituição Federal de 1.988, no Título que trata da Ordem Social enumera os princípios que orientam a educação no Brasil.

¹⁰³ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Federal de 1988 reconheceu um lugar privilegiado da criança e o adolescente como sujeitos de direitos com absoluta prioridade. Quanto se fala, portanto, em prioridade absoluta não podemos nos afastar da ideia de que estamos tratando de algo que não é relativo, que concentra todo o poder, sem restrições, independente, imperioso, puro, que é independente de todo o ponto de referência convencional¹⁰⁴.

A previsão constitucional fomentou a necessidade da elaboração de um novo diploma que pudesse contemplar a nova concepção privilegiando com isso a criança e o adolescente, o que se operou com a Lei nº 8.069 – o Estatuto da Criança e do Adolescente privilegiando em seu artigo 1º a proteção integral à criança e ao adolescente e ainda a absoluta prioridade¹⁰⁵.

O princípio da proteção integral à criança e do adolescente, compreendido como sujeito de direitos em situação peculiar de pessoa em desenvolvimento determina a primazia do atendimento nos serviços públicos, a preferência na formulação e execução de políticas públicas, e,

¹⁰⁴ Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/absoluta>. Acesso em 02 de Agosto de 2.017.

¹⁰⁵ 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.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

especialmente, a destinação privilegiada de recursos para as áreas direcionadas à proteção da criança e do adolescente.

No entanto, apesar previsão da proteção integral da criança e do adolescente com prioridade absoluta, o Poder Público parece desconhecer a necessidade da implementação de direitos, mantendo-se inerte em face das garantias que são dele decorrentes, uma vez que não é capaz de atender aos interesses de crianças e adolescentes, omitindo direitos fundamentais básicos, como o acesso à educação, o direito à saúde, à alimentação.

Com isso, cresce o número de ações judiciais interpostas para obrigar a Administração Pública a adotar de medidas que visem o cumprimento dos direitos e garantias fundamentais previstos constitucionalmente referentes aos interesses da criança e do adolescente que ocupa posição privilegiada.

A Administração Pública, por sua vez, quando interpelada judicialmente, repete sucessivamente os mesmos argumentos em sua defesa invocando o princípio da reserva do possível para afastar sua obrigação alegando ainda que não cabe ao Poder Judiciário determinar quais políticas públicas deve implantar o Poder Executivo, sob pena de se configurar uma interferência indevida na esfera de atribuição que não é de sua competência e que a decisão que determine a adoção de medida de política pública fere o mérito administrativo e a discricionariedade da sua decisão.

Entretanto, invocar a reserva do possível torna-se equivocada frente à absoluta prioridade da criança onde a discricionariedade do Poder Público deve privilegiar o atendimento das políticas relacionadas às necessidades da

criança e do adolescente, reconhecendo a necessidade de tratamento prioritário diante do novo panorama do Estado Democrático de Direito estabelecido pela Constituição Federal.

Buscando uma análise sobre a mudança de paradigma trazida pela Constituição de 1988 que impôs que todo o sistema jurídico brasileiro seja interpretado à luz da nova doutrina, conferindo a crianças e adolescentes todos os direitos inerentes a todo ser humano e determinando que eles devam ser implementados com absoluta prioridade, deve ser feita uma análise relacionada a invocação da reserva do possível para afastar o implementação de políticas públicas voltadas para o atendimento de crianças, relacionados especialmente à educação como forma de reconhecimento da necessidade de privilegiar a criança como ser um condição especial de desenvolvimento.

A partir da Constituição Federal de 1988 e posteriormente do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Brasil adotou a doutrina da Proteção Integral elegendo a partir de então crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em contraponto ao posicionamento que anteriormente considerava a criança e o adolescente como objeto de direitos, reconhecendo que a obrigação de forma conjunta formada pela família, a sociedade e o Estado.

A proteção integral assenta-se em três pilares que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e não mais como objeto de direitos, a absoluta prioridade relacionada a políticas públicas e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

É indiscutível que a teoria da proteção integral representa um enorme progresso dos direitos humanos

fundamentais trazendo a noção de que crianças e adolescentes são titulares de direitos gerais, como toda e qualquer pessoa, e específicos, devido à sua peculiar situação de pessoa ainda em desenvolvimento físico, mental, intelectual, social e cultural.

Do princípio da proteção integral decorre a exigência de que a tutela e aplicação dos direitos de crianças, adolescentes e jovens tenham prioridade absoluta.

Analisando a prioridade, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986) traz como conceito:

1. Qualidade do que está em primeiro lugar, ou do que aparece primeiro; primazia.
2. Preferência dada a alguém relativamente ao tempo de realização de seu direito, com preterição do de outros; primazia.
3. Qualidade duma coisa é que posta em primeiro lugar, numa série ou ordem. (FERREIRA, 1986, p. 1.393).

Já com a análise da palavra absoluta, segundo o mesmo dicionário, podemos extrair como ilimitada, irrestrita, plena, incondicional. Portanto, analisando a etimologia da prioridade absoluta consagrada à criança e ao adolescente podemos constatar que seria uma qualidade assegurada às crianças e aos adolescentes uma preferência de forma ilimitada na garantia de seus direitos assegurado com primazia sobre quaisquer outros.

A prioridade absoluta dedicada às crianças e adolescente, Wilson Donizete Liberati (1991) pontua que,

por absoluta prioridade, devemos entender que a criança e o adolescente deverão estar em primeiro lugar na escala de

preocupação dos governantes; devemos entender que, primeiro, devem ser atendidas todas as necessidades das crianças e adolescentes (...). Por absoluta prioridade, entende-se que, na área administrativa, enquanto não existirem creches, escolas, postos de saúde, atendimento preventivo e emergencial às gestantes dignas moradias e trabalho, não se deveria asfaltar ruas, construir praças, sambódromos monumentos artísticos etc., porque a vida, a saúde, o lar, a prevenção de doenças são importantes que as obras de concreto que ficam para demonstrar o poder do governante. (LIBERATI, 1991, p. 4-5)

Tem-se, portanto, que o princípio garantia da prioridade absoluta da criança e do adolescente estabelece uma relação de preferência em benefício do público infanto-juvenil que não pode deixar de ser observada por nenhum dos poderes do Estado.

Assim sendo, o atendimento a um direito fundamental de uma criança deverá prevalecer em relação ao atendimento a um adulto com absoluta prioridade. Isso significa que o legislativo deverá tratar de ações prioritariamente voltadas para o atendimento infantil, que o executivo, no uso de atribuições deverá priorizar políticas de atendimento de crianças e adolescentes, bem como o judiciário, ao proferir suas decisões não poderá se afastar da ideia da prevalência da proteção integral destes.

A prioridade absoluta é um marco na mudança da visão da legislação brasileira onde se passou a olhar a criança como pessoa em condição especial de desenvolvimento e, portanto,

digna de proteção integral onde lhe seja garantido o melhor interesse.

A origem histórica se deu por mobilização civil, em que o texto do art. 227 da Constituição Federal se deu por origem popular, que levou à assembleia constituinte em 1.987 duas propostas de iniciativa popular - “Criança e Constituinte” e “Criança: Prioridade Nacional” – sendo marco normativo que posteriormente culminou no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O legislador constituinte, ao ouvir o clamor popular prevendo a prioridade absoluta para crianças e adolescentes visou corrigir uma omissão temática, uma vez que, a Constituição Federal de 1.988 foi a primeira a tratar do tema reconhecendo o peculiar estado de desenvolvimento e a curta duração do estágio de vida infanto-juvenil e a necessidade de prioridade no atendimento.

A aplicabilidade da proteção integral da criança e do adolescente tem sua aplicabilidade imediata, uma vez que trata valor constitucional que irradia efeitos diretos, concretos e obrigatórios de forma plena para o ordenamento jurídico brasileiro.

Com o reconhecimento de direitos pela Constituição Federal em seu art. 227 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, mais precisamente no art. 4º não podemos nos distanciar da idéia de que o direito à educação passa a ter uma atenção especial, uma vez que há uma maior implicação social. É na educação que se prioriza a condição especial de desenvolvimento, pois traz consigo a desenvolvimento de toda uma nação que somente poderá vislumbrar um futuro com crescimento sólido e duradouro.

A partir da doutrina da proteção integral grandes avanços foram alcançados onde o governo brasileiro tem investido na implementação de diversos direitos da criança, entretanto, na educação podemos reconhecer certa fragilidade no atendimento trazendo a necessidade de criminalização de certas condutas onde o direito penal passa a funcionar como regulador do acesso à escola.

4. A evasão escolar no Brasil como obstáculo à efetivação do direito à educação.

No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional. Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. (INEP, 2015)

Diversos são os motivos que levam o aluno a abandonar os estudos, dentre eles, a necessidade de entrar no mercado de trabalho, a falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizado durante o percurso escolar, doenças crônicas, problemas com o transporte escolar, falta de incentivo dos pais, mudanças de endereço.

A necessidade de controlar e diminuir os índices de evasão escolar exige uma ação conjunta dos pais e responsáveis do poder público visando à efetivação do ensino escolar de

crianças e adolescentes. Quando o direito à educação não está sendo devidamente respeitado, surge a necessidade da intervenção dos órgãos responsáveis, apontados na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre eles o Conselho Tutelar e o Ministério Público.

O problema da evasão escolar no Brasil é preocupante e traz a necessidade de governo e sociedade se unirem na elaboração de mecanismos visando solucionar ou ao menos minimizar esta situação.

Na busca da proteção integral da criança e da necessidade do acesso à escola como meio de efetivação do direito fundamental à educação, não havendo êxito dos demais ramos do direito, especialmente o direito civil, o direito penal, reconhecendo o princípio da intervenção mínima como limite do poder punitivo estatal, surge como a última opção. Nesse sentido Luiz Régis Prado (2000) ressalta que:

O Direito Penal só deve atuar na defesa de bens jurídicos imprescindíveis à coexistência pacífica dos homens e que não podem ser eficazmente protegidos de forma menos gravosa. Desse modo, a lei penal só deverá intervir quando for absolutamente necessário para a sobrevivência da comunidade, como *ultima ratio*. E, de preferência, só deverá fazê-lo na medida em que for capaz de ter eficácia. Aparece ele como uma orientação político-criminal restritiva do *jus puniendi* e deriva da própria natureza do Direito Penal e da concepção material de Estado de Direito democrático. O uso excessivo da sanção criminal (inflação penal) não garante uma maior proteção de bens, ao contrário,

condena o sistema penal a uma função meramente simbólica e negativa. (PRADO, 2000, p. 84).

Como opção legislativa, percebe-se a importância do ingresso da criança na escola onde o Direito Penal, que apenas atua na defesa de bens jurídicos imprescindíveis, passou a ser utilização como forma de dar efetividade ao direito fundamental à educação.

Conforme César Roberto Bitencourt (2008):

Se outras formas de sanção ou outros meios de controle social revelarem-se suficientes para a tutela desse bem, a sua criminalização é inadequada e não recomendável. Se para o restabelecimento da ordem jurídica violada forem suficientes medidas civis ou administrativas, são essas que devem ser empregadas e não as penais. Por isso, o Direito Penal deve ser a *ultima ratio*, isto é, deve atuar somente quando os demais ramos do Direito revelarem-se incapazes de dar a tutela devida a bens relevantes na vida do indivíduo e da própria sociedade. (BITENCOURT, 2008, p. 13).

Apesar de previsto em diversos diplomas legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente que em seu artigo 4º¹⁰⁶ que assegura a prioridade absoluta da criança constituindo

¹⁰⁶ 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.

dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, a efetivação do direito à educação, percebe a insuficiência no atendimento prioritário exigindo-se a intervenção com previsão de políticas criminais visando o acesso à escola.

5 Responsabilidade criminal decorrente do abandono intelectual.

Viver em sociedade é uma necessidade inerente ao ser humano, pois a vida em sociedade permite, dentre outras, a aquisição de conhecimentos, troca de experiências, enfrentamento das dificuldades naturais e a perpetuação da espécie.

Provavelmente a primeira experiência de convivência social ocorre no seio familiar, estando a família entre as instituições mais antigas da humanidade apesar de, nos primórdios, não passar de um agrupamento de pessoas ligadas por vínculos sanguíneos e subordinada a um líder, que se impunha pela força, por questões religiosas ou mesmo por tradição cultural, como no sistema matriarcal.

No direito Romano, que muito contribuiu para o atual sistema jurídico, a família era considerada quase como um estado nuclear dentro do próprio estado Romano, visto que este não interferia nas decisões tomadas pelo chefe do núcleo familiar, poder atribuído ao pai, uma vez que em Roma vigorava o sistema patriarcal e o pátrio poder era absoluto, verdadeiro poder potestativo, ou seja, que não podia ser contestado por qualquer integrante do núcleo familiar, incluindo aqueles que nele se integravam geralmente por meio

de um ato negocial. Como poder absoluto, o pai tinha direito sobre a vida e morte daqueles que a integravam o grupo familiar, pois eram tratados como coisas e, desta forma, estavam sujeitas a atos negociais, inclusive compra e venda. Conforme explica Simone Clós César Ribeiro:

O Estado Romano praticamente não interferia no grupo familiar, sendo este de responsabilidade do *pater* que exercia uma jurisdição paralela a estatal, autorizada pelo próprio Direito Romano. O homem exercia seu *domino* na família, assim como o Imperador o fazia no vasto Domínio Romano, existindo entre eles, o *pater* e o Imperador, uma correlação, já que acreditava-se que a família era a representação celular do Estado. (RIBEIRO, 2002)

Apesar da queda do Império Romano, o conceito de família e, como consequência, de pátrio poder, ainda que mitigado, manteve-se no decorrer dos séculos, sofrendo tímida transformação na idade média, quando, por influência do cristianismo, passou-se a entender como família a união de homem e mulher pelo casamento e com a finalidade precípua de procriação, sem maior preocupação com a educação dos filhos.

Nas últimas décadas, mas principalmente com o advento da Constituição da República, o conceito de família sofreu sensível mudança, como se depreende do julgamento realizado na Ação Direta de Inconstitucionalidade nºI 4277 que a família deve ser entendida não somente como aquela constituída por meio de um procedimento cartorário ou

mesmo religioso mas, principalmente, pelos vínculos afetivos, de respeito e consideração mútuos, proteção e cuidado que une os integrantes. Conforme explica Maria Berenice Dias:

A Constituição outorgou especial proteção à família, independentemente da celebração do casamento, bem como às famílias monoparentais. Mas a família não se define exclusivamente em razão do vínculo entre um homem e uma mulher ou da convivência dos ascendentes com seus descendentes. Também o convívio de pessoas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, ligadas por laços afetivos, sem conotação sexual, cabe ser reconhecido como entidade familiar. A prole ou a capacidade procriativa não são essenciais para que a convivência de duas pessoas mereça a proteção legal, descabendo deixar fora do conceito de família as relações homoafetivas. Presentes os requisitos de vida em comum, coabitação, mútua assistência, é de se concederem os mesmos direitos e se imporem iguais obrigações a todos os vínculos de afeto que tenham idênticas características. (DIAS, 2006).

As transformações que ocorreram na família influenciaram no entendimento sobre o poder familiar, que gradativamente deixou de ser um poder potestativo do chefe sobre todos os membros da família para se tornar o pátrio poder, normalmente exercido pelo homem em relação aos filhos, até a incorporação definitiva no sistema jurídico da ideia poder familiar, que é exercido em igualdade de condições pelos

genitores tendo como norteador o melhor interesse dos filhos, Conforme explica Sílvio de Salvo Venosa:

De qualquer modo, a noção romana, ainda que mitigada, chega até a Idade Moderna. O patriarcalismo vem até nós pelo direito português e encontra exemplos nos senhores de engenho e barões do café, que deixaram marcas indeléveis em nossa história. Na noção contemporânea, o conceito transfere-se totalmente para os princípios de mútua compreensão, a proteção dos menores e os deveres inerentes, irrenunciáveis e inafastáveis da paternidade e maternidade. O pátrio poder, poder familiar ou pátrio dever, nesse sentido, tem em vista primordialmente a proteção dos filhos menores. A convivência de todos os membros do grupo familiar deve ser lastreada não em supremacia, mas em diálogo, compreensão e entendimento (VENOSA, 2005).

Dentro do atual contexto de família e seu corolário lógico, o poder familiar, que pode ser definido como um conjunto de normas referentes aos direitos e devedores dos genitores em relação aos filhos menores cabendo-lhes dirigir-lhes a educação e criação, poder-dever disciplinado na Constituição da República, que em seu artigo 229 dispõe que os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos. Este poder-dever pressupõe comportamento positivo por parte dos genitores de modo que os filhos obtenham adequada formação moral, intelectual e profissional indispensáveis ao sustento e desenvolvimento próprio, tornando-os cidadãos produtivos,

independentes, conscientes de direitos e obrigações da vida social.

Para atingir esses objetivos, é necessário que os genitores providenciem os meios e instrumentos adequados à subsistência e à instrução escolar dos filhos menores, em conformidade com possibilidades financeiras. A omissão dos pais em seu dever de sustento e educação dos filhos traz consequências de natureza cível, consubstanciada na perda do poder familiar, prevista no artigo 1.638, inc. II, do Código Civil, e consequências criminais, previstas nas sanções cominadas no artigo 246¹⁰⁷ do Código Penal Brasileiro, que tipifica o crime de abandono intelectual.

Sabe-se que os tipos penais, sob o aspecto objetivo, podem ser definidos como descrição da conduta humana feita pela lei que corresponde ao crime. Em observância ao princípio da legalidade apenas descrevem uma conduta, que se praticada viola uma norma de convivência social. Assim, quando o agente pratica a conduta descrita no núcleo do tipo, que nada mais é que um verbo que indica uma ação ou uma omissão, descumpra uma regra de convivência social. Nos crimes em que o verbo indica uma ação, o agente viola uma norma de convivência negativa, nos crimes em que o verbo indica uma inação, o agente descumpra uma norma de convivência social imperativa.

O crime de abandono intelectual tem como núcleo do tipo a conduta deixar, portanto, trata-se de crime omissivo

¹⁰⁷Art. 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.

próprio ou puro, no qual o legislador pune a conduta negativa do sujeito ativo, que não providencia ou omite as medidas necessárias para que seja ministrado ao filho o ensino fundamental, independentemente da produção de qualquer resultado que possa ser percebido pelos sentidos. Em outras palavras, quando o agente deixa, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar está descumprindo uma regra de convivência social, pois o legislador determina que ele provenha a instrução primária do filho.

Importa esclarecer que somente os pais, sem nenhuma distinção do estado civil, podem ser responsabilizados pelo crime de abandono intelectual, pois existe uma especialização do sujeito ativo, na verdade, existe uma dupla especialização, pois somente pode ser sujeito passivo do crime o próprio filho em idade escolar. Uma vez que se exige uma condição especial do sujeito ativo, doutrinariamente, classifica-se o crime quanto ao sujeito de próprio, *in casu*, ser genitor (a) do menor abandonado intelectualmente.

Quando o legislador descreve uma conduta na lei e comina uma pena, faz-se uma opção de política criminal, a palavra política aqui é utilizada no sentido de opção governamental, de fazer escolhas que envolvam a coisa pública, de cuidar de assuntos e interesses afetos ao conjunto social, dentre elas a política educacional, criminal ou processual. Dentro desta escolha política o legislador decide se o crime será punido a título de dolo ou a título de dolo e culpa. Ainda que sucintamente, importa diferenciar o crime doloso do culposos.

Como regra, os crimes somente são punidos a título de dolo, ou seja, o agente somente pode ser punido por uma

conduta previamente definida como crime se a pratica com vontade e consciência, em outras palavras, sabendo e querendo praticar a conduta definida como criminosa. Este querer e saber denomina-se dolo.

Ainda como opção de política criminal, em alguns casos, o legislador pune uma conduta voluntária que produz um resultado indesejado contrário ao direito, imprevisível ou excepcionalmente previsto, que poderia ter sido evitado com a devida cautela, ou seja, certas condutas são puníveis quando o agente pratica condutas indiferentes, perigosas ou sem capacidade técnica para fazê-la, o que, em direito penal se denomina culpa. Nestes tipos, após a descrição da conduta, o legislador prevê a punição se o agente agiu com culpa.

O crime de abandono intelectual somente é punível se o agente agir com dolo, se tiver vontade e consciência ao deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar. Além de o crime somente ser punível na modalidade dolosa, o tipo em questão tem uma peculiaridade, qual seja, traz em sua descrição um elemento normativo.

Para melhor compreensão do tema, sucintamente, pode-se dizer que além da definição do comportamento doloso, ou excepcionalmente culposos do agente, o tipo penal contém elementos que não se referem ao psiquismo (ressalta-se que a modalidade culposa é normativa), portanto, podem ser identificados sem necessidade de perquirir a intenção do autor do fato. Estes elementos podem ser meramente descritivos, que expressam uma realidade naturalística apreensível pelos sentidos, ou normativos, aqueles que só podem ser concebidos e compreendidos a partir de valorações jurídicas e sociais.

O abandono intelectual traz um elemento normativo, qual seja, a expressão sem justa causa. A existência de justa causa para deixar de prover à instrução primária de filho em idade escolar torna a conduta atípica, a doutrina elenca alguns exemplos de causas que tornam a conduta fora do tipo, dentre elas a inexistência de estabelecimento de ensino de primeiro grau ou a falta de vaga no estabelecimento público, mas, normalmente, os tribunais aceitam como justa causa a situação de penúria, lamentavelmente, não incomum em muitas famílias brasileiras. O Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, em acórdão de relatoria da Desembargadora Beatriz Pinheiro Caires, assim decidiu:

EMENTA: APELAÇÃO CRIMINAL - DELITOS DE ABANDONO MATERIAL E INTELLECTUAL - PRELIMINAR - INÉPCIA DA DENÚNCIA - POSSIBILIDADE DE DEFESA - PEÇA REGULAR - MÉRITO - JUSTA CAUSA - COMPROVAÇÃO - AGENTES DE PARCOS RECURSOS - MISERABILIDADE - USO DE DROGAS - TIPICIDADE AFASTADA - ABSOLVIÇÃO LANÇADA - APELOS PROVIDOS.

1. Se não houve dificuldades da defesa técnica na compreensão dos fatos delitivos descritos na peça de acusação, pois apresentados sólidos argumentos a refutar as teses do Ministério Público, não há falar em inépcia da denúncia.

2. Constatado que a condição dos acusados muito se aproxima da miserabilidade, cuidando-se de agentes viciados em drogas, que permaneceram custodiados e dependiam da coleta de sucatas para subsistência, há justa causa a excluir a

tipicidade dos delitos de abandono material e intelectual.

3. Preliminar rejeitada e recursos providos para absolvição dos sentenciados. (TJMG - Apelação Criminal 1.0518.13.012853-2/001, Relator(a): Des.(a) Beatriz Pinheiro Caires, 2ª CÂMARA CRIMINAL, julgamento em 15/09/2016, publicação da súmula em 26/09/2016)

Por fim, importa esclarecer que o crime somente se perfaz quando o sujeito passivo, filho, estiver em idade escolar, compreendida a partir dos 4 (quatro)¹⁰⁸ a anos, não tendo relevância jurídica conviver ou não em companhia dos pais.

6 Considerações finais

Conforme pode ser observado na exposição de motivos do Código Penal¹⁰⁹, no momento histórico da elaboração da lei,

¹⁰⁸ Para se chegar à conclusão de que o ensino fundamental compreende a educação de primeiro grau, e que a idade escolar vai dos 4 aos 17 anos, deve-se recorrer à Emenda Constitucional nº [59/09](#) que alterou a idade escolar. A Lei de Diretrizes e bases, alterada pela Lei nº 12.796, de 2013 prevê, em seu artigo 6º que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

¹⁰⁹ Conforme a Exposição de Motivos do Código Penal, o reconhecimento desta nova species criminal é, atualmente, ponto incontroverso. Na "Semana Internacional de Direito", realizada em Paris, no ano de 1937, Ionesco-Doly, o representante da Romênia, fixou, na espécie, com acerto e precisão, a *ratio* da incriminação: "A instituição essencial que é a família atravessa atualmente uma crise bastante grave. Daí, a firme, embora recente, tendência no sentido de uma intervenção do legislador, para substituir as sanções civis, reconhecidamente ineficazes, por sanções penais contra a violação dos deveres jurídicos de assistência que a consciência jurídica universal considera como o assento básico do status familiae. Virá isso contribuir para, em complemento de medidas que se revelaram insuficientes

o legislador, preocupado com a assistência familiar, prevê a proteção da criança, ainda que de forma restrita, estabelecendo a necessidade de se garantir o direito à educação reconhecendo que esse direito deveria ser tutelado pelo Direito Penal.

Atualmente a criminalização da conduta tem como principal objetivo garantir que toda criança tenha direito à educação, combatendo a evasão escolar, ficando os pais responsáveis por matricularem as crianças na educação infantil a partir dos 4 (quatro) anos e por sua permanência até os 17 (dezesete) anos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A responsabilidade dos pais na tutela da educação dos filhos está prevista em outros diplomas no ordenamento jurídico brasileiro como o Código Civil Brasileiro que no artigo 1.634 prevê a competência dos pais, quanto aos filhos menores, dirigir-lhes a criação e a educação. Já no Estatuto da Criança e do Adolescente, de forma específica prevê, no artigo 22, a incumbência dos pais do dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, e por fim, no artigo 55 diz que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

O reconhecimento do direito à educação no Brasil como instrumento de transformação social passa a considerar o ensino como núcleo central dos direitos da criança capaz de promover a transformação social abrindo oportunidades e

para a proteção da família, conjurar um dos aspectos dolorosos da crise por que passa essa instituição. É, de todo em todo, necessário que desapareçam certos fatos profundamente lamentáveis, e desgraçadamente cada vez mais freqüentes, como seja o dos maridos que abandonam suas esposas e filhos, deixando-os sem meios de subsistência, ou o dos filhos que desamparam na miséria seus velhos pais enfermos ou inválidos".

garantindo o exercício da cidadania como princípio essencial de realização social. Desta forma, apesar de não se poder banalizar a utilização do direito penal, em casos pontuais e depois que restarem infrutíferas outras alternativas como forma de efetivar o direito à educação de crianças e adolescentes, o direito penal é um instrumento válido e útil no combate a evasão escolar.

7 Referências

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto n. 2848, de 07 de dez. de 1940. **Exposição de Motivos Código Penal**: Exposição de Motivos da Parte Especial do Código Penal. jan. 1940. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-96-15-1940-12-07-2848-CP>. Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> Acesso em: 14 jul. 2018

DIAS, Maria Berenice. **União Homossexual: O Preconceito e a Justiça**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Livraria do Advogado, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio Da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LIBERATI, Wilson Donizete. **O Estatuto da Criança e do Adolescente-** comentários. São Paulo: IBPS, 1991.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Processo Penal**. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2006. *Apud* TOURINHO FILHO, Fernando da Costa. **Manual de processo penal**, 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

PRADO, Luiz Regis. **Curso de Direito Penal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

RANGEL, Paulo. **Direito Processual Penal**. 21. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2013.

RIBEIRO, Simone Clós Cesar. **As inovações constitucionais no Direito de Família**. Jus Navigandi, Teresina, ano 7, n. 58, 1 ago. 2002. Disponível em: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/3192/as-inovacoes-constitucionais-no-direito-de-familia>. Acesso em: 21 abr. 2018.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito Civil: direito de família**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

A PROPRIEDADE INTELECTUAL COMO MECANISMO INDUTOR DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ECONÔMICO E TECNOLÓGICO BRASILEIRO

INTELLECTUAL PROPERTY AS A MECHANISM THAT INDUCES BRAZILIAN SOCIO-ECONOMIC AND TECHNOLOGICAL DEVELOPMENT

Lúcio Carlos Afonso Ferraz¹¹⁰

Resumo: A Propriedade Intelectual revela-se um tema recorrente, visto que os titulares de direitos intelectuais possuem um papel fundamental no curso do desenvolvimento e bem-estar das sociedades, porquanto são eles que investem material e formalmente na criação de novos e melhorados produtos e serviços. Outrossim, uma vez assegurado amparo jurídico aos detentores de direitos intelectuais outorgando-lhes a titularidade exclusiva de exploração dos seus inventos e garantindo-lhes aparato jurídico de repressão aos atos de má-fé e concorrência desleal, nota-se que não necessariamente estes ativos intangíveis exclusivos são passíveis de lucro. Sobre esta querela pairam algumas dúvidas a que este artigo se propõe a investigar, quais sejam: como converter a propriedade intelectual em capital intelectual? E quais são os benefícios econômicos e sociais advindos dessa monetarização?

Palavras-chave: Propriedade Intelectual; Capital intelectual; Desenvolvimento; Tecnologia.

¹¹⁰Doutorando em Direito Privado pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, Mestre em Direito de Contratos e Empresas pela Universidade do Minho, Portugal, Especialista em Direito Tributário pela Uniderp, Brasil, Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil, Advogado.

Abstract: Intellectual Property is a recurring theme, as intellectual property rights play a key role in the development and wellbeing of societies, as they invest materially and formally in creating new and improved products and services. In addition, once legal protection has been granted to intellectual property rights holders, granting them exclusive ownership of the exploitation of their inventions and guaranteeing them a legal apparatus to repress acts of bad faith and unfair competition, it is noted that not necessarily these intangible assets are eligible for profit. About this quarrel are some doubts that this article proposes to investigate, namely: how to convert intellectual property into intellectual capital? And what are the economic and social benefits of this monetization?

Keyword: Intellectual property; Intellectual capital; Development; Technology.

1 Introdução

O presente trabalho visa desenvolver a discussão e estudo acerca da Propriedade Intelectual enquanto mecanismo de desenvolvimento sócio-econômico, visto que os direitos de PI figuram dentre os principais ativos empresariais (ativos intangíveis)¹¹¹ e possuem imenso potencial de

¹¹¹ Os ativos de uma empresa podem dividir-se de modo geral em duas categorias: ativos físicos, que incluem edifícios, maquinários e infraestrutura como um todo e, ativos intangíveis, que permeia desde os conhecimentos humanos até as idéias, estratégicas, planos de negócios e outros frutos intangíveis do talento e criatividade inventiva humana. No caso, o sistema de propriedade intelectual oferece proteção para os ativos imateriais na forma de direitos de marcas, patentes, desenhos industriais e outros direitos. Disponível em “La clave de la propiedad intelectual: guía para pequeños y medianos exportadores”, Centro de Comércio Internacional UNCTAD/OMC, Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, Ginebra, OMPI, 2004, XI, p. 3, consultado em 29.09.2018.

desenvolvimento econômico para os seus titulares de direitos e, na mesma medida conduz ao desenvolvimento sócio-cultural da sociedade, que passa a ter acesso a invenções de alta gama tecnológica capaz de agregar amenidades ao dia-a-dia e maior qualidade de vida as pessoas.

O resultado dos inventos tecnológicos ou outros ativos intangíveis empresariais incluídos na PI podem ser explorados diretamente pelos titulares de direitos ou por terceiros interessados que detenham condições financeiras e estrutura física de fabrico e comercialização. Assim, ao serem produzidos e inseridos no mercado os ativos da PI (até então intangíveis, por conseguinte, incapazes de gerar lucro) convertem-se em capital intelectual e agregam retorno financeiro aos titulares de direitos e / ou aqueles terceiros autorizados a explorar sua tecnologia, propiciando progresso sócio-econômico e promovendo o desenvolvimento tecnológico, literário, artístico e científico nacional, em muitos casos, além dos limites fronteiriços nacional.

Para tanto, no desenvolvimento do presente artigo, serão abordados temas relacionados ao assunto central, utilizando-se a citação de renomados autores e recursos de ordem jurídico-legais, que disciplinam, regulamentam e trazem grandes ensinamentos à baila jurídica. Observa-se que a matéria tratada ultrapassa as fronteiras nacionais e possui dimensão internacional, de modo que o ordenamento jurídico nacional encontra-se em consonância com diplomas legais, convenções, acordos e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Nesse prospecto, inicialmente se versará sobre questões que englobem a PI, bem como seu comportamento a

nível nacional e internacional; em um segundo momento, o estudo será direcionado ao estudo da natureza jurídica de propriedade intelectual, com aprofundamento da dicotomia que recebe a matéria em diferentes diplomas legais; será explorado também a relevância e necessidade de proteção jurídica, discorrendo sobre os mecanismos pelos quais se opera; posteriormente, será traçado a relevância da matéria no desenvolvimento sócio-econômico nacional brasileiro e os métodos pelos quais é possível converter a PI em capital intelectual, fomentador de desenvolvimento, concorrência e investigações que melhorem a qualidade de vida da sociedade e gere dividendos. Conforme explanado, segue estudo sumário dos temas.

2 Direito de Propriedade Intelectual: breves considerações.

No quadro das relações comerciais e incremento do tráfego comercial global, o DPI revela-se um tema recorrente, visto que os titulares de direitos em matéria de PI possuem um papel fundamental no curso do desenvolvimento e bem-estar das sociedades, porquanto são eles que investem material e formalmente na criação de novos e melhorados produtos e serviços que, quase instantaneamente, são absorvidos pela avidez consumerista da sociedade.

Diante de um mercado comercial que se internacionaliza e demonstra alto desempenho concorrencial, a nível nacional e internacional, as pequenas, médias e grandes empresas buscam constantemente mecanismos capazes de diferenciar seus produtos, garantir visibilidade, atrair e

fidelize consumidores diante da multiplicidade de concorrentes, de modo a garantir que seus investimentos em pesquisa e inventos tecnológicos sejam explorados e passíveis de assegurar retorno financeiro.

Algumas das estratégias adotadas pelas empresas com fito de lograr êxito competitivo gira em torno, principalmente, dos investimentos em pesquisa, criação e desenvolvimento de tecnologias, designers e embalagens diferenciadas, criação de marcas com alto poder distintivo e, investimentos em publicidade e marketing que acreditem maior presença de mercado e garanta sua posição frente aos demais concorrentes.

A medida que a inovação, criatividade, pesquisa e conhecimentos empregados pelas empresas se convertem em ativos passíveis de fabrico e comercialização, as empresas e investidores se deparam com a flagrante necessidade de encontrar meios de gerir e proteger de forma eficaz suas inovações, conhecimentos, segredos industriais e demais formas de criação do intelecto humano; e, justamente diante da dificuldade de gestão que carecem os investidores é que as proteções jurídicas conferidas pelo aparato legal em matéria de PI aparece e assegura estabilidade jurídica aos inventores e suas respectivas invenções.

O sistema jurídico que ampara a matéria de PI oferece uma gama de instrumentos legais aptos a garantir aos titulares de direitos uma multiplicidade de ações na gestão e proteção dos seus ativos intelectuais. Os direitos de PI permitem as empresas diferenciar seus produtos e serviços de outros similares oferecidos pela concorrência, de modo a garantir um nível de exclusividade e segurança jurídica que reduza os riscos

e instabilidades do mercado e proteja contra ações de concorrentes que hajam de forma desleal.¹¹²

Os direitos conferidos pela PI garantem proteção jurídica aos titulares de direito, entretanto, não possui capacidade de gerar, *per se*, qualquer retorno financeiro aos seus titulares de direitos, razão pela qual, com fito de auferir rendimentos compensatórios à pesquisa e recursos financeiros investidos torna-se vital a exploração dos inventos tecnológicos, seja pelo titular de direitos ou por terceiros interessados, na hipótese deste último, é comumente celebrado contrato de licença ou cessão de direitos entre as partes. Estes contratos comerciais representam a transformação da PI em capital intelectual, visto que o mero título PI não explorada, não gera qualquer renda ao titular de direitos.

Feita esta primeira análise acerca da PI enquanto mecanismo de desenvolvimento e fomento da atividade inventiva e ter sido demonstrada a necessidade de exploração desta para fins de auferir lucro, por meio da celebração de contratos de exploração comercial é que se nota a conversão da PI em capital intelectual gerador de crescimento e desenvolvimento econômico e social. O próximo tópico cingir-

¹¹² A concessão do direito de propriedade intelectual aos agentes econômicos é resultado de poder atender a determinados requisitos. Assim, a propriedade intelectual atua como um instrumento que estimula a concorrência e incentiva a inovação de forma benéfica ao sistema econômico. A concorrência desleal, por sua vez, engloba uma enorme variedade de atos de má-fé, dentre os quais a divulgação de informações falsas sobre o concorrente, a criação de confusão e indução ao erro por parte do consumidor, a propaganda enganosa, a violação de segredo de fábrica, dentre outros atos anti competitivos e evados de má-fé. BARBOSA, Denis Borges. Propriedade Intelectual e Concorrência, Revista Brasileira de Inovação, vol. 8, nº 2, 2009, p. 371-402, consultado em 30.09.2018.

se-á, a definição legal de PI e discorrerá sobre a importância e os mecanismos jurídicos de sua proteção.

3 Definição legal e natureza jurídica do DPI.

A PI em alguns sistemas jurídicos é entendida como sinônimo de direitos sobre obras literárias e artísticas. Não será, porém, este sentido restritivo que será adotado nesse artigo, utilizando-se para tanto uma acepção mais ampla, capaz de compreender todos os direitos subjetivos oponíveis *erga omnes* sobre bens intelectuais e as criações do intelecto humano (VICENTE, 2008, p. 11).

Incluem-se na PI não apenas os direitos do autor e seus direitos conexos, mas também a propriedade industrial e os direitos *sui generis*.¹¹³ “A propriedade industrial, tem por objeto a proteção das invenções, das criações estéticas e dos sinais usados para distinguir produtos, serviços e entidades no mercado, referindo-se a um conjunto de direitos privativos que abrangem várias modalidades de proteção, como, por exemplo, as patentes de invenção, os desenhos ou modelos, as marcas e os logótipos” (CAMPINOS e GONÇALVES, 2015, p. 77).

Os direitos privativos industriais encontram amparo jurídico no âmbito da Propriedade Industrial, que aliado ao direito de autor e seus direitos conexos, representam os dois

¹¹³ Os direitos *sui generis* também são do escopo do DPI, mas não são considerados Direito de Autor ou Propriedade Industrial e englobam as matérias relativas a Proteção de Novas Variedades de Plantas, Topografia de Circuito Integrado, Conhecimentos Tradicionais e Manifestações Folclóricas, que não serão tratadas no presente artigo. BARBOSA, Denis Borges. Uma introdução à propriedade intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003, consultado em 02.10.2018.

ramos principais que integram a PI, termo este, por sua vez, que se refere aos tipos de propriedade resultantes da criação do espírito humano, ou seja, que decorrem diretamente da capacidade inventiva ou criativa do intelecto humano.

Insta salientar, que o termo PI adotado na Convenção que institui a OMPI não é singular e formalmente definido, razão pela qual os Estados redatores da Convenção optaram por apresentar uma lista exemplificativa (diga-se, exaustiva) dos direitos englobados pelo DPI.¹¹⁴

Segundo disposto na Convenção “Propriedade Intelectual trata-se da soma dos direitos relativos às obras literárias, artísticas e científicas, às interpretações dos artistas intérpretes e às execuções dos artistas executantes, aos fonogramas e às emissões de radiodifusão, às invenções em todos os domínios da atividade humana, às descobertas científicas, aos desenhos e modelos industriais, às marcas industriais, comerciais e de serviço, bem como às firmas comerciais e denominações comerciais, à proteção contra a concorrência desleal e todos os outros direitos inerentes à atividade intelectual nos domínios industrial, científico, literário e artístico.”¹¹⁵

¹¹⁴ A Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) é uma das 16 agências especializadas da ONU, criada em 1967, com sede em Genebra, composta por 191 (cento e noventa e um) Estados-membros signatários e administra diversos Tratados Internacionais. A agência se dedica à constante atualização e proposição de padrões internacionais de proteção às criações intelectuais em âmbito mundial. Os exemplos mais marcantes desta atuação são o Tratado de Cooperação em Matéria de Patentes (PCT); o Protocolo de Madrid, para o registro internacional de marcas; e as negociações relativas à harmonização no campo de patentes e marcas e direito de autor. Consultado em 02.10.2018 e disponível em <http://www.wipo.int/about-wipo/en/>.

¹¹⁵ Convenção que Institui a Organização Mundial da Propriedade Intelectual, assinada em Estocolmo, em 14 de julho de 1967, Artigo 2º, § VIII, consultado

Ao analisar o artigo supramencionado, abstrai-se que, apesar de não existir uma definição concreta do que seja PI, ao serem incluídas todas e quaisquer atividades intelectuais nos domínios industrial, científico, literário e artístico em seu elenco exemplificativo, nota-se quão amplo e abrangente são os DPI, visto que a imaginação, curiosidade e criatividade humana não conhece limite, sendo estes os ingredientes indutores que permitiram ao ser humano, desde os primórdios da humanidade, avançar ao atual nível de progresso ao qual se encontra.

De um ponto de vista exclusivamente jurídico, o DPI não pode ser definido com base na natureza de seu objeto (bens incorpóreos), visto que estes não são todos iguais entre si. Neste prisma, não se pode estabelecer unidade jurídica em torno dos bens incorpóreos, adotando como base exclusiva jurídica o critério de natureza do objeto; uma obra autoral, por exemplo, é diferente de uma criação industrial, que por sua vez é diferente de um sinal distintivo, que por sua vez, é diferente das indicações geográficas, quanto ao modo de aquisição de direitos, aos requisitos de validade e ao conteúdo. (GONÇALVES, 2015, p. 32)

É pacífico o entendimento de que todos os direitos incorpóreos elencados pela convenção são espécies do gênero denominado direitos privativos e, como tais são direitos subjetivos com objeto baseado em ativos imaterial fruto da exteriorização do espírito humano. Não é pacífico, entretanto, o entendimento de que a natureza jurídica destes direitos tenha como base seu objeto, visto que cada bem incorpóreo

possui requisitos, conteúdos, extensões, validade e especificidades distintas. (OLAVO, 2005, p.51)

Feitas tais considerações, o entendimento majoritário doutrinário adotou o critério finalístico (garantidor de unidade funcional), segundo o qual o DPI é um ramo direito comercial nascido da manifesta necessidade de proteger os modos de afirmação econômica e identidade das empresas, realizados pela atribuição de direitos privativos e pela proibição de determinados comportamentos concorrenciais.

Neste prisma, pela primeira via, se protege com eficácia, a afirmação técnica (patentes de invenção e modelos de utilidade, de um modo especial), estética ou ornamental (desenhos ou modelos), distintiva (sinais distintivos), ao passo que pela segunda via é possível coibir atos de má-fé caracterizadores da concorrência desleal, de modo a garantir que não seja prejudicada uma empresa em virtude da falta de lealdade de outra. (GONÇALVES, 2015, p. 20)

Esse entendimento, encontra-se em perfeita consonância aos diplomas legais nacionais, no plano constitucional e infra-constitucional, além de outros relevantes tratados, convenções e acordos internacionais em matéria de Direito Intelectual, dentre os quais podemos destacar a Convenção da União de Paris – CUP – datada de 1883, a Convenção de Berna para Proteção das Obras Literárias e Artísticas, datada de 1886, o Acordo de Madrid sobre o Regime Internacional das Marcas, datado de 1891, o Acordo dos TRIPs, datado de 1994 que dentre outras acordos e tratados internacionais integram - OMPI - que se revela a principal fonte internacional em matéria de DPI e busca garantir harmonia e homogeneidade funcional entre as legislações nacionais, a

economia de mercado, aos meios de produção e aos direitos privativos.

4 Da flagrante necessidade de proteção das criações inventivas.

Observado que o fruto do trabalho intelectual humano é capaz de gerar dividendos, flagrante se torna a necessidade de proteção da PI por meio dos aparatos jurídico-legais. Na falta de proteção jurídica, ao introduzir-se um novo produto no mercado, torna-se grande a possibilidade de que a concorrência em pouco tempo desenvolva produtos idênticos ou similares, de modo a aproveitar-se da estratégia, ideia, pesquisa e conhecimentos agregados pelo inventor, obtendo, assim, enorme vantagem comercial em virtude de não despendar tempo e dinheiro em pesquisa e desenvolvimento.¹¹⁶

¹¹⁶ Em tempos pretéritos os ativos físicos correspondiam ao principal valor de uma empresa e era considerado como elemento principal para determinar sua competitividade frente ao mercado comercial, entretanto, nos últimos anos este panorama modificou-se e, as empresas compreenderam que os ativos intangíveis podem ser mais valiosos que seus ativos físicos. Deste modo, verifica-se que a detenção de direitos sobre a PI tornaram essenciais ao êxito empresarial, em virtude de seu elevado valor e pendor estratégico, pois a reputação de uma marca, notória ou de prestígio, os direitos de exploração de uma patente, os sinais de indicação geográfica que agreguem valor aos produtos, modelos ou desenhos industriais, novas variedades de plantas, dentre outros direitos intelectuais são inestimáveis, enquanto a estrutura física possui valor limitado. O que ocorre é que a proteção da PI faz com que os ativos intangíveis tornem-se tangíveis, na medida em que são convertidos em direitos exclusivos passíveis de exploração. Disponível em Centro de Comércio Internacional UNCTAD/OMC, Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, La clave de la propiedad

Como exemplo da importância da PI, bem como da necessidade em lhe outorgar proteção, pode-se citar, dentre muito outros exemplos, os casos em que figuram como agente econômico as indústrias farmacêuticas. É sabido que os valores empregados para que um novo medicamento chegue ao mercado é de milhares de reais e demanda anos em investimentos, pesquisas, testes e procedimentos burocráticos. Sem a concessão de direitos de PI para impedir que os concorrentes utilizem de seus inventos, as empresas farmacêuticas não teriam incentivos e garantias que valessem o tempo, pesquisas, recursos humanos e financeiros despendidos no desenvolvimento de novos medicamentos.

Deste modo, se não houvesse proteção jurídica por meio da concessão de patentes, as empresas farmacêuticas trabalhariam com insegurança e risco iminente de enormes prejuízos econômicos frente a possibilidade de seus concorrentes produzir e comercializar livremente seus inventos. Sobre este mesmo exemplo, aplica-se ainda outro mecanismo de proteção jurídica de direitos de PI, qual seja o instituto da marca, pois em função da marca utilizada a empresa obtém distinção frente ao demais concorrentes e possibilita a construção de um relacionamento com cliente baseado na confiança, um apelo a mais para que o cliente prefira sua marca em detrimento de outras, pois a marca exerce essencialmente seu poder distintivo e, de forma secundária e complementar, garantem a qualidade e publicidade dos produtos, facilitando a fidelização do cliente.

intelectual: guia para pequeños y medianos exportadores, Ginebra, OMPI, 2004, XI, p. 3, consultado em 03.10.2018.

Um outro exemplo que pode ser utilizado, com fito de aclarar eventuais dúvidas sobre a necessidade de proteger os frutos do trabalho e intelecto humano, passa pelo direito industrial da Indicação Geográfica, que são utilizadas para fomentar a comercialização de bens ou serviços quando determinada característica ou reputação gozada pelos produtos sejam atribuídas à sua origem geográfica / procedência, hipótese na qual os sinais distintivos adotados são indicadores da autenticidade da origem do produto.

Nesta hipótese, será utilizado um exemplo clássico, talvez o mais antigo que se tenha notícia, instituído no final dos anos 1700 pelo Marquês de Pombal para delimitar as áreas produtoras do vinho do Porto, originário do alto douro vinhateiro em Portugal. Assim, apenas pode ser intitulado vinho do Porto aqueles produzidos em área previamente demarcada e submetidos ao micro clima da região, sujeita as características e minerais presentes no solo e água, que combinados são capazes de atestar a autenticidade e procedência do vinho, tornando-se, passível de adotar sinais distintivos de Indicação Geográfica.

Assim sendo, qualquer outro vinho produzido fora das áreas demarcadas que utilizem indevidamente os sinais distintivos da Indicação Geográfica estará se valendo indevidamente do valor, reputação e fama destes produtos. O mesmo ocorre os vinhos espumantes Champagne, proveniente da região francesa de Champagne ou Cognac, destilado vínico proveniente da região francesa sob mesmo nome; para os queijos Frances Roquefort, para o couro brasileiro acabado do Vale dos Sinos, entre uma infinidade de muitos outros produtos

com características únicas em virtude da região de onde são provenientes, protegidos sob o DPI de Indicações Geográficas.

Dados estes exemplos e demonstrado o potencial econômico que possuem os ativos intelectuais, torna-se flagrante necessidade de proteção que requerem, visto que na ausência de proteção os concorrentes poderão aproveitar-se da criatividade inventiva e investimentos do inventor e praticar atos tipificados como concorrência desleal, que acabam por diluir o valor do invento criativo e acarretar perdas significativas de lucro aos agentes econômicos, na medida em que os concorrentes exploram seus resultados e fabricam produtos semelhantes ou idênticos com melhores preços e condições competitivas.

Este é o principal motivo pelo qual as empresas devem requerer proteção legal aos seus ativos incorpóreos, pois uma vez concedido a titularidade da PI o detentor de direitos será capaz de exercer com exclusividade todos e quaisquer atos relativos a sua propriedade, podendo excluir terceiros de fabricar, utilizar, oferecer à venda, importar ou vender seu invento sem o seu consentimento no território protegido. Caberá também, exclusivamente, ao titular de direitos a celebração de contratos comerciais de exploração com terceiros, estabelecendo os termos, prazos, preços e demais condições de cumprimento contratual, mutuamente acordado pelas partes.

Com base no exposto, denota-se que a proteção conferida em virtude da lei é o meio mais seguro e efetivo de evitar que a concorrência copie, imite ou se aproveite da tecnologia desenvolvida pelo titular de direitos, razão suficientemente flagrante para que sejam protegidos os DPI.

5 Os diplomas legais e os seus instrumentos jurídicos de proteção.¹¹⁷

Este tópico tem por objetivo abordar aspectos básicos da proteção legal que pode ser obtida por meio de um dos mecanismos da PI assegurada tanto em âmbito nacional, como em âmbito internacional, visto a natureza e interesse universal que a matéria requer.

Atualmente, os dispositivos legais que disciplinamos direitos de PI resultam da influência e convergência de vários regimes jurídico-legais, tratados, acordos e convenções internacionais, que aproximam as legislações dos países signatários destes. Insta salientar, outrossim, que apesar das semelhanças entre as legislações dos Estados deverão ser sempre aplicadas as leis do território sob o qual se busca proteção jurídica, de modo que se o titular de direitos pretende adquirir proteção legal em território nacional, deverá recorrer necessariamente ao arcabouço jurídico brasileiro.

Em âmbito nacional, a Lei de Propriedade Industrial – (Lei nº 9.279 / 1996), demonstra ser um claro reflexo das convenções, tratados e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. A LPI foi concebida harmonicamente com previsto no plano constitucional brasileiro (art. 5º XXIX)¹¹⁸ e

¹¹⁷Este tópico desenvolveu-se baseado em trechos e ideias introduzidas por “La clave de la propiedad intelectual: guía para pequeños y medianos exportadores”, Centro de Comércio Internacional UNCTAD/OMC, Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, Ginebra, OMPI, 2004, XI, consultado em 04.10.2018, *passim passim*.

¹¹⁸ No que tange aos direitos industriais, o plano constitucional brasileiro disciplina que “a lei assegurará aos autores de inventos industriais privilégio temporário para sua utilização, bem como proteção às criações industriais, 400

disciplina *ipsis litteris* que “[a] proteção dos direitos relativos à propriedade industrial, considerado o interesse social e o desenvolvimento tecnológico e econômico do País, efetua-se mediante: I - concessão de patentes de invenção e de modelo de utilidade; II - concessão de registro de desenho industrial; III - concessão de registro de marca; IV - repressão às falsas indicações geográficas; e V - repressão à concorrência desleal. (art.2º).”¹¹⁹

No que tange aos direitos autorais e seus direitos conexos, verifica-se que seu diploma legal (Lei nº 9.610 / 1998), encontra-se em perfeita consonância com as convenções e acordos internacionais ratificados pelo Brasil, converge com estabelecido na órbita constitucional brasileira (art. 5º XXVII e XXVIII CF) ¹²⁰ e estabelece no art. 1º ser

à propriedade das marcas, aos nomes de empresas e a outros signos distintivos, tendo em vista o interesse social e o desenvolvimento tecnológico e econômico do País”. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, art. 5º XXIX, consultado em 04.10.2018 e disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

¹¹⁹ BRASIL, Lei de Propriedade Industrial – (Lei nº 9.279/1996), consultado em 04.10.2018 e disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9279.htm.

¹²⁰ No que respeita aos direitos autorais e seus direitos conexos, o prisma constitucional brasileiro disciplina que “aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar;” e “são assegurados, nos termos da lei:a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas; b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas;” BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, art. 5º XXVII e XXVIII, respectivamente, consultado em 04.10.2018 e disponível em

responsável por regular “os direitos autorais, entendendo-se sob esta denominação os direitos de autor e os que lhes são conexos. (art. 1º)”¹²¹

Feitas tais considerações acerca dos diplomas legais e tratamento jurídico conferido aos direitos de PI em âmbito nacional, respeitada a dicotomia entre direito de propriedade industrial e direitos autorais, verifica-se que cabe ao DPI (em sentido amplo) garantir proteção econômica às criações do espírito humano, atribuindo direitos privativos e coibindo condutas desleais pela concorrência. Feitos estes esclarecimentos e com fito de melhor elucidar os mecanismos pelos quais ocorre a proteção dos direitos privativos, apresentar-se-á, de forma sintetizada, breve descrição da natureza jurídica do direito privativo protegido e o arcabouço legal que lhe é conferido, visto que para cada ativo intelectual a lei oferece um instrumento legal diverso de proteção.

A *patente* possui como finalidade proteger uma invenção e garantir ao seu titular os direitos exclusivos para usar e gozar de sua invenção por um período de tempo no território sobre o qual encontra-se protegida. A legislação brasileira prevê duas naturezas de proteção por meio das patentes, a patente de invenção (PI) que trata de uma nova solução para um problema técnico específico e, as patentes de modelo de utilidade (MU) que trata de uma nova forma ou disposição de um objeto, visando melhoria funcional no uso ou fabricação. Dentre os elementos necessários a

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

¹²¹ BRASIL, Lei de Direitos Autorais – (Lei 9.610/1998), consultado em 04.10.2018 e disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9610.htm.

patenteabilidade, encontram-se os requisitos da novidade, atividade inventiva e aplicação industrial. No que tange aos principais dispositivos legais que regem a matéria, destaca-se em âmbito internacional o Tratado de Cooperação em Matéria de Patentes (PCT), que prevê um procedimento simplificado para que o inventor ou depositante requeira patentes em diversos países.

As *marcas*, por sua vez, são sinais utilizados com fito de distinguir produtos ou serviços oferecidos por uma empresa dos similares ou idênticos comercializados pelos concorrentes. Para que sinais possam ser suscetíveis de constituição de uma marca necessitam ser distintivos e visualmente perceptíveis, sendo defeso em âmbito nacional o registro de marcas olfativas, gustativas ou sonoras. Em âmbito internacional, o principal dispositivo legal que rege a matéria é o Acordo de Madrid sobre o Regime Internacional das Marcas.

Os *desenhos industriais*, por seu turno, visam proteger o caráter ornamental de objetos ou padrões gráficos aplicados a objetos passíveis de fabricação industrial, com elaboração de novas e originais formas que agreguem maior apelo visual em relação aos seus concorrentes e representam um acréscimo de valor comercial, propiciando ações de marketing e vendas. Dentre os requisitos exigidos por lei, encontram-se a novidade, originalidade e possibilidade de produção industrial. Quanto ao principal dispositivo legal internacional, do qual o Brasil não é signatário, encontra-se o Acordo de Haia, que representa a possibilidade de registro internacional dos Desenhos Industriais.

As *indicações geográficas*, por sua vez, visam identificar produtos ou serviços em razão de sua origem geográfica,

proporcionando características próprias, que agregam valor, preço e reputação e traduzem a identidade e cultura de um espaço geográfico. Os principais marcos legais relativos a matéria são o Acordo de Madrid sobre Repressão de Indicações de Proveniências Falsas ou Falaciosas sobre Produtos, Acordo de Lisboa Relativo à Proteção das Denominações de Origem e seu Registro Internacional.

Os *direitos autorais*, por fim, tratam da proteção das expressões artísticas, literárias e científicas e, em seu âmbito da proteção estão incluídos os textos, músicas, obras de arte, como pinturas e esculturas, programas de computador e bases de dados eletrônicas. A proteção conferida pelos direitos autorais estende-se também aos direitos conexos, que protegem os interesses legais de determinadas pessoas físicas ou jurídicas que contribuem na colocação das obras acessíveis ao público ou acrescentam sua habilidade criativa, técnica ou organizacional. Os dois acordos internacionais que se destacam nesta matéria são a Convenção de Berna e o Acordo sobre os Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (Acordo TRIPs).

Neste diapasão, realizado este breve prospecto acerca dos instrumentos legais de materialização e proteção dos direitos privativos industriais e dos direitos autorais e conexos, salientando os pontos de maior relevância e características destes instrumentos e elencando os marcos legais a nível nacional e internacional aplicado a matéria, tornou-se mais concisa a compreensão da extensão destes instrumentos e em que medida aplicar-se-ão aos diferentes gêneros de criação do espírito humano.

6 Como converter os ativos intelectuais em capital intelectual?

O Sistema de Propriedade Intelectual, a todo tempo vocacionado a proteção da identidade das empresas e criação de novas tecnologias para o atendimento das necessidades de produção e dos consumidores, contribuí proporcionalmente a difusão de novas tecnologias ao estabelecer as bases de exploração econômica do mercado de ativos intangíveis intelectuais. Esses ativos intangíveis – dos quais o DPI são um componente fundamental – são os meios pelos quais se torna possível responder a pergunta latente desde o princípio deste artigo, preocupado em saber como converter a propriedade intelectual em capital intelectual? E ainda, quais são os benefícios advindos dessa conversão?

É sabido que os ativos intangíveis (em muitos casos financeiramente mais rentáveis que os ativos tangíveis) de uma empresa são elementos essencialmente vitais de sucesso, crescimento e fortalecimento econômico das empresas e, por conseguinte, da economia nacional. As empresas que possuem ativos intelectuais dentre os seus ativos, gozam de enorme vantagem estratégica e potencial financeiro na medida que explore economicamente seus direitos privativos junto ao mercado.

Salienta-se que a PI nem sempre é capital intelectual no sentido estritamente monetário, visto que uma empresa pode possuir a titularidade de um ativo intangível e não auferir lucro sobre este. Uma patente de invenção, por exemplo, que não é introduzida no mercado e, tampouco, explorada pela empresa ou terceiros não gera renda ao seu detentor, pelo contrário, lhe

atribui perdas financeiras em virtude do tempo e recursos empregados e não explorados; por outro lado, se a patente for comercialmente explorada trará à empresa lucro e vantagem sobre a concorrência, visto que ao explorá-la, poderá em virtude da sua exclusividade de direitos impedir terceiros de colocar produto similar ou idêntico no mercado, o que lhe auferirá maiores lucros.

O mesmo ocorre com outros direitos intelectuais, que uma vez inseridos no mercado e comercialmente explorados, tendem a gerar lucro, propiciar o crescimento e fortalecimento econômico da empresa inventora, incentivar continuamente investimentos em pesquisa, difundir novas técnicas, idéias e conhecimentos e, em razão da revelação do segredo industrial em contrapartida a concessão de direito exclusivo de exploração, traz benefícios e fortalecimento social e vantagens econômicas a população e ao Estado. Esse é um claro exemplo, de como os direitos intelectuais podem converter em capital intelectual e como tal trazer múltiplos benefícios.

Para que a PI possa converter-se em capital intelectual, ou seja, possa materializar seu êxito econômico em resposta aos investimentos financeiros e humanos empregados, as empresas dispõem de duas vias distintas, uma de exploração direta de sua tecnologia e, outra, de exploração indireta, decorrente da celebração de contratos de exploração comercial com terceiros. Essa segunda via é frequentemente utilizada pelas empresas com limitações estruturais de fabrico e produção, hipótese na qual, opta por celebrar com terceiros interessados um contrato de exploração. Dentre os contratos mais freqüentes em matéria de PI destacam-se os contratos de

licenciamento, cessão de direitos, transferência de tecnologias, contratos de franquia e contratos de cooperação técnica.

Nesse sentido (REMEDIO MARQUES, 2008, p. 21) nos ensina que os principais contratos que envolvem direitos de propriedade intelectual são basicamente de compra e venda para o caso de cessão ou de autorização de exploração e uso, para o caso dos contratos de licenciamento de direitos. Aduz ainda que nos contratos de licenciamento são estabelecidas as condições de exploração ou uso desses direitos, visto que a exploração econômica é realizada por terceiros e não pelo titular de direitos e, nos contratos de cessão, por seu turno, são estabelecidas as condições do negócio para a mudança de titularidade ou propriedade dos direitos.

No mercado de ativos intangíveis, no qual o artigo dedica especial atenção aos direitos de propriedade intelectual, os detentores de direitos autorizam a exploração econômica dos seus ativos por terceiros mediante pagamento de uma contraprestação, que ao tratar de um contrato de licenciamento recebe o nome de royalties. Este contrato é livremente pactuado entre as partes e, comumente, se estabelece duas possibilidades de pagamento dos royalties, uma baseada no valor percentual sobre as vendas dos produtos e serviços e outra no pagamento de um valor fixo pela exploração dos direitos.

Há ainda a possibilidade de os ativos intangíveis não serem amparados pelos direitos de propriedade industrial em razão da natureza de sua tecnologia, do não preenchimento dos requisitos para concessão de DPI ou ainda em virtude dos interesses do detentor de direitos. Nessa hipótese, as negociações que envolvem essa tecnologia deverão celebrar-se

por meio de contratos de fornecimento de tecnologia ou prestação de serviços de assistência técnica, como ocorre com os serviços de assistência técnica e *know how*. Insta salientar, por fim, que todos os contratos que envolvem propriedade industrial deverão obrigatoriamente ser averbados junto ao Instituto Nacional de Propriedade Intelectual – INPI.

7 Considerações finais

Instigado pela curiosidade e pelas questões recorrentemente discutidas em âmbito da Propriedade Intelectual e os direitos dela decorrentes, dada a relevância que a matéria requer, flagrante se faz a necessidade de proteção dos ativos intangíveis intelectuais e sua exploração comercial, visto que estes ativos converteram-se, em termos financeiros, mais rentáveis e de valor agregado do que os ativos tangíveis estruturais de uma empresa.

Atualmente a Propriedade Intelectual é considerada como um indicador dos níveis de desenvolvimento e incremento econômico, social e competitivo das empresas e das nações, na medida que quanto maior sua capacidade inventiva, investimentos em pesquisa e aparato legal de proteção dos seus direitos intelectuais, melhor tende a ser suas condições econômicas e nível cultural, educacional e social da sociedade, visto que, é da Propriedade Intelectual que decorre as criações artísticas, literárias, científicas, tecnológicas e quaisquer outras derivadas do espírito humano, que cooperam e difundem melhoramentos e avanços à sociedade como um todo.

Ao perceber a necessidade no incremento nas pesquisas e capacidade inventiva, muitos países tem investido na criação de centros de apoio a inovação tecnológica com fito de facilitar a passagem de uma invenção do estágio de pesquisa para introdução e exploração comercial de fato. Esses centros de apoio funcionam nos mais diversos segmentos e estão localizados tanto nos países industrializados quando nos países em desenvolvimento, ainda de forma menos expressiva neste último.

Conclui-se, por fim, que a preocupação na criação dos centros de apoio a inovação nos países em desenvolvimento revela a mudança de percepção em relação a imprescindível necessidade de investimentos como mecanismo de transformação da Propriedade Intelectual em capital intelectual, possibilitando, por conseguinte, a criação e ampliação de um ambiente favorável a realização de negócios e afirmando a capacidade de inovação e competitivamente das empresas e países nas quais se encontram, fundamental no mundo globalizado ao qual estamos inseridos.

8. Referências

Livros e periódicos:

ABREU, Coutinho de. **Curso de Direito Comercial**, Introdução, Atos de Comércio, Comerciantes, Empresas, Sinais Distintivos”, Vol. I, Editora Almedina, Coimbra, 2009, 7ª Ed.

BARBOSA, Denis Borges. **Uma introdução à propriedade intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003. xii, 1268 p.

BARBOSA, Denis Borges. Propriedade Intelectual e Concorrência, **Revista Brasileira de Inovação**, vol. 8, nº 2, 2009, p. 371-402.

BASSO, Maristela. **“O Direito Internacional da Propriedade Intelectual”**, Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

CAMPINOS, Antonio, GONÇALVES, Luis Couto. **“Código da Propriedade Anotado”**, 2015, 2ª Edição Revista e Atualizada, Editora Almedina.

COELHO, Fabio Ulhoa. **“Curso de Direito Comercial, direito de empresa”**, vol. I, 17ª edição, São Paulo, Editora Saraiva, 2013.

COELHO, Fabio Ulhoa; RIBEIRO, Maria de Fátima, **“Questões de Direito Comercial no Brasil e em Portugal”**, São Paulo, Editora Saraiva, 2014.

CENTRO DE COMÉRCIO INTERNACIONAL UNCTAD/OMC, Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, **La clave de la propiedad intelectual: guía para pequeños y medianos exportadores**, Ginebra, OMPI, 2004, XI.

GONÇALVES, Luis Couto. **“Função distintiva da marca”**, Tese de doutoramento em Ciências Jurídicas na Universidade do Minho, Editora Almedina, Coimbra, 1999.

GONÇALVES, Luis Couto. “O princípio da liberdade de circulação de bens e a propriedade industrial”, **Revista Maia Jurídica**, nº 1, 2003, p. 13 e ss.

GONÇALVES, Luis Couto. “O princípio da liberdade de circulação de bens e a propriedade industrial”, **Revista Maia Jurídica**, nº 1, 2003, p. 13 e ss.

GONÇALVES, Luis Couto. **“Manual de Direito Industrial: propriedade industrial e concorrência desleal”**, 06ª Edição, Revista e Atualizada, Almedina, 2015.

MARQUES, J. P. Remédio, **“Licenças (voluntárias e obrigatórias) de direitos de propriedade industrial”**, Editora Almedina, 2008.

OLAVO, Carlos. **“Concorrência Desleal e Direito Industrial”, in Concorrência Desleal**, Curso promovido pela Faculdade de Direito de Lisboa. Lisboa: Almedina, Coimbra, 1997.

OLAVO, Carlos. “Importações paralelas e esgotamento de Direitos de Propriedade Industrial: questões e perspectivas”, in **Revista da Ordem dos Advogados**, Edição Comemorativa, Ano 61-III, 2001, p. 1413 a 1453.

OLAVO, Carlos. **“Contrato de licença de exploração de marca”**, in AA. VV., Direito Industrial, Vol.I, Associação Portuguesa de Direito Intelectual, Editora Almedina, Coimbra, 2001, p. 349 e ss.

OLAVO, Carlos. **“A propriedade industrial e competência dos Tribunais de Comércio”**, in AA. VV. Direito Industrial, Vol. II, Associação Portuguesa de Direito Intelectual, Editora Almedina, Coimbra, 2002, p.113 e ss.

OLAVO, Carlos. **“Propriedade Industrial, Vol. I, Sinais Distintivos de comercio – Concorrência Desleal”**, Editora Almedina, Coimbra, 2005, 02ª Ed., atualizada, revista e aumentada.

TRABUCO, Cláudia; OLIVEIRA, Isabel Fortuna de, **“Contratos de Direitos de Propriedade Intelectual e Direito da**

Concorrência”, in: Contratos de Direito de Autor e de Direito Industrial, Editora Coimbra, Almedina, 2011, p.142 e ss.

VICENTE, DARIO MOURA, **“A tutela Internacional da Propriedade Intelectual”**, Editora Almedina, Coimbra, 2008.

Legislação:

Acordo de Lisboa para a Proteção de Denominações de Origem e seu Registro Internacional (Decreto nº 46852, de 2 de fevereiro de 1966), disponível em <https://goo.gl/k6t17g>.

Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (TRIPS /ADPIC, Decreto nº 1.355, de 30 de dezembro de 1994), disponível em <https://goo.gl/gw5JuA>.

Acordo de Madrid sobre o Regime Internacional das Marcas, datado de 1891 e Protocolo do Acordo de Madrid, datado de 1989, disponível em <https://goo.gl/CWptsq>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, (de 05 de outubro de 1988) disponível em <https://goo.gl/uChNyT>.

BRASIL, Lei de Propriedade Industrial – (Lei nº 9.279/1996, de 14 de maio de 1996), disponível em <https://goo.gl/m582AP>.

BRASIL, Lei de Direitos Autorais – (Lei 9.610/1998, de 19 de fevereiro de 1998), disponível em <https://goo.gl/pW2Hv2>.

Convenção de Berna para Proteção das Obras Literárias e Artísticas, de 09 de setembro de 1886, disponível em <https://goo.gl/pxkrup>.

Convenção de Paris para Proteção da Propriedade Industrial, CUP, de 20 de março de 1883, disponível em <https://goo.gl/28wEAX>

Tratado de Cooperação em Matéria de Patentes (PCT), de 19 de junho de 1970, disponível em <https://goo.gl/MFvxtH>.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO MECANISMO PARA PREVENÇÃO E REDUÇÃO DE ACIDENTES LABORAIS NO PÓLO INDUSTRIAL DE MANAUS (PIM)

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A MECHANISM FOR THE PREVENTION AND REDUCTION OF LABOR ACCIDENTS IN THE MANAUS INDUSTRIAL POLE (PIM)

Ulisses Arjan Cruz dos Santos¹²²

Valmir Cesar Pozzetti¹²³

Resumo: O objetivo dessa pesquisa foi abordar a relação existente entre a educação ambiental, prevenção e redução de acidentes laborais no Pólo Industrial de Manaus(PIM). A metodologia utilizada nessa pesquisa foi a do método dedutivo; quanto aos meios foi bibliográfica e quanto aos fins foi qualitativa.Ao final, pôde-se comprovar que, através da aplicação dos princípios do meio ambiente de trabalho e da educação ambiental é possível proporcionar um meio

¹²² Mestrando em Direito Ambiental pela Universidade do Estado do Amazonas.

¹²³Doutor em Biodireito/Direito Ambiental pela Université de Limoges/França (título revalidado pela Univ. Federal de Pernambuco). Mestre em Direito do Urbanismo e do Meio Ambiente, pela Université de Limoges, França (título revalidado pela Universidade Luterana do Brasil). Bacharel em Direito pelo Centro Integrado de Ensino Superior da Amazônia/AM (CIESA), Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade São Luis/SP. É Conselheiro Estadual da OAB/AM no triênio 2016/2018. É Acadêmico Imortal da Academia de Ciências Contábeis do Amazonas. É Professor Adjunto da UFAM - Universidade Federal do Amazonas, ministrando disciplinas na graduação, no mestrado e Doutorado em Ciências Ambientais. É Professor Adjunto da UEA - Universidade do Estado do Amazonas, ministrando disciplinas na graduação e no Mestrado em Direito Ambiental. É professor de Módulos de Curta duração da Escola da Magistratura do Amazonas - ESMAM, onde ministra a disciplinas Direito Agrário nos Cursos de Formação de Magistrados.

ambiente laboral saudável, melhorando a produtividade, reduzindo a incidência de doenças ocupacionais e de custos relacionados aos afastamentos, em decorrência dos acidentes laborais, bem como promovendo a proteção da vida e da saúde dos trabalhadores, com vistas à efetivação da dignidade da pessoa humana.

Palavras chave: Meio Ambiente; Acidentes Laborais; Educação Ambiental; Princípios do Meio Ambiente do Trabalho; Polo Industrial de Manaus - PIM.

Abstract: The objective of this research was to address the relationship between environmental education, prevention and reduction of industrial accidents at the Manaus Industrial Complex (PIM). As for the methodology, it was used the deductive method, as far as the means was bibliographical, regarding the purposes was qualitative. In the end, it has been shown that by applying the principles of the working environment and environmental education it is possible to provide a healthy working environment by improving productivity, reducing the incidence of occupational diseases and costs related to as a result of occupational accidents, as well as promoting the protection of the life and health of workers, with a view still to the realization of the dignity of the human person.

Keywords: Environment; Occupational Accidents; Environmental education; Principles of the Work Environment; Industrial Pole of Manaus - PIM

1 Introdução

O Polo Industrial de Manaus (PIM) integra o modelo de Zona Franca, implantado em Manaus em 1967, durante o governo militar, seguindo as diretrizes da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ONUDI), tendo como

meta assegurar a soberania brasileira sobre a Amazônia. Dessa forma, o PIM foi criado a partir de um arranjo entre as diretrizes de um organismo internacional, um governo nacional autoritário e o investimento de capital internacional, atraído por vantagens como a renúncia fiscal e a abundância de força de trabalho que se sujeitou a atividades laborais com pouca autonomia e baixa remuneração.

O projeto Zona Franca de Manaus (ZFM) iniciou com um polo comercial, um polo agrícola e um polo industrial. O polo comercial entrou em declínio com a abertura nacional a produtos importados, em 1990. O polo agrícola não teve avanço expressivo, sendo ainda questionável pelos impactos ambientais. Foi o setor industrial que, no arranjo dos interesses do capital internacional, teve o maior desenvolvimento.

Pós abertura às importações, para as outras regiões do Brasil, a reestruturação produtiva do PIM manteve a estrutura fabril autoritária, exigência do engajamento subjetivo com pressão por cumprimento de metas, objetivando uma qualidade total e perfeita do trabalho realizado, características estas, típicas do modelo japonês e coreano de produção.

Apesar de receberem maior cobrança, os operários continuam sendo mal remunerados e o faturamento das empresas têm crescido exponencialmente, resultando no sofrimento dos funcionários e aumentando os riscos de doenças e acidentes laborais. A reestruturação produtiva foi marcada pela intensificação da automação que, além do desemprego estrutural para milhares de trabalhadores, aumentou a carga de trabalho para os remanescentes, porque os investimentos em aquisição de máquinas são seguidos da expectativa de redução de postos de trabalho e de custos com

pessoas. Os discursos oficiais referem-se ao modelo ZFM como bem-sucedido, por gerar crescimento econômico e desenvolvimento da cidade de Manaus, destacando a geração de postos de trabalho.

O meio ambiente de trabalho constitui-se no objeto de estudo dessa pesquisa, que faz uma abordagem da importância do ensino/educação do meio ambiente do trabalho como mecanismo para prevenção e redução de acidentes laborais no Polo Industrial de Manaus (PIM).

Os acidentes laborais acompanham as atividades desenvolvidas no PIM desde a sua criação. Ao realizarem suas atividades profissionais, existem situações em que são exigidos dos trabalhadores esforços físicos, além dos mentais, que acabam acarretando consequências negativas para a saúde dos mesmos. Nesse contexto, deve haver uma preocupação com a saúde dos trabalhadores do PIM, objetivando a prevenção e redução de acidentes laborais, gerando ainda uma melhor qualidade de vida no trabalho.

O problema que deu origem a essa pesquisa está delimitado na seguinte questão: De que forma a educação ambiental e a aplicação dos princípios do meio ambiente do trabalho podem auxiliar na prevenção e redução de acidentes laborais no Polo Industrial de Manaus(PIM)?

A hipótese que norteia a pesquisa parte da premissa de que, através da educação ambiental, no meio ambiente do trabalho saudável e ergonomicamente correto, pode-se prevenir e evitar os acidentes laborais no PIM, melhorando ainda a produtividade, além de contribuir para reduzir também o aparecimento de doenças ocupacionais, e de custos

relacionados aos afastamentos do trabalho, em decorrência dos acidentes.

O objetivo dessa pesquisa será o de abordar a relação existente entre a educação ambiental no tocante do ensino do meio ambiente do trabalho e os princípios corolários na prevenção e redução de acidentes laborais no Polo Industrial de Manaus (PIM), utilizando-se dos princípios do meio ambiente do trabalho e demonstrar os dados dos acidentes de trabalho do PIM.

Quanto à metodologia, utilizar-se-á o método dedutivo, sendo que, quanto aos meios a pesquisa será bibliográfica e quanto aos fins será qualitativa.

2. Dignidade do trabalho humano

Apesar de sua presença comum na linguagem moderna dos direitos humanos, dignidade é um conceito oriundo do latim *persona*, cujo significado aponta para o ser humano em suas relações com o mundo ou consigo mesmo. Indissociável, assim, como ensina Sarlet (2006, p. 27), “a vinculação da dignidade da pessoa humana com os direitos fundamentais, assim como relevante a compreensão de seu conteúdo e significado”.

Referente à dignidade da pessoa humana, Reale (1997, p. 64) apresenta três concepções: individualismo, transpersonalismo e personalismo. O individualismo caracteriza-se pelo entendimento de que cada ser realiza e protege indiretamente os interesses coletivos, a partir de seus próprios interesses; o transpersonalismo realiza-se pelo bem coletivo resguardando os interesses individuais, prevalecendo

os valores coletivos em caso de desarmonia entre os bens individual e coletivo; o personalismo nega a existência da harmonia espontânea entre o indivíduo e a sociedade, a preponderância de um sobre o outro e defende a compatibilização, a relação mútua entre os valores individuais e os coletivos (SANTOS, 1999, p. 29-32).

No olhar de Farias (2000, p. 58), “a valoração da pessoa humana é resultado de razoável ponderação na qual se avaliará o que é devido a cada indivíduo e à coletividade, mediatizada pela harmonia da ordem social como o bem de cada indivíduo”.

No mesmo sentido Oliveira (2004, p. 69) esclarece que “os direitos humanos abarcam tanto a esfera individual como a coletiva, mas devem ser vistos em sua unicidade e não em sua individualidade que os debilita e desvaloriza”. São, segundo Oliveira (2004, p. 59):

Direitos de primeira geração, os direitos trabalhistas, econômicos, civis e políticos, assim como o direito ao emprego, à saúde, a educação, a cultura, a segurança social, a negociação coletiva, a sindicalização, ao ambiente limpo, a uma sociedade sem violência, ao respeito da integridade física e moral, ao desenvolvimento, à sustentabilidade à mais ampla participação, a dominar e proteger os recursos naturais não renováveis de que dispõem as pessoas, ao exercício de direitos inalienáveis à própria existência, à equidade, a ausência de exploração, a governabilidade democrática, entre outros.

Para Kant (1997, p. 58), “a concepção de dignidade advém da autonomia ética do ser humano; sustenta que o homem não pode ser tratado como objeto, além de considerar a ética como fundamento da dignidade”.

Segundo Kant (1997, p. 68 e 77), “no reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade” e como o ser humano existe como um fim em si mesmo, não como meio, e quando a “coisa está acima de todo o preço, e portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade”; logo, todo homem tem dignidade, não preço.

Mediante a concepção Kantiana, pode-se afirmar que a dignidade da pessoa humana passou a ser habitualmente definida com o valor próprio que identifica o homem, segundo Sarlet (2006, p; 40-41), *ipsis literis*:

A dignidade, como qualidade intrínseca da pessoa humana, é irrenunciável e inalienável, constituindo elemento que qualifica o ser humano como tal e dele não pode ser destacado (...). Esta, portanto, como qualidade integrante e irrenunciável da própria condição humana, pode (e deve) ser reconhecida, respeitada, promovida e protegida, não podendo contudo (...) ser criada, concedida ou retirada, já que existe em cada ser humano como algo que lhe é inerente.

Acerca dessa inerência, Sarlet (2010, p. 105) afirma que não se deve considerá-la exclusivamente, haja vista que a dignidade também possui um sentido cultural, resultado do trabalho de diversas gerações e humanidade em seu todo;

portanto, a dimensão natural e cultural da dignidade da pessoa humana se complementam e interagem.

Em razão disso, temos que o princípio da dignidade da pessoa humana, é um princípio constitucional explícito, previsto de forma expressa em nossa Constituição, que aliás, é a primeira constituição brasileira a reconhecer expressamente, o princípio da dignidade da pessoa humana.

Segundo Farias (2000. p. 63), “historicamente, o primeiro registro deu-se na Constituição Weimar ao prescrever: o respeito à pessoa humana é um limite constitucional ao poder legislativo”.

No nosso ordenamento jurídico este princípio está expresso no art. 1º, da Carta Magna Brasileira que assim dispõe:

Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

(...)omissis

III - a dignidade da pessoa humana; (gn)

O texto constitucional, em seu art. 3º aponta pressupostos para o exercício da dignidade ao dispor que construir uma sociedade livre, justa e solidária constituem objetivos fundamentais do país.

A cabeça do art. 170 da atual Constituição Federal Brasileira, esclarece que “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e da livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social.”, complementado e consolidado no art. 193, “a

ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça social.”

Assim sendo, temos que na ordem constitucional está tipificado com clareza a dignidade humana é reconhecidamente um direito fundamental, apreendida como um princípio normativo, motivando toda a ordem econômica e social, ou seja, é fundamento, princípio e objetivo.

3. Meio ambiente do trabalho, princípios e saúde do trabalhador

O trabalho encontra-se inserido em quase todos os momentos da vida do homem, caracterizando-se ainda como um elemento de transformação social, representando um fator incisivo de influência na saúde do ser humano. O que inclusive, motivou a criação do Direito do Trabalho, com foco para o meio ambiente e segurança do trabalho, e a saúde do trabalhador ou “saúde ocupacional” campo específico da área médica.

De acordo com o art. 200, inciso VIII da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) o meio ambiente do trabalho insere-se no meio ambiente como um todo, o qual integra o rol dos direitos humanos fundamentais, inclusive por ter como objetivo o respeito à dignidade da pessoa humana, valor supremo que revela o caráter único e insubstituível de cada ser humano.

Conforme esclarece Nascimento (2009, p. 739):

O conceito do meio ambiente de trabalho transcende a concepção meramente espacial, ou seja, o local de trabalho como elemento do contrato de

trabalho, e rejeita a dicotomia natural x artificial, pois é, exatamente, o complexo máquina-trabalho: edificações, EPIs, iluminação, conforto térmico, instalações elétricas, condições de salubridade ou insalubridade, de periculosidade ou não, meios de prevenção à fadiga, bem como outras medidas de proteção ao trabalhador, jornadas de trabalho e horas extras, intervalos, descansos, férias, movimentação, armazenagem e manuseio de materiais que formam o conjunto de condições de trabalho. E para que o trabalhador desenvolva as suas atividades em local apropriado, o Direito determina condições mínimas a serem observadas pelas empresas, tanto no que se refere às instalações e demais dependências onde o trabalho se situa, quanto às condições de contágio com agentes nocivos à saúde ou de perigo que a atividade possa oferecer.

Romita (2005, p. 383), com apoio na lei de Política Nacional do Meio Ambiente, art. 3º, I, define meio ambiente do trabalho como “o conjunto de condições, influências e interações de ordem física, química e biológica que permite, abriga e rege a vida dos trabalhadores em seu labor, qualquer que seja a sua forma.”, definido constitucionalmente no inciso VII do art. 200 e Garcia (2012, p. 545) pontua que “integra o próprio Meio Ambiente em sentido global (art. 225 da

CF/1988); a par disso, estão incluídas no importante rol dos direitos humanos fundamentais (art. 5º, § 2º, CF/1988)”.

Já para Toledo (2011, p. 68), o meio ambiente de trabalho pode ser traduzido como “o conjunto das condições internas e do local de trabalho, que é determinante para a saúde dos trabalhadores, pois os agentes causadores de diferentes patologias serão identificados no próprio ambiente de trabalho”.

A Saúde do Trabalhador constitui uma das áreas da Saúde Pública, caracterizando-se por ter como objeto de estudo e intervenção as relações entre o trabalho e a saúde. Seus objetivos compreendem a promoção e a proteção da saúde do trabalhador, desenvolvidos, entre outras ações, por meio da vigilância dos riscos presentes nos ambientes e condições de trabalho, dos agravos à saúde do trabalhador e a organização e prestação da assistência aos trabalhadores, nela compreendidos os procedimentos de diagnóstico, tratamento e reabilitação de forma integrada, no Sistema Único de Saúde (SUS).

O Ministério da Saúde (2002) destaca que a expressão “saúde do trabalhador” refere-se a “um campo do saber que visa compreender as relações entre o trabalho e o processo saúde/doença. A saúde e a doença são consideradas como processos dinâmicos e estão estreitamente articulados com o desenvolvimento produtivo em determinado momento histórico”.

Tomando-se como referência o conceito de trabalhador apresentado na Política Nacional de Segurança e Saúde do Trabalhador (PNSST) verifica-se que este é bastante amplo devendo ser considerados como trabalhadores:

Todos os homens e mulheres que exercem atividades para sustento próprio e/ou de seus dependentes, qualquer que seja sua forma de inserção no mercado de trabalho, no setor formal ou informal da economia. Estão incluídos nesse grupo todos os indivíduos que trabalharam ou trabalham como: empregados assalariados; trabalhadores domésticos; avulsos; rurais; autônomos; temporários; servidores públicos; trabalhadores em cooperativas e empregadores, particularmente os proprietários de micro e pequenas unidades de produção e serviços, entre outros. Também são considerados trabalhadores aqueles que exercem atividades não remuneradas, participando de atividades econômicas na unidade domiciliar; o aprendiz ou estagiário e aqueles temporária ou definitivamente afastados do mercado de trabalho por doença, aposentadoria ou desemprego.

No que se refere aos princípios básicos do meio ambiente de trabalho, Silva (2018, p.2) destaca-se que:

Temos que o Direito do Trabalho existe com a finalidade primeira de promover a proteção da vida e da saúde dos trabalhadores, através dos seus princípios básicos e formadores, destacando-se o Princípio Protetor ou da Tutela do Trabalhador (hipossuficiente). Nessa linha de raciocínio, destaca-se a preocupação e proteção do meio ambiente de trabalho, como sendo um direito, assegurado

constitucionalmente (artigo 225, caput, da CF/88), e um dever do Estado e da coletividade em preservá-lo, com vista à promoção eficaz da dignidade da pessoa humana.

Assim, o desempenho da atividade laboral, desde as mais simples como os trabalhos domésticos, até as mais complexas, traz intrinsecamente os riscos profissionais, fato este que despertou no homem a preocupação com as condições de trabalho, bem como com os princípios legais que sustentam a proteção do trabalhador, objeto de estudo do próximo item.

4 Princípios basilares da relação do meio ambiente do trabalho: prevenção, precaução, poluidor-pagador, participação, ubiquidade e desenvolvimento sustentável.

O direito ambiental, em razão de sua autonomia no âmbito da ciência jurídica, tem identificado os seus próprios princípios que estão eles previstos, no art. 225 da CRFB/88.

Por uma questão metodológica, esta pesquisa limitar-se-á aos princípios que de algum modo vão ser contributos para o estudo do ônus probatório em sede ambiental - os princípios da prevenção, precaução e do poluidor-pagador, que atualmente sustentam a possibilidade da inversão do ônus da prova em matéria ambiental e também o princípio *in dubio pro ambiente*, cuja compreensão é *conditio sine qua non* para entendimento da proposta deste trabalho.

4.1 A definição e aplicação dos Princípios jurídicos

A palavra princípio tem em sua raiz do latim *primum capere*, que significa “aquele que se toma primeiro”, designando início, começo, ponto de partida. (MILARÉ, 1989, p. 129), cujos grandes debatedores do tema são Ronald Dworkin e Robert Alexy, “representantes da tese da separação qualitativa entre regras e princípios”, ou seja, a diferença entre ambas as espécies de normas seria de caráter lógico em contraponto a teoria mais adotada no Brasil, onde se defende que a distinção entre ambas é de grau, seja de grau de generalidade, abstração ou de fundamentalidade. Há, uma terceira, via, cujos defensores alegam que não haveria utilidade em se fazer a distinção entre princípios e regras. (SILVA, 2003, p. 609)

Luis Roberto Barroso (2013, p. 137) confirma o entendimento da adoção da teoria dos princípios que os distingue das regras fundamentada sobretudo no critério da generalidade. Os princípios são, segundo Alexy (2014, p. 87) “mandamentos de otimização” que ordenam que algo, segundo suas possibilidades fáticas e jurídicas, seja realizado na maior medida possível, em consequência, seu cumprimento pode ser verificado em graus diferenciados.

Humberto Ávila (2009, p. 35), fazendo alusão à Alexy, ensina que “os princípios jurídicos consistem, apenas, em uma espécie de normas jurídicas por meio da qual são estabelecidos deveres de otimização aplicáveis em vários graus, segundo as possibilidades normativas e fáticas”.

Já Morato Leite (2012, p. 184), apoiado no direito alemão de Alexy afirma que “os princípios são abertos para serem ponderados e balanceados com outros princípios; as regras servem para ser aplicadas no caso concreto”. E finaliza,

no tocante a princípios, que “dada as exigências do Estado e justiça ambiental, não há como fugir de alicerçá-lo com base nos princípios de Direito Ambiental, indispensáveis a sua construção”.

4.2 Princípio da Prevenção

O princípio da prevenção, cuja origem remonta à Conferência de Estocolmo de 1972 e incluído no rol de princípios ambientais com a Declaração do Rio de 1992, diz respeito a evitar os danos através de instrumentos anteriores ao evento danoso. Enuncia o citado princípio, em sua segunda parte, grifada:

Princípio 15 - Conferência do Rio/92: (...) quando houver ameaça de danos sérios ou irreversíveis, a ausência de absoluta certeza científica não deve ser utilizada como razão para postergar medidas eficazes e economicamente viáveis para prevenir a degradação ambiental.

Segundo Fiorillo (2013, p. 60), “a Carta Magna brasileira expressamente adotou o princípio da prevenção, ao preceituar, no caput do art. 225, o dever do Poder Público e da coletividade de proteger e preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações”.

Paulo de Bessa Antunes (2013, p. 49) ressalta a importância de se deixar certo que “a prevenção de danos tal como presente no princípio ora examinado, não significa – em absoluto – a eliminação de danos”.

O princípio da Prevenção, segundo STEINGLEDER (2011, p. 68)

[...] supõe riscos conhecidos, seja porque previamente identificados no EIA, seja porque os danos já ocorreram anteriormente. Ou seja, o perigo abstrato foi reconhecido, transformando-se em perigo concreto; a decisão pela assunção do risco já foi tomada, impondo-se a adoção de medidas preventivas para evitar a produção do dano ou a sua repetição.

O princípio em comento é aplicado a “impactos ambientais já conhecidos e dos quais se possa, com segurança, estabelecer um conjunto de nexos de causalidade que seja suficiente para a identificação dos impactos futuros mais prováveis” (antunes, 2013, p. 48).

Leite & Ayala (2002, p. 62 e 63), no que concerne à prevenção, considera que o princípio “se dá em relação ao perigo concreto”, e elenca como “objetivo fundamental perseguido na atividade de aplicação do princípio da prevenção”, a “proibição da repetição da atividade que já se sabe perigosa”.

A sociedade tem caminhado para uma noção de consciência ambiental no sentido de se proteger o meio ambiente, sem esquecer, por outro lado, de se voltar ao desenvolvimento sustentável, buscando procurando evitar os riscos oriundos das atividades poluidoras, este é o sentido do princípio da prevenção.

Importa adiantar que os princípios da prevenção e da precaução, são utilizados como argumentos no sentido de se

inverter o ônus da prova, segundo Marchesan & Steigleder (2003, p. 23), a “internalização dos custos da atividade deve ser o mais abrangente possível, de molde a também comportar o custeio de provas a serem produzidas nas demandas sofridas pelo poluidor”.

4.3 Princípio da Precaução

Paulo Affonso de Leme Machado (2004, p. 56) remete ao direito alemão o seu nascimento, e esclarece que “o princípio da precaução (*vorsorgeprinzip*) está presente no Direito alemão desde os anos 70, ao lado do princípio da cooperação e do princípio poluidor-pagador”.

O Princípio da Precaução tem seu surgimento em nível internacional atribuído à Declaração sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, resultante da Conferência das Nações Unidas, realizada no Rio de Janeiro em 1992, nos seguintes termos:

Princípio 15: De modo a proteger o meio ambiente, o princípio da precaução deve ser amplamente observado pelos Estados, de acordo com suas capacidades. Quando houver ameaça de danos sérios ou irreversíveis, a ausência de absoluta certeza científica não deve ser utilizada como razão para postergar medidas eficazes e economicamente viáveis para prevenir a degradação ambiental.

Paulo Affonso Leme Machado (2004, p. 56), mencionando Eckard Rehbinder acentua que "a Política Ambiental não se limita à eliminação ou redução da poluição já

existente ou iminente (proteção contra o perigo), mas faz com que a poluição seja combatida desde o início (proteção contra o simples risco) e que o recurso natural seja desfrutado sobre a base de um rendimento duradouro”.

Solange Teles da Silva (2004, p. 78-79) faz uma abordagem a respeito da filosofia da precaução, por uma ética da responsabilidade, com o objetivo de minimização e gestão de riscos, neste sentido, consiste:

Numa ética das relações entre o homem, o meio ambiente, os riscos e a vida, encontra seu fundamento na consciência da ambiguidade da tecnologia e do limite necessário do saber científico. Se, por um lado, a pesquisa científica e as inovações tecnológicas trazem promessas, por outro, trazem também ameaças ou, pelo menos, um perigo potencial. Nesse sentido, algumas indagações podem ser feitas: tudo que é tecnicamente possível deve ser realizado? Há necessidade de se refletir sobre os caminhos da pesquisa científica e das inovações tecnológicas. O princípio da precaução surge, assim, para nortear as ações, possibilitando a proteção e a gestão ambiental, em face das incertezas científicas.

Frente à gestão de riscos e a necessidade do conhecimento a respeito de efeitos a longo prazo das tecnologias desenvolvidas, o princípio da precaução se revela sustentado por esta ética da responsabilidade.

Annelise Steingleder (2011, p. 68) aduz que o referido princípio “recomenda ponderação das preocupações ambientais e cautela diante de perigos desconhecidos, mas prováveis, recomendando estudos científicos que busquem a correta dimensão destes perigos”.

Se o Princípio da Prevenção se dá com relação ao perigo concreto, o princípio da precaução, por sua vez, é dirigido ao perigo abstrato¹²⁴. Pertinente fazer a distinção apesar de autores o tratarem como sinônimos ou equivalentes.

Levando em consideração a relação que o princípio da precaução tem ao afastamento de perigo, à segurança das gerações futuras e de igual modo à sustentabilidade, Cristiane Derani (2008, p. 152) sustenta que:

Este princípio é a tradução da busca da existência humana, seja pela proteção de seu ambiente como elo asseguramento da integridade da vida humana. A partir desta premissa, deve-se também considerar não só o risco iminente de uma determinada atividade como também os riscos futuros decorrentes de empreendimentos humanos, os quais nossa compreensão e o atual estágio de desenvolvimento da ciência jamais conseguem captar em toda densidade.

É possível a visualização, na Lei nº 11.105 de 24 de março de 2005, de Biossegurança, em seu art. 1º, das

¹²⁴ Celso Antonio Pacheco Fiorillo trata de forma comum os termos princípio da prevenção e da precaução, não fazendo qualquer tipo de distinção, tratando apenas do princípio da prevenção, genericamente.

referências expressas do Princípio da Precaução para a proteção do meio ambiente:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas de segurança e mecanismos de fiscalização sobre a construção, (...) e o descarte de organismos geneticamente modificados – OGM e seus derivados, tendo como diretrizes o estímulo ao avanço científico na área de biossegurança e biotecnologia, a proteção à vida e à saúde humana, animal e vegetal, e a observância do princípio da precaução para a proteção do meio ambiente.

Quanto ao ponto específico desta pesquisa, a aplicação do Princípio da Precaução é projetada pela inversão do ônus da prova pois, conforme Leite e Ayala (2002, p. 69) “envolve o deslocamento da responsabilidade da produção das provas científicas, através da aplicação do princípio da autorização prévia, para aqueles comportamentos ou atividades reputados a princípio, perigosos ou que inspiram maiores cuidados no controle da liberdade de atuação”.69).

4.4 Princípio do Poluidor Pagador

Paralelamente ao crescimento da indústria e tecnologia, tem-se os potenciais danos ambientais que tal modernização carrega consigo de forma a desequilibrar de algum modo o meio ambiente que habitamos, tal é o paradoxo da sociedade moderna, pautada no risco.

É no contexto da necessidade de conciliar o progresso e o meio ambiente que o princípio do poluidor-pagador fora

pensado. O princípio do poluidor-pagador, no Brasil, está previsto na Lei nº 6.938/81, artigo 4º, cujo conteúdo prevê que a Política Nacional do Meio Ambiente visa “à imposição, ao usuário, da contribuição pela utilização de recursos ambientais com fins econômicos” e “à imposição ao poluidor e ao predador da obrigação de reparar e/ou indenizar os danos causados”.

Com o advento da constituição de 1988, o princípio foi recepcionado pelos parágrafos 2º e 3º do art. 225 da CRFB ao determinar o dever de reparação e obrigação de recuperação do meio ambiente:

Art. 225 (...) omissis

§ 2º Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

§ 3º As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

No âmbito internacional remete-se a instituição do princípio do poluidor-pagador, em 1971, no âmbito de atuação da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico - OCDE, que determina que os causadores de poluição devem pagar os custos da contaminação por ela provocada, convalidado em junho de 1992 com a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento ao adotar em seu princípio 16 o conteúdo do Poluidor-Pagador:

Princípio 16. Tendo em vista que o poluidor deve, em princípio, arcar com o custo decorrente da poluição, as autoridades nacionais devem procurar fomentar a internalização dos custos ambientais e o uso de instrumentos econômicos, levando na devida conta o interesse público e sem distorcer o comércio nem os investimentos internacionais.

Antunes (2013, p. 53) a respeito do Princípio do Poluidor-Pagador, preleciona que seu objetivo é o de evitar o dano ao meio ambiente ou, ao menos, de diminuir-lhe o impacto, feito através a “imposição de um custo ambiental àquele que se utilizado meio ambiente em proveito econômico”.

A finalidade do princípio, segundo Cristiane Derani (2008, p. 142), é a “internalização dos custos relativos externos de deterioração ambiental”. Segundo Paulo Affonso Leme Machado (2004, p 53), o princípio do poluidor-pagador implica onerar o poluidor pela potencialidade do dano ou pela sua ocorrência:

O uso gratuito dos recursos naturais tem representado um enriquecimento ilegítimo do usuário, pois a comunidade que não usa do recurso ou que o utiliza em menor escala fica onerada. O poluidor que usa gratuitamente o meio ambiente para nele lançar os poluentes invade a propriedade pessoal de todos os outros que não poluem, confiscando o direito de propriedade alheia.

A interpretação do conteúdo do princípio telado deve se dar, conforme Annelise Monteiro Steigleder (2004, p. 195), de modo extensivo de forma a destacar a sua feição preventiva e excluindo-se interpretações deturpadas, no sentido de que este seja uma “autorização para poluir”:

O poluidor passa a ser o primeiro pagador, de modo que é obrigado a integrar plenamente, no seu processo de decisão, o sinal econômico que constitui o conjunto dos custos ambientais, de sorte que as subtrações quantitativas e qualitativas do ambiente ficariam a cargo da sociedade seja suportado pelos empreendedores da atividade como verdadeiros custos de produção, de tal modo que suas decisões acerca do nível de poluição situem a atividade num ponto mais próximo do socialmente ótimo.

Ao lado dos princípios da prevenção e precaução, o princípio do poluidor-pagador também se reveste de fundamento para a possibilidade da inversão do ônus da prova, posto que para o poluidor deve arcar inclusive com a prova de que sua atividade não é lesiva ao meio ambiente.

4.5 Princípio do Desenvolvimento Sustentável

O desenvolvimento sustentável foi elevado à diretriz normativa axiológica fundante do Direito Ambiental, Juarez Freitas(2004,p. 228)utiliza essa expressão para distinguir os princípios das regras,ou seja, “um princípio nuclear, embora alguns doutrinadores, como Paulo Affonso Leme Machado

(2006, p. 142-145) não o colocam exatamente com um princípio próprio deste ramo do Direito, mas como fenômeno corolário dos princípios da atividade econômica e da defesa do meio ambiente, intrinsecamente ligado à função social da propriedade”.

Por tal razão, segundo Rocha (2002, p. 286) “adota-se o desenvolvimento sustentável como um princípio do Direito Ambiental perfeitamente adaptável ao novo Direito Ambiental do Trabalho, mesmo porque o trabalhador deve ter o direito de exercer sua atividade em um ambiente que lhe possibilite o bem-estar e vida com qualidade”.

Celso Antônio Pacheco Fiorillo (2007, p. 29) se refere ao princípio do desenvolvimento sustentável como “a busca da coexistência harmônica entre economia e meio ambiente”. Para o referido jurista, a ideia central é assegurar existência digna, através de uma vida com qualidade, e continua:

Com isso, o princípio não objetiva impedir o desenvolvimento econômico. Sabemos que a atividade econômica, na maioria das vezes, representa alguma degradação ambiental. Todavia, o que se procura é minimizá-la, pois pensar de forma contrária significaria dizer que nenhuma indústria que venha a deteriorar o meio ambiente poderá ser instalada, e não é essa a concepção apreendida do texto. O correto é que as atividades sejam desenvolvidas lançando-se mão dos instrumentos existentes adequados para a menor degradação possível. (2007, p. 31-32)

No âmbito do Direito Ambiental do Trabalho, como bem concluiu Laura Martins Maia de Andrade (2003, p. 109), ao tratar do mencionado princípio, na proteção do meio ambiente do trabalho diz que “é de rigor observar o contido no artigo 7º, inciso XXII, da Constituição da República de 1988, que determina a redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança, coibindo-se, desta forma, a degradação das condições ambientais”, desde que efetivamente observando o quanto resta estabelecido tanta na Consolidação das Leis do Trabalho, como na Portaria nº 3.214/1978, do Ministério do Trabalho, e, também, nas Constituições e leis estaduais e municipais, além, das convenções e acordos coletivos de trabalho, no que respeita à preservação da saúde dos trabalhadores.

O Princípio do Desenvolvimento Sustentável é um dos principais escopos jurídicos para se exigir que as empresas contemporâneas devam cumprir as normas legais de segurança e saúde do trabalhador, mesmo porque a Carta Magna de 1988 insere expressamente como direito fundamental a redução aos riscos ambientais no local de trabalho.

4.6 Princípio da Participação

O princípio da Participação parte da premissa da solidariedade e comprometimento na vida social, incabível numa concepção hedonista de vida.

Por tal motivo o caput do artigo 225 da Lei Suprema estabelece peremptoriamente o dever do Poder Público e da coletividade defender e preservar o meio ambiente, ou seja,

dever de todos, pessoas físicas e pessoas jurídicas. No mesmo sentido, o artigo 194 da Carta Maior de igual modo determina a participação conjunta de ações de iniciativa privada e pública (Poder Público e sociedade) para assegurar os direitos à saúde, à previdência social e à assistência social.

A participação auxilia na conscientização de que a sociedade, como um todo (participar e Estado), é responsável pela preservação ambiental. Tanto é verdade que o artigo 225, § 1º, inciso VI, da Constituição da República de 1988 expressamente dispõe o dever do Poder Público e da coletividade promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Na esfera do Direito Ambiental do Trabalho, tanto os empregadores, como os empregados, assim como os sindicatos, devem participar e se envolver na tarefa de divulgação das normas de proteção ambiental. O Ministério do Trabalho, por expressa disposição legal (artigo 156 da CLT), também está obrigado a tanto, mesmo porque é o órgão estatal de fiscalização em matéria trabalhista.

Do Princípio da Participação se consolida o direito do trabalhador à informação sobre as condições ambientais a que está exposto, bem como às formas de prevenção e treinamento adequados⁴¹. Neste sentido, o artigo 19, § 3º, da Lei nº 8.213/1991, determina que “é dever da empresa prestar informações pormenorizadas sobre os riscos da operação a executar e do produto a manipular”. O § 4º, do mesmo artigo, prescreve: “O Ministério do Trabalho e da Previdência Social fiscalizará e os sindicatos e entidades representativas de classe

acompanharão o fiel cumprimento do disposto nos parágrafos anteriores, conforme dispuser o Regulamento”.

Outros dispositivos legais também corroboram a obrigatoriedade de informação, treinamento e orientação ao trabalhador, e participação do mesmo, sob pena, inclusive, de despedida por justa causa, conforme se infere dos artigos 157 e 158, ambos da CLT.

A Norma Regulamentadora nº 05, que dispõe sobre a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), representa um bom exemplo de co-participação de empregados e empregador sobre a divulgação das normas de segurança e medicina do trabalho.

Com efeito, o princípio da participação, na esfera do Direito Ambiental do Trabalho, exige a atuação quadripartite (empregados, empregadores, sindicatos e Estado), todos voltados para a conscientização da sociedade em zelar pelo meio ambiente do trabalho equilibrado e seguro.

3.7 Princípio da ubiqüidade

A ubiqüidade tem uma ligação umbilical com os direitos humanos, porquanto, na lição de Celso Antonio Pacheco Fiorillo (2007, p.48),

Este princípio vem evidenciar que o objeto de proteção do meio ambiente, localizado no epicentro dos direitos humanos, deve ser levado em consideração toda vez que uma política, atuação, legislação sobre qualquer tema, atividade, obra etc. tiver que ser criada e desenvolvida. Isto porque, na medida em que possui como ponto

cardeal de tutela constitucional a vida e a qualidade de vida, tudo que se pretende fazer, criar ou desenvolver deve antes passar por uma consulta ambiental, enfim, para saber se há ou não a possibilidade de que o meio ambiente seja degradado.

Assevera Raimundo Simão de Melo (2008, p. 51) “que não há como se pensar em meio ambiente de modo restrito e dissociado dos demais flancos da sociedade, exigindo, desse modo, uma atuação globalizada e solidária dos povos”.

A palavra ubiqüidade significa onipresença, que está ao mesmo tempo em toda a parte, e por isso essa expressão, no campo do Direito Ambiental, deve ser adotada no sentido da conscientização de todos os atores sociais (Poder público e sociedade civil) na efetiva proteção e preservação do meio ambiente para as presentes e futuras gerações. Celso Antonio Pacheco Fiorillo (2007, p. 49) esclarece que “é oportuno em acrescentar que é necessário combater as causas dos danos ambientais, e nunca somente os sintomas, porquanto, evitando-se apenas estes, a conservação dos recursos naturais será incompleta e parcial”.

No meio ambiente do trabalho, a ubiqüidade abrange a proteção da integridade psicofísica do trabalhador (pessoa humana), pois a ocorrência de acidentes de trabalho (degradação ambiental com conseqüências danosas) atinge não somente o trabalhador, de forma imediata, e a sociedade em geral, de forma mediata, mormente que todos respondem pelas conseqüências financeiras por meio de pagamento de tributos.

4.8 Princípio *in dubio pro ambiente*

A par do que ocorre na seara trabalhista, onde se tem o “*in dubio pro operario*” (*pro misero*) ou no campo consumerista, onde temos “*in dubio pro consumptore*”, há no campo do direito ambiental uma tendência de que, na dúvida, deva prevalecer o interesse coletivo que se constitui no princípio “*in dubio pro ambiente*”, ou “*in dubio pro natura*”.

Considera-se que o meio ambiente esteja situado numa posição desfavorável, e em razão disso, inclusive para efetivar a isonomia material, é reconhecida a interpretação mais favorável a esse sujeito de direito.

A doutrina ainda não é unânime em citar o referido princípio, Antunes (2013, p. 47), por exemplo, situa o princípio do *in dubio pro natura* como uma variável do princípio da precaução e cita como influência do princípio penal “*in dubio pro reo*” é indisfarçável.

Apesar disso, encontram-se juristas de vanguarda como o professor Paulo José Leite Farias (1999, p. 356), ao abordar a questão telada, ensina: “o princípio *in dubio pro natura* deve constituir um princípio inspirador da interpretação. Isto significa que, nos casos em que não for possível uma interpretação unívoca, a escolha deve recair sobre a interpretação mais favorável ao meio ambiente”.

A jurisprudência pátria já afirmou o princípio *in dubio pro ambiente* no cenário jurídico brasileiro:

[...] a legislação de amparo dos sujeitos vulneráveis e dos interesses difusos e coletivos deve ser interpretada da maneira que lhes seja mais favorável e melhor possa

viabilizar, no plano da eficácia, a prestação jurisdicional e a *ratio essendi* da norma. A hermenêutica jurídico-ambiental rege-se pelo princípio *in dubio pro natura*. (STJ - REsp: 1198727 MG 2010/0111349-9, Relator: Ministro HERMAN BENJAMIN, Data de Julgamento: 14/08/2012, T2 - SEGUNDA TURMA, Data de Publicação: DJe 09/05/2013)

No mesmo julgado, em seu voto no Recurso Especial n. 1.198.727 - MG (2010/0111349-9), elucida o Ministro Herman Benjamin:

[...] ao juiz, diante das normas de Direito Ambiental, recheadas que são de conteúdo ético intergeracional atrelado às presentes e futuras gerações, incumbe levar em conta o comando do art. 5º da Lei de Introdução ao Código Civil, que dispõe que, ao aplicar a lei, deve-se atender “aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum”. Corolário dessa regra é a constatação de que, em caso de dúvida ou outra anomalia técnico-redacional, a norma ambiental demanda interpretação e integração de acordo com o princípio hermenêutico *in dubio pro natura*.

Segundo este entendimento, é possível deduzir que deve prevalecer a legislação que garanta maior efetividade à tutela ambiental visando ao direito fundamental ao meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, que se reveste de extrema importância para o escopo desta dissertação.

O princípio *in dubio pro ambiente* merece sua devida posição de suporte da interpretação jurídica ambiental, com inspiração no arcabouço doutrinário que rege a matéria ambiental que demanda uma interpretação concatenada com os anseios da coletividade, tendo sua dimensão de peso quando na ocorrência de conflitos de normas, numa visão dworkiniana em contraponto ao estado de direito ambiental a que a sociedade está se movendo.

Neste contexto, deve-se atribuir relevo para uma análise que busque a prevalência da norma que mais proteja o meio ambiente. O *in dubio pro ambiente* ou *pro natura*, é, em síntese, é espelho dos ideais da solidariedade e fraternidade, características que movem os direitos transindividuais, a fim de que, no caso concreto, as decisões busquem a plena dignidade do ser humano, por meio da preservação ambiental.

5 Acidentes de trabalho no Polo Industrial de Manaus - PIM

Segundo as informações na plataforma de monitoramento “Smartlab de Trabalho Decente”, que é um laboratório multidisciplinar desenvolvido pelo Ministério Público do Trabalho (MPT) e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), nos últimos seis anos (2012 a 2017), a cidade de Manaus registrou cerca de 31.436 comunicações de acidente de trabalho, destacam-se as seguintes ocorrências: corte, laceração, ferida contusa, punctura (furo ou picada) e ferida aberta totalizaram 8.132 casos. Enquanto, contusão e esmagamento (superfície cutânea) somaram 5.020 casos. Ao mesmo tempo em que 3.637 casos de fratura foram registrados, outros 3.510 casos de escoriação, abrasão

(ferimento superficial) e 2.072 casos de lesão imediata, NIC foram notificados.

Os setores econômicos com mais acidentes de trabalho no Estado do Amazonas são: fabricação de aparelhos de recepção, reprodução, gravação e amplificação de áudio e vídeo (2.277 acidentes); fabricação de motocicletas (2.078 acidentes); transporte rodoviário coletivo de passageiros, com itinerário fixo, municipal e em região metropolitana (1.603 acidentes); transporte rodoviário de carga (1.322 acidentes); construção de edifícios (1.200 acidentes); fabricação de artefatos de material plástico não especificados anteriormente (1.195 acidentes); atividades de atendimento hospitalar (1.069 acidentes); comércio varejista (mercadorias em geral e produtos alimentícios), hipermercados e supermercados (746 acidentes); transporte por navegação interior de carga (745 acidentes) e fabricação de refrigerantes e de outras bebidas não-alcoólicas (712 acidentes). Destas, 114 foram ocorrências envolvendo menores de 18 anos. Foram reportadas, ainda, 47 mortes.

Os números sobre acidentes de trabalho no Brasil são alarmantes. Só no ano passado, um trabalhador brasileiro morreu a cada quatro horas e meia, uma média assustadora que exige medidas imediatas por parte do poder público e das empresas privadas. No Amazonas, entre 2012 e 2017, 129 trabalhadores perderam a vida em acidentes de trabalho. A maioria das fatalidades ocorreu no interior das fábricas do Polo Industrial de Manaus (PIM), casos silenciosos, que dificilmente chegam ao conhecimento do público, rapidamente abafados por iniciativa das próprias empresas.

As informações relativas ao ano de 2017 precisam ser analisadas com muito cuidado pelo Ministério do Trabalho. Observou-se acentuada queda no número de Comunicações de Acidente de Trabalho (CAT), conseqüentemente, também houve substancial queda nos afastamentos por seguro-doença, e registro de mortes por acidentes de trabalho. É claro que são dados positivos que precisam ser comemorados. De qualquer forma, é preciso chegar às razões para esses resultados: ou as empresas se tornaram bem mais seguras de um ano para o outro, ou a queda na atividade econômica em todos os setores favoreceu a redução no volume de ocorrências, ou, por algum motivo, as empresas estão deixando de fazer a CAT.

Vale ressaltar que reclamações quanto ao tratamento em caso de acidentes de trabalho historicamente estavam entre as principais queixas de na Justiça. Também não custa lembrar que um dos pontos mais polêmicos da reforma trabalhista aprovada no ano passado sob aplausos do empresariado nacional lança sobre os trabalhadores o ônus da derrota. Se perder a ação, o trabalhador tem que arcar com as custas do processo, inclusive os honorários advocatícios da parte vencedora.

O objetivo da medida é claramente inibir o acionamento da Justiça por parte dos trabalhadores. O problema é que, sem sentir-se amparado pela justiça, o trabalhador fica muito fragilizado nas relações com o empregador. Após a reforma, caiu vertiginosamente o número de ações trabalhistas na Justiça, caiu também o número de acidentes de trabalho, ou, pelo, menos, os registros a eles relacionados. A verdade em relação a esses números precisa ser buscada pelas autoridades constituídas.

Ainda conforme dados do Smartlab de Trabalho Decente, no Estado de Amazonas foram registrados 18.53 auxílios-doença por acidente do trabalho de 2012 a 2017. O impacto previdenciário dos afastamentos da localidade foi de R\$ 232.571.218,36, com a perda de 4.620.208 dias de trabalho.

Na cidade de Manaus, no período de 2012 até 2017, foram registrados 16.951 auxílios-doença por acidente do trabalho. Os acidentes de trabalho geraram um impacto previdenciário devido aos afastamentos no valor de R\$ 215.547.425,98. Além da perda de 4.195.534 dias de trabalho (SEVERIANO, 2018).

Os casos de trabalhadores que se ausentaram do emprego recebendo o auxílio-doença por sofrerem acidentes cresceram no ano de 2015. No período janeiro a março de 2015, o INSS concedeu 625 benefícios de auxílio-doença por acidente do trabalho. Nesse mesmo período de 2014, o número era de 571. O mês de março de 2015 terminou com 237 auxílios concedidos, contra 191, em fevereiro, e 197 em janeiro de 2015. Conforme dados do INSS, o número de profissionais que precisaram se afastar do emprego por acidente do trabalho no Estado foi de 6,9 por dia no primeiro trimestre de 2015, sendo 9,45% maior que o mesmo período de 2014 (CIEAM, 2015).

As ações relacionadas aos acidentes também cresceram no Ministério Público do Trabalho (MPT) em um ano, saindo de 431, em 2013, para 457 no ano de 2014. Até 14 de abril de 2015, o órgão contabilizou 115 ações por irregularidades contra o meio ambiente de trabalho, como doenças e acidentes. A principal demanda do órgão é relacionada a acidentes de trabalho, principalmente no Polo Industrial de Manaus (PIM). Historicamente, as reclamações quanto ao tratamento, em

casos de acidentes de trabalho estavam entre as principais queixas na Justiça (CIEAM, 2015).

6 Educação Ambiental como Agente Transformador do Meio Ambiente do Trabalho

A Educação Ambiental está intimamente ligada ao Princípio da Participação, uma vez que só participa quem têm informações que lhe permitam decidir e opinar. Dessa forma, educar-se precede a “participar”. Assim, a PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795/1999 estabelece:

Art. 1º. Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Verifica-se então, que o indivíduo é que controla esses valores; assim sendo, no âmbito das atividades laborais, os trabalhadores irão desenvolver as atividades e construirão valores dentro daquele ambiente laboral que irá reger a forma pela qual desempenham essas atividades

Dentro do ambiente laboral a CIPA- Comissão Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho - tem a função de realizar a educação ambiental, através da ministração de cursos sobre postura no ambiente de trabalho, cuidados e

atenções necessárias para que o trabalhador possa desenvolver suas atividades em posições ou de forma que não lhe tragam prejuízos físicos ou mentais, além de exigir os EPIs – Equipamento de Proteção Individual, estabelecidos pela CLT, como obrigação da Empresa, conforme CF/88:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

(...) *omissis*

XXII - **redução dos riscos inerentes ao trabalho**, por meio de normas de saúde, higiene e segurança; (gn)

Neste sentido a CLT (DL nº 5.452/1943) estabelece:

Art. 166. A empresa é obrigada a fornecer aos empregados, gratuitamente, equipamentos de proteção individual adequado ao risco e em perfeito estado de conservação e funcionamento, sempre que as medidas de ordem geral não ofereçam completa proteção contra os riscos de acidentes e danos à saúde dos empregados.

Art. 167. O equipamento de proteção só poderá ser posto à venda ou utilizado com a indicação do Certificado de Aprovação do Ministério do Trabalho.

Veja-se, portanto, que é obrigação da empresa oferecer o EPI; entretanto, não basta oferecer, é preciso educar o trabalhador a usar e de que forma usar o Equipamento, de forma a ajuda-lo a efetivamente reduzir os riscos.

Essa educação deve ser realizada pela CIPA; pois ela é um instrumento de prevenção de acidentes dentro das empresas. As CIPA's são constituídas por membros representantes dos trabalhadores e do empregador. São, pessoas escolhidas para, dentro da empresa e, desempenharem as atividades de informação, educação, comunicação, levantamento e fiscalização do ambiente laboral.

Os objetivos da CIPA é observar as condições de risco nos ambientes de trabalho e buscar maneiras para reduzi-los, preservando a saúde e integridade física dos trabalhadores e prestadores de serviço da empresa, prevenindo acidentes e doenças decorrentes do trabalho. A CIPA também atua nas questões relacionadas às doenças de posturas, de mau hábito, ministrando cursos e orientando o trabalhador a ter postura mais adequada e a verificar e aprender a bem manusear os equipamentos.

Neste sentido a Educação ambiental dentro do ambiente de trabalho, nas indústrias do PIM, é algo necessário para se evitar os acidentes; pois segundo Pozzetti e Soledade (2017, p. 138):

A educação ambiental, dessa forma, é questionadora, criativa, inovadora e crítica. Porém, isolada, não irá resolver os problemas ambientais do planeta, mas pode influenciar de maneira positiva para tais resoluções, uma vez que forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, ajudando-os a definir critérios, os problemas e as alternativas, auxiliando e buscando juntamente com estes cidadãos as alternativas para realidades específicas, visto que dependem de toda a coletividade

para a solução dos problemas que estes enfrentam.

7 Considerações Finais

A problemática que motivou essa pesquisa foi a de verificar de que forma a educação ambiental e a aplicação dos princípios do Direito Ambiental do Trabalho podem auxiliar na prevenção e redução de acidentes laborais no Polo Industrial de Manaus. Os objetivos foram cumpridos na medida em que se analisou os princípios ambientais e a relação entre os acidentes de trabalho que ocorrem no PIM e, também, verificou-se de que forma a educação ambiental contribui para a mudança desse quadro de acidentes.

A pesquisa revelou que, a aplicação dos princípios do meio ambiente de trabalho pode proporcionar uma interação adequada entre o trabalho e o ambiente onde o mesmo se desenvolve, melhorando a produtividade, reduzindo o aparecimento dos acidentes de trabalho e das doenças ocupacionais, bem como dos custos laborais relacionados aos afastamentos do trabalho, mas acima de tudo promovendo a proteção da vida e da saúde dos trabalhadores, com vistas ainda à promoção eficaz da dignidade da pessoa humana.

Logo, é necessário efetivar pesquisas que contemplem as tarefas e possíveis acidentes de trabalho, aos quais os trabalhadores do PIM estão expostos em seus postos de trabalho, envolvendo observações, acerca de equipamentos, mobiliários, pessoas e tarefas do ambiente das empresas dos mais diversos setores da economia, e que estão instaladas no Polo Industrial de Manaus.

Nesse sentido, concluiu-se que a CIPA tem como função estimular a educação ambiental dentro das empresas do PIM, capacitando e treinando os trabalhadores para que, através da informação esse quadro de acidentes se modifique, diminuindo e garantindo um ambiente de trabalho saudável.

8 Referências

A CRÍTICA. **Insegurança no trabalho**. 05/03/2018. Disponível em: <<https://www.acritica.com/opinions/inseguranca-no-trabalho>> Acesso em 20 ago 2018.

ALEXY, Robert. **Teoria discursiva do Direito**. Org., trad. e est. Int. Alexandre Travessoni Gomes Trivisonno.1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ANDRADE, Laura Martins Maia de. **Meio ambiente do trabalho e ação civil pública trabalhista**. São Paulo: Juarez de Oliveira. 2003

ANDRADE, Laura Martins Maia de. **Meio ambiente do trabalho e ação civil pública trabalhista**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. São Paulo: Atlas, 2013.

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos Princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. 10. Ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

BARROSO, Luís Roberto. **O Novo Direito Constitucional Brasileiro - Contribuições Para a Construção Teórica e Prática**

da Jurisdição Constitucional do Brasil. 2. imp. Belo Horizonte: Editora Forum, 2013.

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

BRASIL. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente.** Congresso Nacional, Brasília, 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.795/1999. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental.** Congresso Nacional, Brasília, 1999.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Especial 883.656/RS.** Segunda Turma. Relator Ministro Herman Benjamin. Decisão de 28.02.2012.

CIEAM. Centro da Indústria do Estado do Amazonas. **Amazonas tem em torno de 7 acidentes de trabalho por dia, alta de 9,4%.** 27/04/2015. Disponível em: <<http://cieam.com.br/?n=3000>> Acesso em: 20 ago. 2018.

DERANI, Cristiane. **Direito Ambiental Econômico.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

FARIAS, Edilson Pereira de. **Colisão de direitos: a honra, a intimidade, a vida privada e a imagem versus a liberdade de expressão e informação.** Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor

FARIAS, Paulo José Leite. **Competência federativa e proteção ambiental.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1999.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro em face da Rio+20 e do novo “Código” Florestal.** 14. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de direito ambiental brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Juarez. **A interpretação sistemática do direito.** 4 ed. São Paulo: Malheiros. 2004

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. **Meio ambiente do trabalho direito, segurança e medicina do trabalho.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense/São Paulo: Método 2009.

LEITE, José Rubens Morato Leite; AYALA, Patrick de Araújo. **Direito ambiental na sociedade de risco.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito ambiental brasileiro.** 14 ed. São Paulo. Malheiros. 2006

MARCHESAN, Ana Maria Moreira; STEIGLEDER, Anelise. **Fundamentos jurídicos para a inversão do ônus da prova nas ações civis públicas por danos ambientais.** 1. ed. n. 90. Porto Alegre: AJURIS, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.) **Docência na universidade.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MELO, Raimundo Simão de. **Direito ambiental do trabalho e a saúde do trabalhador: responsabilidades legais, dano**

material, dano moral, dano estético, indenização pela perda de uma chance, prescrição. 3. ed. São Paulo: LTr, 2008.

MILARÉ, Edis. Direito do ambiente: um direito adulto. **Revista de Direito Ambiental**, São Paulo, Ano 4, n. 15, jul./set. 1999.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. **Curso de Direito do Trabalho**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

OLIVEIRA, Sebastião Geraldo de. **Proteção Jurídica à Saúde do Trabalhador**. Rio de Janeiro: LTr, 2004.

Organização das Nações Unidas - ONU. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente**. Estocolmo, 1972.

POZZETTI, Valmir César; SOLEDADE, André Oliveira da. **A Educação Ambiental no contexto do Estado Democrático de Direito**. In: Coleção Caminhos metodológicos do Direito – Proposições Crítico-Reflexivas sobre o Direito à Educação na Sociedade Contemporânea. Org. COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da.; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. Maringá/PR, IDM Editora, 2017.

REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 64.

ROCHA, Julio César de Sá. **Direito ambiental do trabalho**. São Paulo: LTr, 2002.

ROMITA, Arion Sayão. **Direitos fundamentais nas relações de trabalho**. São Paulo: LTr, 2005.

SANTOS, Fernando Ferreira dos. **Princípio constitucional da dignidade da pessoa humana**. São Paulo: Celso Bastos Editor. Instituto Brasileiro de Direito Constitucional, 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 4 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SEVERIANO, Adneison. **Acidentes de trabalho no Amazonas mataram 149 trabalhadores em seis anos**. 06/03/2018. In: G1 Amazonas. Disponível em: <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/acidentes-de-trabalho-no-amazonas-mataram-149-trabalhadores-em-seis-anos.ghtml>> Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA, Américo Luís Martins da. **Direito do meio ambiente e dos recursos naturais**. V. 1. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

SILVA, Guilherme Oliveira Catanho da. **O meio ambiente do trabalho e o princípio da dignidade da pessoa humana**. 2018.

SILVA, Solange Teles da. **Princípio da Precaução: Uma nova postura em face dos riscos e incertezas científicas**. In: Princípio da Precaução / Marcelo Dias Varella e Ana Flávia Barros Platiau, organizadores. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SILVA, Virgílio Afonso. **Princípios e regras: mitos e equívocos acerca de uma distinção**. In: Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais, 2003, 607-630.

STEINGLEDER, Annelise Monteiro. **Responsabilidade Civil Ambiental- As dimensões do dano ambiental no direito brasileiro**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

**O INGRESSO DO ADOLESCENTE COM 18 ANOS
INCOMPLETOS EM ENSINO SUPERIOR PELO ENEM: UMA
ABORDAGEM PROCESSUAL**

**ADOLESCENT'S ENROLLMENT WITH 18 YEARS OF
INCOMPLETE HIGHER EDUCATION BY ENEM: A
PROCESSING APPROACH**

Renata Crescência de Abreu Silva Santana¹²⁵

Fabrcio Veiga Costa¹²⁶

Resumo: Este artigo aborda o ingresso de estudantes no ensino superior, não somente através da maneira tradicional, mas de forma especial, o fenômeno do ingresso de menores de 18 anos através da nota do Enem. Através de sua leitura, será possível entender o processo regular de conclusão do ensino médio, as formas de ingresso no Ensino Superior, bem como as novas modalidades de ingresso, destacando-se a possibilidade de ingresso pela nota do Enem. Abordará também, as novas aplicações que se deram à nota obtida no referido exame. Trará uma breve explanação sobre os níveis de ensino, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, sua aplicação e formas de conclusão.

Palavras-chave: Enem; Ensino Médio; Ensino Superior; Mandado de Segurança.

Abstract: This article addresses the enrollment of students in higher education, not only in the traditional way, but in a

¹²⁵ Bacharel em Direito pela Universidade de Itaúna. Especialista em Direito Processual Constitucional pela FAPAM.

¹²⁶ Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

special way, the phenomenon of the entry of children under 18 through the note of Enem. Through its reading, it will be possible to understand the regular process of completion of high school, the forms of entrance into Higher Education, as well as the new modalities of entrance, highlighting the possibility of entrance by the note of the Enem. It will also address the new applications that have been made to the grade obtained in the examination. It will give a brief explanation about the levels of education provided for in the Basic Education Guidelines Law - LDB, its application and forms of completion.

Keywords: Enem; High school; Higher education; Writ of mandamus

1 Introdução

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 diz que: “Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mas, o que é realmente educação e como ela deve ser promovida?

Educação é o processo que visa capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas de vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso social, segundo a realidade de cada um para serem atendidas as necessidades individuais e coletivas. (JOAQUIM, 2009, p. 36).

Segundo o dicionário Aurélio, educação é ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém. E, tradicionalmente, esta ação começa na família e se aperfeiçoa na escola.

A educação seria o gênero, e o ensino, a instrução e a formação intelectual suas espécies. O ensino se dá através de métodos e sistemas que conduzirão à formação intelectual do indivíduo objetivando uma extensa bagagem na condução de sua vida profissional.

Instrução refere-se à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas, aspectos informativos, menos complexos e de domínio de certo nível de conhecimento. A instrução leva o aluno a adquirir conhecimentos, informações e técnicas necessárias para a prática de uma profissão ou atividades em geral. [...] Ensino como parte material da cultura, corresponde a ações, planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática. Ele contém a instrução, mas corresponde a ações, meios e condições para realizá-la, associado às necessidades do mercado de trabalho. (JOAQUIM, 2009, p. 37).

O ensino, tradicionalmente é desenvolvido dentro das escolas, através de professores que transmitem seu saber aos alunos para estimulá-los a desenvolver suas habilidades e aptidões. Mas ensino não é só isso e também não acontece só nas salas de aulas.

A educação escolar tem seu lugar-comum nas instituições educativas. Porém, a lei envolve a noção mais elástica de espaços de aprendizagem. Retira, portanto, a idéia de escola enquanto delimitação espacial e prevê a possibilidade de se trabalhar com formas alternativas de aprendizagem, desencarnadas, portanto, da geografia da escola. Esta possibilidade é relevante sob o ponto de vista social. Seja porque oportuniza o crescente desenvolvimento de pessoas e instituições no processo educativo, seja porque, no Brasil, confunde-se escola com construção escolar. Este equívoco tem origem multicausal. Uma das razões, certamente, são as matrizes culturais excludentes que, ao lado de políticas públicas e de opções pedagógicas resistentes ao princípio constitucional da igualdade de direitos, hierarquizam os saberes, desvalorizando o saber social. (CARNEIRO, 2012, p. 39).

Existem outras formas de se agregar conhecimento, seja através de pesquisas, novas mídias, como a internet e também novas metodologias de transmissão de conhecimento. Outro ponto que deve ser levado em consideração são os saberes adquiridos pelos educandos fora do recinto da escola e que muito contribuem para seu crescimento e aperfeiçoamento educativo.

A nossa tradição escolar, radicalmente formal e formalizante, tem impedido o desenvolvimento de uma cultura pedagógica que valorize o patrimônio de conhecimentos que o aluno construiu e constrói fora do

espaço da sala de aula. No fundo, esta dificuldade traduz a relevância absoluta que se dá à qualidade formal do conhecimento. O saber sistematizado encorpa um tipo de hegemonia que beneficia estratos restritos da sociedade, em detrimento da coletividade ampla. Os próprios professores recebem uma formação que lhes dificulta o desenvolvimento da capacidade para construir interseções de saberes no bojo das disciplinas que ministram. O extraescolar representa um canal importante para abrir espaços de articulação escola/comunidade, pela possibilidade de construir um conteúdo de ensino capaz de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (...) o extraescolar não é a subeducação. Pelo contrário, o extraescolar é o trabalho, a convivência, o lazer, a família, o amor, a festa, a igreja, o esporte em suas modalidades, a vida, enfim. Portanto, valorizar o extraescolar é atribuir valor educativo ao cotidiano humano. (CARNEIRO, 2012, p. 59-60)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, sancionada em 1996 se baseia no princípio do direito universal à educação para todos, e trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. O Título III – Do direito à educação e do dever de educar, mostra em seu artigo 4º esta mudança:

Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - Universalização do Ensino Médio gratuito;
- III - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um;
- VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - Atendimento ao educando, no Ensino Fundamental por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X - Vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a

partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Os desafios são muitos e nem sempre este ensino, tal qual previsto no artigo 4º é estendido a todos, e muitas vezes os governos não cumprem o papel que lhes cabe de fomentar a educação.

Anísio Teixeira, grande educador brasileiro, muito contribuiu para que as políticas públicas educacionais pudessem ser disseminadas no país, e também mostrou o dever do governo para com a educação:

Dever democrático e constitucional, mas o dever imprescritível é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de dar-lhe a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum; uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e a uma escola superior capaz de oferecer-lhe a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. (Anísio Teixeira, Educação não é privilégio. In JOAQUIM, 2009, p. 53).

Como se pode ver, muitos são os desafios enfrentados por educandos, educadores e governos para que a educação possa ser estendida a todos. Muito se fala, se propõe, mas o que é ofertado nem sempre condiz com a real necessidade da população.

As constantes mudanças ocorridas na educação nos últimos anos estão aí para mostrar a dificuldade que é manter

a constância da oferta de ensino de qualidade aos cidadãos e permitir que os educando consigam transitar e concluir todos os níveis de ensino previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

2 A conclusão regular do ensino médio sob a ótica do direito educacional

Antes de adentrar no tema em tela é preciso explicar quais são os níveis de ensino, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

A educação se compõe de Educação Básica e Educação Superior.

A Educação Básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Nesta fase a formação escolar visa o exercício da cidadania, e fornecer os meios para que os estudantes progridam em estudos posteriores.

A Educação Infantil tem como foco o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. As atividades são oferecidas em creches e pré-escolas.

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos

cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. (DIDONET, 2006, p. 46).

O Ensino Fundamental corresponde à formação mínima que deve ser garantida a todos os brasileiros, objetivando o domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a carga horária deve ser de pelo menos quatro horas em sala de aula.

[...] o Ensino Fundamental e, mais ainda, a educação básica são essenciais para assegurar a todas as pessoas o acesso pleno aos recursos culturais para a conquista de uma cidadania plena. Tais recursos vão além do domínio fundamental do saber tradicional e se expandem por áreas de crescente relevância social e planetária, como é caso de um conjunto de preocupações contemporâneas, com destaque para: meio ambiente, multiculturalismo, saúde, sexualidade, igualdade de direitos, dignidade humana, solidariedade, questões éticas em geral, tecnologia de informação e do trabalho. (CARNEIRO, 2012, p. 65)

O Ensino Médio é a etapa final do processo formativo da Educação Básica. Ele vai consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e possibilitar o prosseguimento dos estudos e também preparar para o mercado de trabalho. Sua duração é de três anos, e para

ingressar é preciso, em tese, ter concluído o Ensino Fundamental.

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (DIDONET, 2006, p. 78).

O artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz as principais finalidades do Ensino Médio:

Art. 35 – O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – 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;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética

e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Como se vê, o Ensino Médio encontra-se no meio, pode-se considerá-lo como uma fase de transição. O educando agora deverá agregar todos os conhecimentos adquiridos na fase anterior, considerada como básica, junto aos conhecimentos obtidos agora para se preparar para adentrar uma nova fase, ainda mais robusta, a do Ensino Superior, que irá determinar seu futuro profissional.

A preparação para o trabalho realizada pela escola de Ensino Médio tem precisamente esta finalidade de potencializar e explicitar a relação entre teoria e prática, entre conteúdos e contextos, destacando que o trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio. Evidentemente que não se cogita aqui um trabalho limitado ao ensino profissionalizante, senão como espaço de exercício da cidadania. Portanto, o trabalho como facho das atividades humanas. Neste horizonte, a educação deixa de ser um instrumento de conformação, para ser um conjunto de processos que ensejam ao indivíduo continuar aprendendo, tendo em vista a compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos”. (CARNEIRO, 2012, p. 286-287)

Antes da LDB/96 traçar estas novas diretrizes para o Ensino Médio, ele era visto como uma preparação para o vestibular e o ingresso no Ensino Superior somente. Embora, de certa forma, isto não tenha mudado, ou seja, o ingresso no Ensino Superior depende da conclusão do Ensino Médio, o que mudou foram as diretrizes para sua estruturação.

Nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais o currículo do ensino médio se distribui em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Desta forma é possível ter maior coesão entre as áreas, do que somente estudá-las separadamente e também uma preparação para o trabalho.

Convém destacar que o Ensino Médio tem, entre suas finalidades, a consolidação e o aprofundamento do que foi aprendido no Ensino Fundamental, é razoável concluir que a Escola de Ensino Médio deve ter como traço marcante a característica de ser uma escola para jovens, ou seja, uma escola que seja ativa na sua concepção psicopedagógica, aberta na sua concepção arquitetônica e contemporânea no seu currículo, de tal sorte que responda adequadamente, às necessidades bio-sócio-afetivas, culturais e profissionais desta população e que use as novas tecnologias de comunicação e informação no processo de ensino-aprendizagem (multimídia). Mas, por outro lado, se esta escola deve oferecer condições para a preparação básica para o trabalho, deve também preocupar-se com o trabalhador-estudante, assim que lhe seja oferecido

acesso a conteúdos contextualizados, assegurando-se as relações concretas e consequentes entre conhecimento e contexto. O fundamental é o estímulo ao protagonismo do aluno, de tal sorte que ele vá ganhando autonomia intelectual e capacidade laboral. (CARNEIRO, 2012, p. 283)

O Ensino superior tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber. Abrange os cursos sequenciais, cursos de graduação, cursos de pós-graduação e cursos de extensão ministrados em faculdades, centros universitários e universidades públicas ou particulares.

O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. (DIDONET, 2006, p. 93).

Ao concluir todas as etapas propostas pelas diretrizes curriculares do Ensino Médio, e lograr êxito no cumprimento destas etapas, de acordo com o Direito Educacional vigente, o educando estará apto a receber sua certificação de conclusão e a prosseguir seus estudos visando um aprimoramento profissional técnico ou ingressando na Educação Superior.

Esta é a forma regular de conclusão do Ensino Médio. O aluno frequenta a escola pública ou particular por três anos, cumpre as atividades relativas ao conteúdo proposto, e, aprovado nas avaliações e tendo obtido a frequência nas atividades é aprovado e conclui o ensino médio.

Infelizmente nem todos os educandos conseguem concluir o Ensino Médio de forma regular.

No Brasil o Ensino Médio sempre esteve mais voltado pra os programas de ensino do que para o aluno concreto. Na verdade, a família cuida um pouco da Educação Infantil, cuida bastante do Ensino Fundamental e se descuida do Ensino Médio. O governo cuida mal de todos. Os professores se desdobram para dar conta de cada um. E a universidade quer receber o aluno ideal. Como este não existe, pode-se dizer que há um total descompasso entre todos estes atores com prejuízos incalculáveis para o adolescente da escola de Ensino Médio. (CARNEIRO, 2012, p. 289)

Para que a educação possa atingir um número maior de pessoas, o Ministério da Educação desenvolveu outras formas de conclusão do Ensino Médio.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma dinâmica parecida com a do ensino regular, e pode ser concluída com dois anos. O curso é presencial, exige setenta e cinco por cento de presença, as atividades são desenvolvidas considerando o pouco tempo que o educando tem para atividades externas e o período que o mesmo encontra-se afastado da escola.

Como modalidade educativa, a EJA representa uma forma de operacionalização do direito fundamental à educação e, portanto, como direito público subjetivo. A lei não apenas assegura a oferta de oportunidade escolar à população de jovens e adultos situados fora da idade regular (idade própria), mas estabelece a necessidade de toda uma abordagem pedagógica, incluindo conteúdos, metodologias, tipologias de organização e processos de avaliação diferenciados daqueles dos alunos que se acham na escola em idade própria. A idéia é que a escola trabalhe um processo psicopedagógico que respeite o perfil cultural do aluno adulto, ensejando-lhe o aproveitamento da experiência humana adquirida no trabalho e, portanto, manancial insubstituível de construção da trajetória de autoaprendizagem. (CARNEIRO, 2012, p. 310)

Outra forma, são os Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECS) destinados para funcionamento de Banca Permanente de Avaliação. O aluno faz a matrícula de uma disciplina por vez e tem um professor para auxiliá-lo nos horários que melhor se encaixem à sua rotina, desta forma quando estiver preparado e a qualquer época, marca a sua avaliação.

Os Exames Supletivos são oferecidos duas vezes ao ano: no mês de julho e no mês de dezembro. Para se submeter aos exames os candidatos poderão se matricular em cursos preparatórios ou se prepararem sozinhos. Aquele que não conseguir aprovação em todas as áreas inscritas poderá, no

próximo exame, se inscrever para eliminar as áreas em que foi reprovado.

Os cursos são programas regulares, desenvolvidos em um período certo de tempo e ministrados através de processo escolar. Os exames são realizados à parte dos cursos, portanto, fora do processo regular de aulas. Os cursos são estudos sistemáticos de aprendizagem, embora não necessariamente presenciais. Podem, também, alternar as duas modalidades, ou seja, funcionar na modalidade presencial e semipresencial. (CARNEIRO, 2012, p. 315)

Além dos métodos acima, tem-se também o Telecurso, que é um sistema de educação a distância que consiste na exibição de tele-aulas que são exibidas em alguns canais de TV aberta e também em algumas empresas. Além das aulas são disponibilizados materiais didáticos para cada disciplina. As avaliações ocorrem duas vezes por ano e as inscrições podem ser feitas pela internet.

Como se pode ver, além da forma tradicional de conclusão do ensino médio, foram criados outros meios para oportunizar a inserção e conclusão do ensino médio a todos que assim o desejarem, ou não puderam ter acesso na época destinada para tal.

2.1 A nota do Enem como critério de conclusão do Ensino Médio para maiores de 18 anos

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 e é uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio.

É uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio, composto por quatro provas de múltipla escolha e uma redação.

O exame é usado como um vestibular nacional de uma série de universidades públicas. Além disso, com a nota do Enem, o estudante pode se inscrever no Sistema de Seleção Unificada - SISU, sistema criado pelo governo para selecionar alunos para as instituições públicas de ensino superior.

Os estudantes também utilizam a nota do Enem para conseguir uma bolsa de estudos em uma universidade particular por meio do Programa Universidade Para Todos – PROUNI e de acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, que concede bolsas restituíveis a estudantes que não tem condições de pagar as mensalidades da graduação.

Desde 2008, além de servir como exame avaliação de ensino médio nacional e principal forma de ingresso dos estudantes no ensino superior, o Enem também passou a ser o responsável pela avaliação de jovens e adultos acima dos 18 anos que desejam conseguir o certificado de conclusão do ensino médio.

Para conseguir o certificado do ensino médio pelo Enem, no ato da inscrição é preciso marcar a opção usara nota do Enem para obter o certificado do Ensino Médio e escolher a instituição de ensino o qual deseja pegar o certificado.

Antes de concluir a inscrição é preciso saber que deverá cumprir as seguintes exigências: ter acima de 18 anos até a data

da prova do Enem; obter no mínimo 450 pontos em cada uma das provas objetivas e ter feito no mínimo 500 pontos na Redação.

Quando a nota do Enem for divulgada, o candidato deverá procurar a instituição certificadora que escolheu na inscrição e apresentar a documentação exigida para solicitar seu certificado. As notas do Enem aceitas pelas instituições certificadoras são apenas do último Enem realizado.

Quem não conseguiu a pontuação mínima exigida em todas as provas do Enem, mas apenas parte delas, não poderá solicitar o certificado, mas pode pedir a declaração de proficiência nas áreas que garantiu a pontuação e assim não precisará obter os pontos nessa prova na próxima tentativa.

3 O fenômeno social de adolescentes com menos de 18 anos que ingressam no ensino superior pelo ENEM

Muitos adolescentes se dedicam aos estudos, e em alguns casos se submetem ao Enem antes de completarem 18 anos e logram êxito no exame, conquistando resultados que os colocam em patamar de igualdade com alunos que se submetem ao exame na idade apropriada.

Entretanto, somente podem requerer a certificação do ensino médio através do exame, os alunos contemplados pela norma, o que pode ser verificado pelo art. 38, parágrafo primeiro, inciso II da LDB:

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento

de estudos em caráter regular. § 1º - os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores dezoito anos.

Esta norma, na realidade, foi editada para os estudantes que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada para tal. Muitos jovens, por motivos alheios à sua vontade, precisaram abandonar os estudos no período “apropriado”, e, para ajudá-los a regularizar sua situação acadêmica, a LDB possibilitou-lhes a oportunidade de se submeterem a Exames Supletivos para concluir seu nível de estudo. E, a certificação pelo Enem foi mais uma tentativa de regularização.

Alguns adolescentes que se submetem ao Exame, e conseguem a pontuação que lhes possibilitaria a conclusão do ensino médio, embora não tenham a idade apropriada, podem se valer de alguns remédios constitucionais para tentar reverter esta situação.

3.1 A propositura de Mandado de Segurança

Um dos remédios constitucionais, utilizado para garantir direito líquido e certo que possa ter sido violado, é o Mandado de Segurança.

Mandado de segurança é o instrumento processual constitucional, colocado ao dispor de toda pessoa física ou jurídica, para proteger direito líquido e certo, não tutelado por *habeas corpus* ou *habeas data*, lesado ou prestes a sofrer ameaça de lesão por ato ilegal ou abusivo, comissivo ou

omissivo, proveniente de autoridade pública ou de seus delegados, sejam quais forem as funções que desempenhem. (BULOS, 2008, p. 754)

O Mandado de Segurança está previsto no artigo 5º, LXIX da Constituição Federal de 1988. Além de garantia constitucional e também um instrumento processual, pois pode ser utilizado para invalidar atos tidos como abusivos praticados por autoridades, inclusive administrativas.

O mandamus é, a um só tempo, garantia constitucional e instrumento processual. Como garantia, vem positivado na Carta Maior, que consagra os seus pressupostos de impetração, fixando, até o foro e o juízo competente para o seu julgamento quando a União for interessada (art. 109, I e VIII). Enquanto instrumento processual, trata-se de mecanismo de jurisdição contenciosa, verdadeira ação civil de rito sumário especial, usada para invalidar atos de autoridade, suprir omissões administrativas, evitando lesões a direitos líquidos e certos. (BULOS, 2008, p. 755)

Outra legislação que trata do Mandado de Segurança é a lei 12.016/2009.

Ele pode ser repressivo ou preventivo. Repressivo, quando já houver acontecido a irregularidade e se precisar corrigir a ilicitude. Preventivo, para prevenir possíveis ilegalidades, através do pedido de uma liminar.

Deverá ser impetrado dentro de cento e vinte dias da ciência do ato. O sujeito ativo é chamado Impetrante, ou seja, àquele possuidor do direito líquido e certo, e o sujeito passivo é o Impetrado.

Possui legitimidade ativa ou ad causam para interpor mandado de segurança o titular do direito líquido e certo que esteja sob a jurisdição brasileira. Referimo-nos ao impetrante, que deve dispor de capacidade processual para ingressar em juízo com a ação de segurança, nas hipóteses constitucionais de ilegalidade ou abuso de poder. (BULOS, 2008, p.. 760)

A legitimidade passiva no mandado de segurança pertence àqueles que irão suportar os ônus e os incômodos decorrentes da concessão da ordem. Assim, o sujeito passivo ou impetrado, no mandamus é a pessoa de Direito Público ou, eventualmente Privado, que deverá arcar com as conseqüências advindas da responsabilidade extracontratual do Estado se concedida a ação de segurança. (BULOS, 2008, p. 761)

É processado pelo rito sumaríssimo, e compreende o despacho inicial; notificação à autoridade coatora (que deverá prestar informações no prazo de 10 dias); o Ministério Público será ouvido no prazo de cinco dias; em seguida, os autos serão conclusos e poderá ou não ser concedido pedido liminar.

3.2 Teoria do Fato Consumado

A Teoria do Fato Consumado é uma construção doutrinária e jurisprudencial, que trata da convalidação da situação pelo decurso de longo prazo.

[...] segundo essa teoria, as situações jurídicas consolidadas pelo decurso do tempo, amparadas por decisão judicial, não devem ser desconstituídas, em razão do princípio da segurança jurídica e da estabilidade das relações sociais (STJ REsp 709.934/RJ). Assim, de acordo com essa tese, se uma decisão judicial autorizou determinada situação jurídica e, após muitos anos, constatou-se que tal solução não era acertada, ainda assim não deve ser desconstituída essa situação para que não haja insegurança jurídica. (<http://www.dizerodireito.com.br/2012/11/teoria-do-fato-consumado.html>, consulta feita em 11/01/2017)

Por se tratar de um assunto controverso e polêmico, deve-se ter cautela em utilizá-la já que muitas vezes só incide em casos excepcionalíssimos.

Um exemplo de seu uso poderia ser a de um estudante que tenha feito pedido liminar para ingressar no ensino superior após conclusão do ensino médio através do Enem, antes de completar 18 anos.

Embora no edital do Exame, tenha norma expressa dizendo que o estudante que queira requerer a certificação do ensino médio deverá ter 18 anos completos, caso, o estudante, ainda adolescente, logre êxito nas notas do

Enem, ele poderá impetrar mandado de segurança para ingressar no ensino superior.

Caso seja expedida liminar, e o estudante se matricule no curso superior, e, após o decurso de tempo entenda-se que tal medida não foi acertada e a mesma venha a ser denegado o mandado de segurança, acarretaria grande prejuízo a este estudante, que, já poderia estar prestes a concluir seu curso e até mesmo já estar exercendo sua profissão. Para se evitar maiores danos, devido ao decurso do tempo, a teoria deveria ser aplicada.

3.3 A análise de jurisprudência pátria atual

Um caso que bem ilustra esta situação, de um adolescente menor de dezoito anos ingressar no ensino superior com certificação pelo Enem no Ensino Médio, é do estudante José Victor de Menezes Teles, da cidade de Itabaiana (SE) que conseguiu ingressar no curso de Medicina aos 14 anos, após alcançar média final de 751,16 pontos e 960 pontos na Redação do Enem 2015.

Após resultado do Exame, o estudante, através de seus procuradores, ingressou com pedido liminar para se submeter à prova de proficiência da Secretaria Estadual de Educação e obter o diploma do Ensino Médio para ingressar no ensino superior.

**2ª VARA CÍVEL DA COMARCA DE
ITABAIANA - EXPEDIENTE
COMINATÓRIA
ROC.: 201552100071**

REQUERENTE : JOSÉ VICTOR MENEZES TELES
ADV. : ELIELMA FERREIRA DAS CHAGAS
REQUERIDO : JORGE CARVALHO DO NASCIMENTO
SENTENÇA.....: ANTE O EXPOSTO, JULGO PROCEDENTE A PRETENSÃO AUTORAL, PARA CONFIRMANDO OS EFEITOS DA TUTELA ANTECIPADA CONCEDIDA ÀS FLS. 28/31, CONDENAR O REQUERIDO À OBRIGAÇÃO DE FORNECER EM DEFINITIVO O CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO AO AUTOR, O QUE FAÇO NOS TERMOS DO ART. 269, I DO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL.CONDENO O REQUERIDO AO PAGAMENTO DAS CUSTAS E HONORÁRIOS ADVOCATÍCIOS QUE FIXO EM R\$ 1.000,00. P.R.I ITABAIANA/SE, 08 DE SETEMBRO DE 2015.

Outro caso semelhante, porém anterior ao do estudante José Victor, é do estudante Abdias Aires de Queiroz Neto, que também conseguiu impetrar Mandado de Segurança para ingressar no ensino superior, através da nota do Enem, antes de completar 18 anos.

Processo nº. 0002116-45.2013.815.2001 Juiz: João Batista Vasconcelos
Natureza do feito: Mandado de Segurança
Impetrante: Abdias Aires de Queiroz Neto
Impetrado: Gerente Executiva de Educação de Jovens e Adultos - GEEJA **LIMINAR R.H**
Vistos etc.

ABDIAS AIRES DE QUEIROZ NETO, assistido por seus pais, *Sr. Juarez Everton de Farias Aires e Sra Kalina Lúgia Cavalcante de Almeida Farias Aires*, impetra Mandado de Segurança contra ato da Gerente Executiva da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, ora denominada autoridade coatora, que indeferiu pedido de emissão de certificado de conclusão do ensino médio, tendo em vista que o impetrante não possui 18 anos de idade completos. Sustenta que prestou exames do ENEM, no qual obteve ótimos resultados, superiores à média exigida e conseguiu aprovação em terceiro lugar para o Curso de Medicina na Universidade Federal da Paraíba e primeiro lugar no Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Campina Grande. Para efetuar a matrícula, que se dará até o dia 22/01/2013, deve apresentar certificação de conclusão do ensino médio, contudo, a expedição do referido documento foi indeferida. Salienta que a autoridade coatora não pode impedir ou impor limitações ao acesso à Universidade, pois comprovou, por meio de avaliação de conhecimento, deter capacidade intelectual para cursar o ensino superior. Pede a concessão de liminar para que seja expedido o referido certificado para fins de matricular-se no Curso de Medicina na Universidade Federal da Paraíba, já que foi aprovado em terceiro lugar em seu vestibular. É o sucinto relatório. DECIDE-SE. Trata-se de pedido de liminar em mandado de segurança no qual alega-se que a Sr^a. Maria Oliveira de

Moraes, Gerente Executiva da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação da Paraíba indeferiu pedido de emissão de certificado de conclusão do Ensino Médio, tendo em vista ser o impetrante concluinte do 2º Ano do Ensino Médio e não contar com 18 anos de idade completos. A meu ver, a liminar deve ser concedida. Isso porque o bem jurídico protegido é o direito de evoluir nos estudos de acordo com a capacidade intelectual do impetrante, que deve ser privilegiada em detrimento de regra formal de imposição de idade mínima, quando efetivamente demonstradas perfeitas condições para ingresso na universidade. No caso, o impetrante, com 16 anos de idade, submeteu-se às provas do ENEM tendo obtido notas superiores à média exigida e foi aprovado nos vestibulares para o curso de Medicina na Universidade Federal da Paraíba, obtendo a terceira colocação; e no vestibular para o curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Campina Grande, obtendo a primeira colocação. Apesar disso, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, através da Gerente Executiva da Educação de Jovens e Adultos, ora denominada autoridade coatora, se nega a lhe outorgar a certidão de conclusão do curso do ensino médio, por não ter completado 18 anos de idade e não ter concluído do 3º ano do ensino médio. De acordo com o artigo 38, 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96, a idade mínima de dezoito anos é condição para submissão do aluno ao exame final de curso supletivo.

Entretanto, esses preceitos normativos devem ser interpretados em harmonia com a Constituição Federal, que, em seus artigos 205 e 208, inciso V, assegura o acesso aos níveis mais elevados de ensino de acordo com o mérito de cada um, in verbis: Art. 205. A educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;” Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe: Art. 54 É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:(...)V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. A Lei 9.394/1996, que motivou o indeferimento ora atacado, assegura: Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:(...)V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (...) Art. 5º (...) § 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior. Ademais, a previsão do artigo 47, §2º, da Lei nº9.394/96

assegura ao impetrante ser possível, conforme o caso concreto, a expedição do certificado pleiteado, ainda que a impetrante não tenha atingido a idade mínima, tendo em vista o seu “extraordinário aproveitamento nos estudos”, veja-se: “Art.47 §2º. **Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos,** demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino”. O artigo 24, inciso II, alínea c, do referido diploma legal, também prevê a possibilidade de avanço de etapas: “Art. 24. (...) II- (...)c) Independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino”. Assim, analisando concomitantemente os dispositivos legais citados, conclui-se que a vontade do legislador foi preconizar e incentivar o acesso aos níveis mais elevados de ensino, não podendo a idade se impor à capacidade intelectual de cada pessoa. Referidos atos normativos foram editados com a finalidade de manter crianças e adolescentes em instituições de ensino, resguardando, assim, seu direito constitucionalmente assegurado à educação. Não se pode olvidar que o ensino médio não possui uma finalidade em si

próprio, ou seja, não se conclui esta etapa com o objetivo de obter condições para exercer atividades profissionais ou encerrar o ciclo de estudos, e sim, como um passaporte para ingresso na universidade. Logo, se o aluno, com mais de 16 anos de idade e que demonstre capacidade intelectual para frequentar o curso superior para o qual possui vocação, não deve ser obstada por exigências burocráticas como a questão da idade. É de se observar que efetivamente ele foi aprovado no vestibular (f. 28/32) e obteve notas superiores à média quando da realização do ENEM (f. 26). O histórico escolar do impetrante (fls. 24 e 24v) não deixa dúvidas do seu extraordinário desempenho nos estudos. Exemplificativamente, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental o seu pior desempenho, em termos de nota, foi um 8,5 na disciplina artes no 2º ano do fundamental. No ensino médio, não foi diferente, sua menor nota foi um 8,9 em educação física; as demais disciplinas todas com notas superiores a 9,0. Como se não bastasse, conquistou medalhas em olimpíadas realizadas em três disciplinas diferentes, como se vê as fls. 48/51. Parece-nos desarrazoado impedir o ingresso do impetrante no ensino superior, máxime pelo fato de que comprovou capacidade intelectual, uma vez que obteve resultados consideráveis na avaliação do ENEM. (f.26). A propósito, os Tribunais Pátrios tem decidido: MANDADO DE SEGURANÇA – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) – ALUNA QUE OBTEVE

APROVAÇÃO, ALCANÇANDO MÉDIA SUFICIENTE PARA CONVOCAÇÃO DE MATRÍCULA EM CURSO SUPERIOR – NEGATIVA DA AUTORIDADE COATORA EM EMITIR CERTIFICADO SUBSTITUTIVO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO, EM RAZÃO DE SER A IMPETRANTE MENOR DE 18 ANOS DE IDADE – ARTIGO 38, § 1º, DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LEI Nº 9.394/96) QUE DEVE SER INTERPRETADO DE FORMA HARMÔNICA COM OS DISPOSITIVOS CONSTITUCIONAIS – AFRONTA AOS ARTS. 205 E 208, INCISO V, AMBOS DA CF – ARTIGO 47, § 2º, DA LEI Nº 9.394/96 – DIREITO LÍQUIDO E CERTO À OBTENÇÃO DO CERTIFICADO – SEGURANÇA CONCEDIDA.38§ 1ºLEI DE DIRETRIZES E BASES9.394205208VCF47§ 2º9.3941 Em substituição ao Desembargador GUILHERME LUIZ GOMES. 1) A submissão e conseqüente aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sem que o candidato tenha 18 anos de idade e comprovante da conclusão do ensino médio, basta para que seja expedido em favor do impetrante a certidão substitutiva da aprovação no ensino médio, pela presunção da adequada capacidade intelectual e cognitiva do estudante.2) O impedimento do estudante ao acesso a estágio superior de ensino não se coaduna com o sentido das normas protetivas do direito à educação, além de contrariar os princípios constitucionais erigidos como norteadores do sistema nacional de ensino, frustrando a realização do direito e o desempenho concreto de sua função social.

(9075652 PR 907565-2 (Acórdão), Relator: Gilberto Ferreira, Data de Julgamento: 14/08/2012, 7ª Câmara Cível em Composição Integral.)AGRAVO REGIMENTAL EM MANDADO DE SEGURANÇA – EMISSÃO DE CERTIFICADO NO NÍVEL DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO OU DECLARAÇÃO DE PROFICIÊNCIA COM BASE NO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM) A ALUNO COM MENOS DE 18 ANOS – LIMINAR DEFERIDA – REQUISITOS PRESENTES – AGRAVO DESPROVIDO. Presentes os requisitos fumus boni iuris e periculum in mora, confirma-se a decisão que deferiu pedido liminar e determinou à autoridade impetrada, que emita certificado de conclusão do ensino médio ao impetrante, objetivando permitir-lhe a matrícula, ainda que em caráter provisório, no curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). (Agravado Regimental em Mandado de Segurança – 2011.019143-9 15.8.2011 – TJMS – 3ª Seção Cível – Rel. Des. Josué de Oliveira – j.15/08/2011)APELAÇÃO CÍVEL. EMBARGOS DE DECLARAÇÃO. AÇÃO DE CONHECIMENTO. RITO ORDINÁRIO. APROVAÇÃO EM VESTIBULAR. CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO POR MENOR DE 18 ANOS. Emissão do diploma condicionado à maioridade. Matrícula negada pela ré por ausência de certificado de conclusão. Sentença procedente. Apelo ofertado pelo réu. Decisão do Relator que confirmou a sentença. Inexistência das hipóteses previstas no art. 535 do CPC que ensejam a declaração pretendida. Da

perfunctória análise do decisum embargado, extrai-se claramente que este Relator se manifestou expressamente quanto aos aspectos mais importantes da lide. As questões relevantes para o deslinde da controvérsia foram devidamente enfrentadas e resolvidas, de sorte que não há nenhuma omissão, obscuridade ou contradição a ser sanada. O simples descontentamento da parte com o julgado não tem o condão de tornar cabíveis os embargos de declaração. EMBARGOS REJEITADOS.535CPC (2435077320108190001 RJ 0243507-73.2010.8.19.0001, Relator: DES. FERDINALDO DO NASCIMENTO, Data de Julgamento: 08/05/2012, DECIMA NONA CAMARA CIVEL, Data de Publicação: 11/05/2012.) A respeito da pretensão de provimento judicial provisório, medida liminar, impende-se demonstrar na postulação as presenças cumulativas atinentes aos requisitos autorizativos à sua positivação. No que tange a relevância dos fundamentos do pedido, um dos pressupostos para a concessão da medida liminar, ficou evidenciado com a demonstração da densidade jurídica da postulação. O juízo de probabilidade na cognição sumária da situação de aparência exposta, traz grau intenso de liquidez do direito vindicado, conferindo-lhe à proteção jurisdicional. Noutra vertente, o risco do direito mostra-se latente diante do vencimento do prazo fatal para a inscrição no Curso de Medicina para o qual foi aprovado que se encerra no próximo dia 22 de janeiro de 2013, o que denota risco de

elevado prejuízo ao impetrante. Para a positivação do juízo de prelibação pressupõe-se a liquidez da ilegalidade e a urgência fundada em receio de dano irreparável ou de difícil reparação, cuja valorização conjunta desses conceitos está assentada nos moldes preconizados pelo quadro delineado pela petição inicial. **DECISÃO** Ante o exposto, diante da presença dos pressupostos autorizativos acima expostos, **DEFIRO O PEDIDO DE LIMINAR**, para determinar que a autoridade coatora emita o Certificado de Conclusão do Ensino Médio ao impetrante, aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para que o mesmo possa efetuar a matrícula no Curso de Medicina na Universidade Federal da Paraíba, no qual foi aprovado. Intime-se a autoridade coatora para cumprimento desta decisão sob pena de nos termos do art. 461, § 4º, do referido Código, aplicação de multa de R\$ 1.000,00 (hum mil reais) por cada dia de atraso no cumprimento desta decisão atribuindo-lhe responsabilidade pessoal, administrativa, criminal e civil, em caso de descumprimento, sem prejuízo de representação perante o Órgão competente para fins de apuração da conduta típica descrita pelo art. 11, II, da Lei nº 8.429/92 (**Lei de Improbidade Administrativa**), visto que é dever de todo agente público velar pela legalidade, bem ainda, de encaminhamento de peças processuais à Procuradoria-Geral de Justiça para o fim de apuração dos crimes, em tese, de **prevaricação e desobediência judicial**. Notifique-se a autoridade coatora

para, querendo, prestar as informações no decêndio legal. Notifique-se, ainda, o Estado da Paraíba, na forma do art. 7º, II, da Lei nº. 12.016/2009. P.I. João Pessoa, 22 de janeiro de 2013. **João Batista Vasconcelos** Juiz de Direito em substituição.

Como se vê, a educação é direito de todos, não seria justo impedir que estudantes aplicados e capacitados ingressem na educação superior, ainda jovens, após demonstrarem capacidade intelectual para tal feito.

3.4 Enem x Encceja

A partir do Enem de 2017, o Exame não mais poderá ser utilizado para certificação do Ensino Médio.

Além das formas tradicionais, citadas acima, o estudante, poderá se submeter ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), aplicado no Brasil e no Exterior.

O Encceja se dá por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. (<http://portal.mec.gov.br/encceja>)

A participação no exame é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade.

Pode ser realizado para certificação do ensino fundamental, a partir de 15 anos e, para o ensino médio, exige a idade mínima de 18 anos, ambos completos no dia da aplicação da prova.

Para o ensino médio, o candidato se submeterá às seguintes provas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira – Inep, disponibiliza em sua página da internet, material didático para preparação do Exame, e sua aplicação é semelhante aos exames supletivos.

4 Considerações finais

Ao término deste trabalho foi possível perceber que há níveis de ensino, que vão do Ensino Infantil até o Ensino Superior que devem ser trilhados pelos estudantes ao longo de sua vida acadêmica.

No modelo tradicional, era praxe que se terminasse uma etapa, e logo em seguida começasse outra. O estudante ingressava no Ensino Infantil, e em seguida trilhava o Ensino Fundamental, Ensino Médio até chegar ao Ensino Superior.

Diante de vários desafios, e também de mudanças de paradigmas, muitos estudantes se viram fora da escola, no período destinado para tal, e muitos acabavam não voltando por diversos motivos.

Para tentar reverter esta situação, várias formas alternativas de estudos e, conseqüente conclusão de níveis de

ensino foram criadas, para levar à educação ao maior número de pessoas. Visando precipuamente a conclusão do Ensino Médio, o Ministério da Educação criou várias formas para conclusão deste nível, dentre elas a criação da Educação de Jovens e Adultos, os Supletivos, bem como a possibilidade de certificação do ensino médio através do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Embora o Enem, se destinasse exclusivamente para avaliar o ensino médio, e também para que os estudantes pudessem concorrer a programas de financiamento estudantil do governo federal para o ensino superior, foi permitido também que os candidatos maiores de dezoito anos, inscritos no certame pudessem pleitear também a certificação do ensino médio, caso obtivessem um mínimo de pontos exigidos para sua promoção de acordo com o edital do exame.

Muitos adolescentes se inscreveram no certame, muitas vezes como treineiros, e, quando logravam êxito, manejavam remédios constitucionais, entre eles o Mandado de Segurança para garantir seu ingresso no ensino superior através da nota obtida no Enem, antes de completar dezoito anos.

Mais uma vez, o governo precisou fazer novas mudanças “nas regras do jogo”, e, a partir do Enem de 2017, não foi mais possível que o aluno pleiteasse a certificação do ensino médio através do exame nacional de cursos. A partir de agora, deveria ser utilizado o Encceja, programa já existente e destinado para tal, porém mal divulgado pelo governo federal.

Enfim, pode-se concluir que o primordial objetivo da educação, descrito no 205 da Constituição Federal de 1988 que diz que: “Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, não passa de utopia.

Infelizmente, hoje em dia, a educação é vista apenas como número pelo governo. Números que devem ser obtidos para mostrar que o país “vai bem” no quesito educação, se comparado com as demais nações mundiais.

É preciso que algo seja feito, para que todos os cidadãos possam ser contemplados com educação de verdade e tenham qualificação para seu trabalho e suas vidas.

5 Referências

BRASIL. Correio Forense. Juiz determina que menor de 18 anos faça sua matrícula na Universidade. Disponível em: <http://www.correioforense.com.br/direito-administrativo/juiz-determina-que-menor-de-18-anos-faca-sua-matricula-na-universidade/>. Acesso em 10 março de 2017

BRASIL. Dizer o Direito. Teoria do Fato Consumado. Disponível em: <http://www.dizerodireito.com.br/2012/11/teoria-do-fato-consumado.html>. Acesso em fevereiro de 2017.

BULOS, Uadi Lammêgo. Curso de Direito Constitucional. 2. ed. São Paulo, Saraiva, 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Magno Federici. Direito Educacional Superior: evolução histórica, legislação, procedimentos

administrativos e função normativa. 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2012.

JOAQUIM, Nelson. **Direito Educacional Brasileiro - História, Teoria e Prática.** 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. MARINONI, Luiz Guilherme. MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional.** 2. ed. São Paulo: Revista Direito dos Tribunais, 2013.

UOL Educação. **Matrícula de menino que passou em medicina tem muitos selfies.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/01/31/matricula-de-menino-de-14-anos-que-passou-em-medicina-tem-muitos-selfies.htm>. Acesso em fevereiro de 2017.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS NAS EMPRESAS DO PÓLO INDUSTRIAL DE MANAUS (PIM)

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SOLID WASTE MANAGEMENT IN THE COMPANIES OF MANAUS INDUSTRIAL POLE (PIM)

Ulisses Arjan Cruz dos Santos¹²⁷

Valmir César Pozzetti¹²⁸

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi o de analisar de que forma a Educação Ambiental pode ser uma aliada do sistema de gestão ambiental nas empresas instaladas no Pólo Industrial de Manaus (PIM). A metodologia, utilizada foi o método dedutivo; quanto aos meios, a pesquisa foi bibliográfica e descritiva e quanto aos fins foi qualitativa. A conclusão que se chegou foi a de que as empresas do PIM, ao praticarem e difundirem a educação ambiental para seus colaboradores, obterão um sistema de gestão ambiental mais eficaz, baseado em práticas ambientais que poderão despertar o espírito de responsabilidade social e conscientização ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental; ISO 9000; ISO 14000; Política Nacional de Resíduos Sólidos; Polo Industrial de Manaus; Zona Franca de Manaus.

¹²⁷ Bacharel em Direito pela DeVry University/Faculdade Martha Falcão (FMF). Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Direito Tributário pela Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO) e Docência no Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). E-mail: ulissesarjan@hotmail.com

¹²⁸ Doutor em Direito Ambiental/Biodireito, Mestre em Direito do Urbanismo e Meio ambiente, ambos pela Université de Limoges/França; Professor Adjunto da UFAM – Univ. Federal do Amazonas e da UEA – Univ. do Estado do Amazonas. E-mail: v_pozzetti@hotmail.com

Abstract The objective of this research was to analyze how Environmental Education can be an ally of the environmental management system in the companies located in the Industrial Hub of Manaus (PIM). The methodology used was the deductive method; As to means, the research was bibliographical and descriptive and qualitative. The conclusion reached was that PIM companies, in practicing and disseminating environmental education to their employees, will obtain a more effective environmental management system, based on environmental practices that could awaken the spirit of social responsibility and environmental awareness.

Keywords: Environmental Education (EA); National Solid Waste Policy (PNRS); Industrial Pole of Manaus (PIM); Manaus Free Trade Zone (ZFM); ISO 14000; ISO 9000.

1 Introdução

A convivência humana, o sistema produtivo e as relações sociais são ações de integração do ser humano que, nos seus atos, geram externalidades que trazem reflexos para o meio ambiente, positivos ou negativos. Dessa forma, cuidar das externalidades, separando-as e dando-lhes o tratamento adequado é tarefa de todo povo que queira se desenvolver física e psicologicamente. Sem o tratamento de dejetos, harmonizando-os com a natureza, não há que se falar em desenvolvimento.

Nesse sentido, o homem, ao buscar a melhoria da qualidade de vida e a busca pelo lucro individual, deve se preocupar com o seu sistema produtivo, à fim de não legar à sociedade o “conforto aparente”, colocando sob os seus

ombros, mais tarde, a externalidade negativa que seu lucro individual gerou à coletividade.

A educação ambiental (EA) e a gestão dos resíduos sólidos constituem-se no objeto de estudo desse artigo, cuja delimitação contempla a importância da educação ambiental no contexto da gestão de resíduos sólidos das empresas instaladas no Pólo Industrial de Manaus (PIM), que recebe incentivos fiscais para gerar emprego e renda e desenvolver uma região afastada dos grandes centros consumidores do país.

Os problemas relacionados à gestão de resíduos sólidos acompanham as atividades desenvolvidas no PIM, desde a sua criação. Ao realizarem suas atividades produtivas as empresas instaladas no PIM, produzem uma grande quantidade de resíduos, que, por sua vez, acabam acarretando consequências negativas ao meio ambiente.

No cenário do lixo urbano da cidade de Manaus, o lixo produzido pelo PIM, caracteriza-se como um problema sério, em virtude da grande disseminação do descarte de resíduos como, por exemplo, pilhas e baterias, dentre outros resíduos, sejam eles tóxicos ou não.

Nesse contexto, deve haver uma preocupação com a gestão dos resíduos sólidos produzidos pelo PIM, bem como com a educação ambiental que deve ser desenvolvida no âmbito das empresas e da comunidade.

Nesse sentido, o problema que motiva essa pesquisa é: de que forma a educação ambiental pode ser uma aliada do sistema de gestão ambiental das empresas instaladas no Pólo Industrial de Manaus (PIM)?

A hipótese que norteia a pesquisa parte da premissa de que, as empresas do PIM, ao praticarem e difundirem a educação ambiental em seus ambientes corporativos para seus colaboradores, de todos os níveis e hierarquia, terão um sistema de gestão ambiental correto, baseado em práticas ambientais saudáveis para despertar o espírito de responsabilidade social e conscientização ambiental, estimulando seus colaboradores à preservação do meio ambiente, através da correta coleta seletiva do lixo (CSL), bem como, orientando-os a contribuir para a geração de emprego e renda aos catadores de resíduos sólidos.

A justificativa desta pesquisa está necessária e urgente reformulação do comportamento humano, advinda da reflexão crítica, na busca de modos de vida em coesão com a natureza e socialmente mais justos. E nesse contexto, é que a educação ambiental como ferramenta de uma correta gestão de resíduos sólidos nas empresas instaladas no Pólo Industrial de Manaus (PIM), assume grande relevância.

É fundamental para a cidade de Manaus, a preservação de seu patrimônio natural, pois a dependência do ecossistema e seus recursos, para a manutenção da vida é um fato que preocupa toda a comunidade internacional. No entanto, é importante destacar que para a conservação da biodiversidade, exige-se uma sustentabilidade política e que deve ser urgentemente viabilizada.

Diante deste contexto, e como forma de viabilizar a conservação e preservação do meio ambiente no âmbito das empresas instaladas no Polo Incentivado de Manaus/AM, é importante a disseminação de informações sobre o meio

ambiente, desenvolvendo programas de educação ambiental nas empresas e com a comunidade em geral.

As empresas do PIM precisam conduzir suas atividades produtivas de forma correta, através de programas eficazes, a gestão de seus resíduos sólidos, utilizando-se da educação ambiental como ferramenta na condução desse processo.

O objetivo desse trabalho será o de abordar as vantagens da educação ambiental e verificar de que forma ela pode ser uma aliada do sistema de gestão ambiental das empresas instaladas no Pólo Industrial de Manaus (PIM), buscando analisar os seguintes instrumentos: o sistema ISO 9000 com enfoque na série 9001 e 14000 nas empresas do PIM; e caracterizar a gestão de resíduos sólidos no PIM, dando enfoque na lei que trata do descarte de baterias e pilhas.

Quanto à metodologia, utilizar-se-á o método dedutivo; quanto aos fins a pesquisa será bibliográfica e quanto aos meios utilizar-se-á do método qualitativo.

2 História do pólo industrial de Manaus (PIM)

A história do Pólo Industrial de Manaus (PIM) está vinculada à criação da Zona Franca de Manaus (ZFM), que foi originalmente instituída como um modelo de desenvolvimento econômico, que foi implantado pelo governo brasileiro. Segundo a Suframa (2018, p. p) o objetivo da ZFM é “viabilizar uma base econômica na Amazônia Ocidental, promover a melhor integração produtiva e social dessa região ao país, garantindo a soberania nacional sobre suas fronteiras”.

De acordo com Benchimol (2013, p. 8):

A criação da ZFM foi motivada inicialmente pelo desejo de reduzir as grandes desigualdades regionais brasileiras e pela preocupação geopolítica em ocupar e manter a continentalidade do território nacional. Entretanto, o sucesso do PIM, ultrapassou esses dois objetivos e promoveu ainda a preservação do meio-ambiente no Amazonas e uma arrecadação de impostos federais e estaduais que colocaram o Estado dentre os maiores contribuintes *per capita* do país.

Segundo Bomfim e Botelho (2009, p.17), a concepção da ZFM “foi idealizada no final da década de 50, inicialmente como projeto geopolítico, com o objetivo de resguardar a soberania nacional na gigantesca região amazônica”.

Seráfico (2012, p.15), complementa essas informações destacando que:

Na vigência do Plano de Metas, se aprovou a Lei Nº 3.173, de 6 de junho de 1957, que criou a ZFM, que, embora sendo regulamentada pelo Decreto Nº 47.757, de 2 de fevereiro de 1960, não chegara a ser efetivamente operacionalizada, fato que só ocorreu no Governo Militar, através do Decreto-Lei Nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, advinda do Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), que tinha como objetivos acelerar o crescimento econômico, reduzir a inflação, reduzir os déficits no balanço de pagamentos, amenizar as disparidades regionais e setoriais de renda e gerar empregos.

E continua Seráfico (2012, p.15):

A história da ZFM divide-se em três fases básicas: de 1967 a 1975; desde fins da década de 1990 e início da de 2000; e meados da década de 1990 até os dias atuais. Na primeira fase, a economia defrontou-se com a intensificação do processo migratório do interior para Manaus. Já na segunda fase, a economia experimentou surpreendente reanimação. Novas empresas chegaram a Manaus, a demanda por trabalhadores na indústria foi reaquecida”. A terceira fase vem sendo marcada por sucessivas crises. E em todas elas a manutenção dos incentivos fiscais da ZFM é posta em causa.

Ainda na esfera histórica da ZFM, Queiroz (2014, p. 1) destaca os seguintes fatos:

A ZFM, vigoraria por 30 anos, ou seja, até o ano de 1997. No entanto, teve seu prazo de vigência prorrogado, através do artigo 40 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) pela CF/88, até o ano de 2013. Já no ano de 2003, através da Emenda Constitucional (EC) Nº 42/03, prorrogou-se até o ano de 2023. Em 5 de agosto de 2014, o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional 83/2014, que prorroga os incentivos fiscais especiais do projeto ZFM até o ano de 2073. Esta é a quarta prorrogação do modelo da ZFM.

A primeira prorrogação ocorreu em 1986, através do Artigo 1º do Decreto 92.560, que estendeu por 10 anos o prazo, até o ano de 1997. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a ZFM teve novamente seu prazo prorrogado, desta vez por meio do artigo 40 do ADCT, o qual estabeleceu a validade dos incentivos fiscais por mais 25 anos, ou seja, até 2013, a terceira prorrogação dos incentivos fiscais, por sua vez, ocorreu no ano de 2003, com a edição da EC Nº 42, que estendeu os incentivos fiscais da ZFM por mais dez anos, com validade prevista até o ano de 2023, e agora por mais 50 anos, portanto até o ano de 2073.

Importante verificar o Decreto-Lei Nº 288/1967, que cria a Zona Franca de Manaus:

Art 1º A Zona Franca de Manaus é uma área de livre comércio de importação e exportação e de incentivos fiscais especiais, estabelecida com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitam seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância, a que se encontram, os centros consumidores de seus produtos.

Levando-se em consideração o art. 504 do Regulamento Aduaneiro, aprovado pelo Decreto Nº 6.759, de 2009, que também consolida a legislação tributária federal, que trata da ZFM, a partir do Decreto-lei Nº 288/67, Cassone (2018, p. 199) estabelece-se um conceito mais amplo:

Art. 504. A Zona Franca de Manaus é uma área de livre comércio de importação e de exportação e de incentivos fiscais especiais, estabelecida com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro industrial, comercial e agropecuário, dotado de condições econômicas que permitam seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância a que se encontram os centros consumidores de seus produtos.

A ZFM conta com um conjunto de incentivos fiscais e extrafiscais e administrados pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), ofertados especialmente na tentativa de atrair e fixar investimentos em sua área de abrangência. No âmbito do Suframa Invest/PIM (2018, p. 1) “os incentivos são possibilitados mediante ação conjunta entre o Governo Federal, o Governo do Estado do Amazonas e o Governo Municipal”.

Com mais de cinco décadas de existência, a Suframa (2018, p.p):

É uma autarquia vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) que administra a ZFM, com a responsabilidade de construir um modelo de desenvolvimento regional que utilize de forma sustentável os recursos naturais, assegurando viabilidade econômica e melhoria da qualidade de vida das populações locais.

Ao longo dessas décadas, a SUFRAMA viabilizou a implantação dos três pólos que compõem a ZFM: comercial,

industrial (PIM) e agropecuário, promovendo a interiorização do desenvolvimento por todos os estados da área de abrangência do modelo, identificando oportunidades de negócios e atraindo investimentos para a região tanto para o PIM, quanto para os demais setores econômicos da sua área de atuação.

Nesse contexto, a SUFRAMA (2018, p.1) considerada a ZFM:

A mais bem-sucedida estratégia de desenvolvimento regional, o modelo leva à região de sua abrangência (estados da Amazônia Ocidental: Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima, Macapá e Amapá) que busca desenvolvimento econômico aliado à proteção ambiental, proporcionando melhor qualidade de vida às suas populações.

Os incentivos fiscais gerenciados pela SUFRAMA estão garantidos pela legislação até 2073. Na visão de Mendonça (2013, p.16) as ações da referida autarquia, “estão em sintonia com os objetivos e metas do país, do MDIC e dos programas de governo, e que os planos dessas instituições estão baseados em discussões amplas com a sociedade”.

Nesse sentido, Laredo (2013, p. 21) afirma que:

O pólo industrial de Manaus (PIM) tem características especiais quando analisado sob o ponto de vista da sustentação de uma cidade/Estado, como é o caso de Manaus e sua população, e que a cidade de Manaus é responsável por aproximadamente 97% da arrecadação do Estado do Amazonas, com

2,8 milhões de habitantes, dentre os 62 municípios, apenas Coari e Figueiredo cobrem a maior parte do restante.

O Polo Industrial é considerado a base de sustentação da ZFM. Conforme dados da SUFRAMA (2018, p. p) “o PIM possui aproximadamente 600 indústrias de alta tecnologia gerando mais de meio milhão de empregos, diretos e indiretos, principalmente nos segmentos de eletroeletrônicos, duas rodas e químico”.

Corroborando com esse entendimento, Bonfim e Botelho (2009, p.59) ressaltam que:

Pode-se afirmar que a centralização destas indústrias contribuiu para que o Estado do Amazonas pudesse chegar ao século 21 com uma baixíssima taxa de desflorestamento. Ademais, o aumento contínuo da qualidade e da produtividade e a elevação dos padrões de competitividade industrial estão motivando muitas empresas a optar pela implantação dos sistemas de certificação. (...). Pode-se concluir que os incentivos fiscais que permitiram a industrialização de Manaus representam custos irrisórios para a nação diante do efeito social, econômico e ambiental que produzem. Levando em consideração tal fato, manter a competitividade do PIM – indispensável para a existência das empresas – deveria ser entendido por todos os brasileiros como da mais alta importância para a nação preservar sua soberania na Amazônia.

Assim sendo, o caráter estratégico que o PIM representa para o Brasil, evidencia-se quando consideramos o papel desempenhado na preservação da soberania nacional, sobre a parcela que nos cabe na região natural que abriga a maior floresta tropical do planeta, uma das áreas terrestres mais cobiçadas do mundo ao promover seu desenvolvimento com preservação do meio ambiente.

Entretanto, para manter a existência adequada e produtiva do PIM, ele não poderá ficar alheio às questões ambientais que permeiam o planeta, no sentido de educar os cidadãos que aqui vivem, para as questões ambientais.

3 Princípios da educação ambiental

A educação ambiental, segundo Hannigan (2009, p.15), “teve seus primórdios nos povos antigos e nas sociedades primitivas, que já conseguiam estabelecer uma relação harmônica com o meio ambiente”. No entanto, oficialmente em termos cronológicos, registra-se que, no ano de 1889, o escocês Patrick Geddes é apontado como o precursor da educação ambiental na sociedade moderna. Nas décadas de 1970 a 2005, frente à necessidade emergente de uma sociologia ambiental, surgiu oficialmente a educação ambiental como novo campo de estudo e nova área de conhecimento.

O marco inicial que culminou na sistematização da educação ambiental, foi a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Ambiente Humano, popularmente conhecida como a Conferência de Estocolmo, em 1972. A partir daí, a evolução da Educação Ambiental ocorreu de forma mais intensa, entre as décadas de 1970 e 1980.

Nesse período, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), segundo Loureiro (2005, p. 69) “promoveu três conferências internacionais importantes para a sistematização da EA, que geraram declarações, a saber: Conferência de Belgrado, Conferência de Tbilisi e Conferência de Moscou”.

O Brasil destaca-se pela construção da conscientização individual e pública direcionada à conservação do meio ambiente, positivada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

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.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:

(...) omissis

VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação de meio ambiente. (gn)

Dentre os princípios corolários do direito ambiental, evidencia-se o princípio da educação ambiental, cuja promoção em todos os níveis do ensino é uma exigência constitucional. Conforme Antunes (2006, p. 240):

O governo no Brasil também procurou delinear seu entendimento sobre educação ambiental, caracterizando-a como um

conjunto de ações educativas direcionadas para a compreensão da dinâmica dos ecossistemas, levando em consideração os efeitos da relação do homem com o meio, determinação social e a evolução histórica dessa relação.

No Brasil, a Conferência do Rio de Janeiro, oficialmente denominada de Conferência de Cúpula da Terra e popularmente conhecida como a Eco-92 ou Rio-92, foi um grande marco no avanço das questões ambientais, conforme destaca Santos (2018, p. 8-9):

Teve grande importância para reforçar e ampliar essa nova abordagem ambiental, que já vinha sendo discutida em documentos anteriores. A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), reuniu 103 chefes de estado e um total de 182 países.

Em termos conceituais, para Loureiro (2005, p. 69) a educação ambiental é:

[...] uma prática educativa e social que tem por objetivo a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, a EA, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza. Nesse contexto, para a real transformação do

quadro de crise estrutural e conjuntural que vive a sociedade atual, a Educação Ambiental, por definição, é elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza.

A Lei Nº 9.795/1999, determina o conceito normativo e caracteriza a educação ambiental da seguinte forma:

Art. 1º - Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Meio Ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Lei nº 9.795/99, dispõe os objetivos fundamentais da educação ambiental que são:

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada ao meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
II – a garantia da democratização das informações ambientais;

III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV – o incentivo a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa de qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia

VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamento para o futuro da humanidade.

Os primórdios dos princípios da educação ambiental remontam a Conferência de Estocolmo em 1972, que de acordo com Leff (2001, p. 237) demonstrou:

A necessidade de gerar um amplo processo de educação ambiental, o que levou a criar o Programa Internacional de Educação Ambiental UNESCO/PNUMA no ano 1975 e a elaborar os princípios e orientações da educação ambiental na Conferência de Tbilisi em 1977, levando a basear a educação ambiental em dois princípios básicos:

I - Uma nova ética que orienta os valores e comportamentos sociais para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social.

II - 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.

Em conformidade com os dois princípios básicos supracitados, bem como com as características da educação ambiental, que prima por um enfoque interdisciplinar, Antunes (2006, p. 242) assevera que os princípios básicos que regem a educação ambiental no Brasil foram estabelecidos pelo artigo 4º da *Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Tais princípios são os seguintes:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I - Enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - A garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
VI - A permanente avaliação crítica do processo educativo;
VII - A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
VIII - O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (gn)

No entanto, observa Berna (2008, p. 113):

O desenvolvimento de bons hábitos e boas atitudes relacionadas ao meio ambiente, somente se consolidará ao longo da formação do indivíduo, sendo que, **no contexto da educação ambiental deve-se buscar uma sociedade pautada no paradigma do desenvolvimento sustentável. (gn)**

O desenvolvimento sustentável foi definido pela Comissão Mundial sobre meio ambiente e Desenvolvimento (Brasil, 2001, p. 30) como:

O desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades. Nas propostas apresentadas pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), emprega-se o termo significando melhorar a qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas. Isso implica, entre outros

requisitos, o uso sustentável dos recursos renováveis, ou seja, de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação.

Nesse sentido, segundo os parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde (BRASIL, 2001, p. 25), a principal função dos trabalhos que envolvem o tema meio ambiente é: “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global”.

A partir desses princípios, a educação ambiental deve ser trabalhada para contribuir para que a sociedade seja repensada conjuntamente, de forma interligada e complexa, tratando-se, portanto, para a construção de novas realidades e novos parâmetros de desenvolvimento, baseadas no paradigma do desenvolvimento sustentável e não apenas, visando à conservação e proteção da natureza, na perspectiva dos atuais modelos de desenvolvimento. Esses princípios devem possibilitar ainda uma atuação baseada na responsabilidade social das empresas. Na seção seguinte, irão se abordar os requisitos ambientais para concessão de incentivos fiscais às empresas instaladas no PIM.

4 Requisitos ambientais para concessão de incentivos fiscais no pólo industrial de Manaus (PIM)

Os requisitos ambientais para a concessão de incentivos fiscais para as empresas instaladas no PIM, segundo a Suframa

(2018, p. 1), estão relacionados ao “desenvolvimento econômico aliado à proteção ambiental, proporcionando melhor qualidade de vida às suas populações”. Antes de se abordar esses requisitos, faz-se necessário discorrer brevemente sobre os incentivos fiscais em seus aspectos históricos e conceituais.

Conforme destacam Bomfim e Botelho (2009, p.20):

Para colocar o projeto da ZFM em prática, foi celebrado um pacto tripartite entre o **governo federal, o governo do Amazonas e a prefeitura de Manaus**, em que cada participante ofereceria uma parcela de contribuição ao conjunto de incentivos fiscais para os projetos que se instalassem no Pólo Industrial de Manaus (PIM). (gn)

Então, com o objetivo de atrair investimentos, foram criados incentivos no âmbito de impostos indiretos que impactavam os custos das empresas, dentre os quais se destacam: Imposto de Importação (II), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual, intermunicipal e de comunicação (ICMS) e Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS), além da venda de terrenos a preços simbólicos no Pólo Industrial de Manaus (PIM), com completa infraestrutura de serviços sanitários, energia e comunicações.

Pelo fato do PIM, estar vinculado ao modelo ZFM, o mesmo oferece uma política tributária vantajosa e diferenciada das outras regiões do Brasil. De acordo com a SUFRAMA Invest

(2018, p. 1) a finalidade é de “minimizar os custos amazônicos, resultando na geração de emprego, renda, instalação de indústrias com tecnologia de ponta e desenvolvimento econômico para a região.

Conforme detalha Miranda (2013, p. 1):

Em relação aos tributos federais, há uma redução de até 88% do Imposto de Importação, isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados, redução de 75% do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica e isenção da contribuição de PIS/PASEP e da Cofins nas operações internas da Zona Franca de Manaus (ZFM). Em relação aos tributos estaduais, há restituição de 55% a 100% do ICMS. Na esfera municipal, há isenção de IPTU e Taxas de Serviços de Coleta de Lixo, de Limpeza Pública, de Conservação de Vias e Logradouros e Taxa de Licença para empresas que gerarem um mínimo de 500 empregos diretos.

Os incentivos fiscais foram criados para compensar a grande distância da ZFM dos centros de consumo e das fontes supridoras de matérias-primas, bem como a ausência de um mercado local, objetivando a instalação de um pólo industrial e comercial, gerador de renda e emprego.

Bomfim e Botelho (2009, p. 21) ensinam que:

Fomentadora de crescimento, a ZFM ampliou a cadeia da demanda de bens e serviços (local, regional e nacional) e irradiou influências positivas a toda a Amazônia, com reflexos favoráveis também em outros Estados em decorrência do valor

agregado à economia nacional. A ZFM é, na realidade, o único motor de crescimento em operação no Amazonas. Além de responder, direta e indiretamente, pela quase totalidade do Produto Interno Bruto (PIB) e da arrecadação tributária estadual, é excelente alternativa econômica geradora de renda e emprego que contribuiu para preservar cerca de 98% das florestas do Amazonas.

Andrade, Lins e Borges (2015, p. 123) pontuam que:

Cada esfera governamental é responsável pelos incentivos fiscais que reduzem o ônus do tributo por ela administrado, e para usufruir dos incentivos fiscais, todas as condições e exigências da legislação deverão ser atendidas completamente.

Na questão dos requisitos ambientais para concessão de incentivos fiscais no PIM, Meireles (2016, 37) destaca que:

Cabe ao Instituto de Proteção Ambiental da Amazônia (IPAAM) a emissão de licenças para operação das empresas do PIM. Também responsável pela fiscalização e controle operacional dos possíveis impactos ambientais e a SUFRAMA tem o direito de retirar os incentivos fiscais especiais das empresas identificadas pelo IPAAM por não estarem tomando as devidas medidas de proteção ambiental.

O Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA na Resolução nº 237 (1997, p. 1) evidencia que o Licenciamento Ambiental é o:

Procedimento administrativo pelo qual o órgão ambiental competente licencia a localização, instalação, ampliação e a operação de empreendimentos e atividades utilizadoras de recursos ambientais, consideradas efetiva ou potencialmente poluidoras ou daquelas que, sob qualquer forma, possam causar degradação ambiental, considerando as disposições legais e regulamentares e as normas técnicas aplicáveis ao caso.

A licença ambiental de atividades potencialmente poluidoras é feita pelo IPAAM - Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas - órgão estadual do Meio Ambiente.

Nesse sentido Meireles (2016, p. 36) pontua que:

Na esfera específica das empresas instaladas no PIM, no ano de 2009, um acordo de cooperação firmado entre a SUFRAMA, a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério de Relações Exteriores (ABC) e a Agência Japonesa de Cooperação Internacional (JICA), deu início ao projeto de estruturação do Plano Diretor para a Gestão de Resíduos Industriais do Pólo Industrial de Manaus, contendo propostas de soluções para o aproveitamento e destinação de resíduos a serem implementados no período de 2011 a 2015.

Aliado a isso, uma parceria com a Federação das Indústrias do Estado do Amazonas (FIEAM), o Centro da Indústria do Estado do Amazonas (CIEAM), a Câmara de Comércio e Indústria Nipo-Brasileira do Amazonas e o apoio de instituições governamentais ligadas à questão ambiental, foram desenvolvidas ações para administrar os resíduos sólidos produzidos pelas indústrias do PIM.

Nesse tocante Meireles (2016, p. 36-37) observa que:

A SUFRAMA, responsável direta pela política de incentivos fiscais na região e pelo desenvolvimento regional, se preocupa com a questão da utilização de forma sustentável os recursos naturais, assegurando viabilidade econômica e melhoria da qualidade de vida da população local. A Coordenação Geral de Comércio Exterior (COGEX) é a responsável na SUFRAMA pela gestão de resíduos industriais e faz a gestão do Grupo de Gerenciamento de Resíduos Industriais (GRI Group) dedicado à gestão de resíduos industriais produzidos pelo PIM.

A SUFRAMA é a responsável por sistematizar o Inventário Anual de Resíduos Sólidos do PIM imposto pela resolução CONAMA nº 313/2002, conforme pontua Meireles (2016, p. 38):

[...] a qual exige das empresas brasileiras um inventário de seus resíduos industriais que deve ser entregue a cada ano ao órgão ambiental competente, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). As

empresas devem descrever não só a quantidade e a natureza dos resíduos que são gerados, mas também a forma de armazenamento, transporte, destinação final e outras informações. O inventário de resíduos é uma ferramenta importante para os geradores de resíduos (indústrias), para o órgão gestor dos resíduos industriais (IPAAM), e para a Superintendência do Pólo Industrial de Manaus e dos Distritos Industriais (SUFRAMA), para a construção de uma gestão adequada de resíduos.

No ano de 2010, com a finalidade de aperfeiçoar a entrega e o controle dos inventários, a SUFRAMA desenvolveu, um sistema de banco de dados do Inventário de Resíduos Sólidos Industriais (BD_IR) para computar, verificar e controlar os dados corretamente. O sistema é composto por planilhas que devem ser repassadas anualmente à SUFRAMA em forma física e digital. E desde o ano de 2010, as empresas do PIM estão sendo treinadas para utilização do sistema. Meireles assinala (2016, p. 38) que:

Em 2009 a SUFRAMA identificou 16 lixões ilegais no Distrito Industrial que foram desativados, imagina-se que empresas localizadas no distrito descartem os resíduos irregularmente para diminuir os custos com tratamento. O descarte incorreto de resíduos industriais é crime segundo a lei de crimes ambientais Nº 9.605/1998. Segundo a Confederação Nacional da Indústria, muitos estados brasileiros não dispõem na internet os

inventários estaduais de resíduos sólidos industriais o que dificulta o acesso a informações a nível nacional.

Ainda em suas pesquisas, Meireles (2016, p.38) destaca que:

Até o ano de 2010, existia na SUFRAMA apenas uma base de dados de geração de resíduos do PIM, sem nenhuma gestão ou avaliação para melhorias. Entretanto, com a criação do GRI Group além da base de dados foram iniciados estudos com o objetivo de sistematizar o controle de resíduos e promover o plano diretor de resíduos do PIM.

Os requisitos ambientais abordados nessa seção visam atender o desenvolvimento econômico aliado à proteção ambiental, conforme preconiza a SUFRAMA, aliados ao sistema ISO, de modo particular, as ISO 9001 e 14000, relacionados à gestão da qualidade e gestão ambiental.

5 Sistema ISO 9000 - normas iso 9001 e 14000 - nas empresas do pólo industrial de Manaus (PIM)

Na busca pelo desenvolvimento econômico aliado à proteção ambiental, as empresas do PIM devem obter as certificações do sistema de qualidade, de modo particular as da série ISO 9000, com destaque para a ISO 9001 e ISO 14000.

Conforme Gomes (2009, p. 151), “o sistema ISO adquiriu conceituação global em 1976, com a normatização de padrões de gestão e qualidade, quando foi criado um grupo de

trabalho que culminou com as normas para gestão da qualidade e sistemas de garantia da qualidade, a ISO 9000”.

Nesse sentido, a *International Organization for Standardization* (ISO), D'Isep (2004, p. 151) esclarece-se que:

A ISO tem por finalidade desenvolver normas de fabricação, comércio e comunicações, mediante acordos técnicos internacionais, respaldados na ciência tecnologia e experiência. E ao fazê-lo busca patrocinar maior facilidade nas relações internacionais no que tange a produtos e serviços, assim como promover a cooperação intelectual, científica e tecnológica, satisfazendo os setores industriais e seus clientes.

No que se refere à qualidade, Chiavenato (2014, p. 209), “em um mercado com igualdade de condições de preço e de condições de pagamento, o elemento desempatador é a melhor qualidade”. Nos dias de hoje, a qualidade é sinônimo de que um produto ou serviço apresenta efetivamente, as características e especificações oferecidas pelas empresas ao mercado.

Em resposta às demandas gerenciais geradas pela qualidade, Oliveira (2018, p. 5) pontua que “o surgimento das normas série ISO 9000 trouxeram novos parâmetros de performance do processo e se apresenta como uma referência nas relações contratuais entre clientes e fornecedores”.

De acordo com Miranda (2014, p. 34):

O sistema de gestão da qualidade (SGQ) é composto de um conjunto de elementos que estão inter-relacionados ou em interação para conseguir o estabelecimento

de políticas e objetivos com finalidade de controlar e direcionar uma organização no que é concernente à qualidade.

Segundo o Centro da Qualidade, Segurança e Produtividade – QSP (2005, p. 1) “a ISO 9001:2000 é uma norma internacional que fornece requisitos para SGQ das empresas. Faz parte de uma série de normas publicadas pela ISO, geralmente chamada no coletivo de série ISO 9000”.

Miranda (2014, p. 36) destaca que:

A versão 2000 determinou a implantação de sistemas de qualidade e também a melhoria contínua dos processos de trabalho, estimulando os trabalhadores a entender melhor os requisitos dos clientes, com o objetivo de fornecer-lhes o que realmente desejam.

Oliveira (2018, p.5) explica que:

A série ISO 9000 estabelece padrões mínimos de o que fazer, não interferindo na livre opção da empresa em como fazer e, principalmente, o quanto fazer. Na realidade, essa flexibilidade faz recair sobre a cultura empresarial a responsabilidade maior do sucesso da gestão pela qualidade, ficando as normas como simples instrumentos operacionais. Algum tempo depois, novas demandas relacionadas ao meio ambiente fazem surgir a série de normas ISO 14000 de gestão ambiental. Operacionalmente sincronizadas entre si, ambas as normas (9000 e 14000) aumentam a amplitude de visão gerencial

acerca dos problemas relacionados com os produtos e com os processos produtivos.

Gomes correlaciona (2009, p. 154) que:

A ISO 14000 advém da necessidade de nivelar as normas internacionais de cunho ambiental, ajudando também a transpor as barreiras ambientais no mercado de comércio exterior, padronizando as medidas preventivas no processo de exportação. É a série que se propõe a servir como guia para que as empresas possam criar, documentar, programar e manter um sistema efetivo de gestão empresarial que além de reforçar o cumprimento da legislação ambiental também tenha como base o princípio do desenvolvimento sustentável.

No Brasil a série 14000 foi publicada em 1996 e passou por um processo de revisão iniciado em 1999 e concluído em 2004, esta norma foi traduzida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Afonso, Borges e Aragão (2015, p. 2) alertam que a ISO 14000 tem como propósito “a melhoria contínua e atingir o aprimoramento do desempenho ambiental geral, coerente com a política ambiental da organização”.

A implantação de sistemas de gestão ambiental baseadas nas normas da série ISO 14000, para Oliveira (2018, p. 3):

Têm bastante similaridade com a implantação de sistemas de gestão da qualidade baseado nas normas série ISO 9000. A maturidade do sistema ISO 9000 de

gestão de qualidade, em uso desde os anos 80, permite torná-los como referência para as discussões sobre os sistemas ISO 14000 de gestão ambiental.

Conforme Afonso, Borges e Aragão (2015, p. 2-3), o SGA é uma estrutura desenvolvida “para que uma organização possa consistentemente controlar seus impactos significativos sobre o meio ambiente e melhorar continuamente as operações e negócios”. O sistema de gestão ambiental (SGA) é definido, segundo a NBR ISO 14001, como a parte do sistema de gestão que compreende a estrutura organizacional, as responsabilidades, as práticas, os procedimentos, os processos e os recursos para aplicar, elaborar, revisar e manter a política ambiental da empresa.

Cavalcanti Filho (2002, p. 104) aponta como questão de extrema relevância, o cumprimento da legislação ambiental como requisito para certificação:

Um dos pontos mais relevantes da certificação ISO 14000 é este pertinente ao integral atendimento das exigências legais por parte da organização. Como consequência objetiva direta, temos a diminuição das autuações por infração à legislação ambiental, reduzindo-se os custos da empresa com pagamento de multas e/ou condenações em processos judiciais.

Gomes (2009, p. 154) afirma que cabe a ISO 14000:

[...] dar as diretrizes para o estabelecimento e a revisão dos objetivos e metas

ambientais, incluindo o comprometimento com a prevenção da poluição (sólidos, líquidos, gasosos e ruídos), com a melhoria contínua e com o atendimento à legislação e às normas ambientais aplicáveis. Além disso, para reforçar sua implantação, deve estar disponível ao público, documentada e comunicada à todos os empregados.

Oliveira (2018, p. 5) explica:

As normas da série ISO 14000 nada mais são do que simples instrumentos que viabilizam a implantação dos conceitos ambientais presentes na cultura da organização. A essência da gestão ambiental não se encontra na adoção deste ou daquele instrumento normativo, mas sim na percepção das interrelações existentes entre a empresa e o meio ambiente.

Nessa perspectiva, deve-se caracterizar a essência do problema ambiental na compreensão pelas empresas da capacidade do planeta em receber, processar e reciclar os resíduos da produção e do consumo é limitada e totalmente passível de saturação. Logo, é necessário que as empresas trilhem pelo caminho da sustentabilidade em seus processos industriais e de serviços.

Nesse sentido, Mikhailova (2004, p. 25-26) esclarece que:

Uma sociedade sustentável é aquela que não coloca em risco os elementos do meio ambiente. Enquanto o desenvolvimento

sustentável é aquele que melhora a qualidade da vida do homem na Terra ao mesmo tempo em que respeita a capacidade de produção dos ecossistemas nos quais vivemos.

Segundo Afonso, Borges e Aragão (2015, p. 3) a certificação de conformidade com a norma ISO 14001:2004:

[...] é um requisito indispensável para as organizações que almejam atingir o mercado internacional. Saber como as empresas vêm trabalhando com esse instrumento e sobre as práticas é essencial para avaliar o compromisso ambiental das organizações e o alcance do tema, de forma a demonstrar como estão se adequando à legislação ambiental e contribuindo com uma produção de forma mais sustentável. A norma ISO 14001 tem por objetivo prover as organizações de elementos de um SGA eficaz que possam ser integrados a outros requisitos da gestão e auxiliá-las a alcançar seus objetivos ambientais e econômicos. Nesse sentido o atendimento à legislação é um requisito, pois a adequação ambiental dos processos e produtos, atualmente, é um diferencial importante para as organizações que almejam reconhecimento no mercado como um todo.

A ISO 14001 reconhece que organizações devem estar preocupadas tanto com a sua lucratividade, quanto com a gestão de impactos ambientais.

Segundo Afonso, Borges e Aragão (2015, p.3):

Em Manaus, as empresas estão se adequando às novas regras, demonstrando amadurecimento em relação às questões ambientais empresariais na direção de uma gestão sustentável. Sendo voluntária a implantação da ISO 14001, esta norma precisa ser entendida pelas empresas como algo a contribuir com a própria imagem e com a sustentabilidade de suas ações.

Nesse sentido, Gomes (2009, p. 155) assinala que no PIM, a ISO 14000:

Trata-se de normas voluntárias que não prevêm a imposição de limites próprios para medição da poluição, padronização de produtos, níveis de desempenho e etc., estes padrões devem ser estabelecidos pela própria organização, nos limites compatíveis com sua política ambiental. As organizações que buscam na qualidade ambiental um fator de sucesso para se posicionar no mercado internacional, utilizam as normas da ISO 14000 para se valoriza.

Afonso, Borges e Aragão (2015, p. 4), ressaltam que “a implantação do sistema de gestão da qualidade (NBR ISO 9001:2008) é compulsória no PIM e contempla mais de 276 empresas certificadas”.

A SUFRAMA em sua publicação “Perfil das Empresas com Projetos Aprovados”, atualizado até setembro de 2015, informa que 53 empresas que são certificadas com a norma 14001. No mesmo levantamento a autarquia apresenta um número de 276 empresas que são acreditadas na ISO

9001/2008, o que significa que aproximadamente 1/5 das empresas que têm a ISO 9001 também são acreditadas na ISO 14001/2004.

No contexto do PIM, ou de qualquer outro parque industrial, Oliveira (2018, p. 5-6) destaca-se que:

As normas ISO 9001 e ISO 14000, por si só, não satisfazem todas as necessidades das corporações que desejam se mover efetivamente em direção ao desenvolvimento sustentável. No máximo, elas tentam trazer para o centro do processo de tomada de decisão da empresa apenas as questões relacionadas com a sustentabilidade econômica e ecológica. A sustentabilidade social não recebe muitas menções nos documentos das normas, não encontrando como fértil, pelo menos num primeiro momento, para evoluir dentro de um sistema de gestão ISO. A adoção de instrumentos gerenciais, como os sistemas de gestão ISO 14001 e 9000 se dá de maneira impositiva apenas num primeiro momento. A seguir, as organizações evoluem no reconhecimento da importância das questões envolvidas, ao ponto de despistarem e obrigatoriedade e se

envolverem cada vez de forma livre e espontânea.

Já Gomes (2009, p. 155) ressalta que:

As normas ISO não substituem o cumprimento às legislações ambientais nacionais e locais, pelo contrário, a ISO propugna pela obediência a toda legislação ambiental que tenha efeito sobre o referido local. Ademais a certificação vale somente para o estabelecimento que esteja instalado naquele determinado local e desde que não tenha sofrido alterações em seu ramo de atividade ou estrutura operacional-
produtiva.

Pode-se, então, perceber, que a compreensão do funcionamento, bem como da estrutura e da correlação entre as normas ISO 9001 e ISO 14001 nas empresas do PIM, é apenas uma parte da análise que deve ser realizada. Outras questões de relevo acerca dos instrumentos normativos de gestão devem ser levadas em consideração para um bom entendimento do importante papel das empresas que os adotam, os implantam e os gerenciam, visando ainda uma boa gestão de resíduos sólidos, objeto de estudo da próxima seção.

6 Gestão de resíduos sólidos no PIM e a lei de baterias e pilhas

A gestão de resíduos sólidos é necessária e urgente, no âmbito das sociedades modernas, uma vez que o sistema de produção e de consumo, imposto pelo capitalismo, produz e

gera uma quantidade enorme de resíduos, que impactam na qualidade de vida dos habitantes do planeta.

Nesse sentido algumas medidas legais estão sendo tomadas para que o cidadão possa contribuir efetivamente com esse processo. Um dos exemplos desta realidade é a Norma Brasileira (NBR) Nº 10.004/1998, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

No tocante aos resíduos sólidos, segundo Waldman (2010, p. 27), resíduos sólidos são os que se apresentam:

No estado sólido e semissólido, que resultam de atividades da comunidade de origem: industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam ainda incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle da poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviáveis o lançamento na rede pública de esgotos ou corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnicas e economicamente inviáveis em face à melhor tecnologia disponível.

No Brasil, a Lei nº 12.305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), apresenta uma visão moderna na luta contra um dos maiores problemas do planeta: o lixo urbano, e tem como princípio a responsabilidade compartilhada envolvendo o governo, empresas e população, com finalidade de alavancar o retorno dos produtos às indústrias após o consumo e obrigar o poder público a realizar

planos para a gestão, tratamento e a reciclagem do lixo como mudanças importante neste cenário.

Segundo Pereira (2013, p. 48):

[...] os resíduos sólidos ou outros tipos de resíduos que compõem o lixo em geral podem conter substâncias perigosas e, por essa razão, torna-se necessária sua separação em relação ao lixo urbano, industrial ou agrícola comum, para que tenham destinação segura, após seus respectivos descartes de pós-venda ou pós-consumo. Entre os resíduos que podem conter substâncias nocivas pode-se destacar: líquidos: óleos lubrificantes, fluidos de freio e de transmissão, água de radiado e baterias, tintas, vernizes, alguns tipos de óleos e resinas, solventes, pigmentos; embalagens diversas: latas ou frascos de aerossóis, repelentes, inseticidas, pesticidas e herbicidas; outros: pilhas, diversos tipos de lâmpadas.

No âmbito dos resíduos sólidos, é necessário fazer uma breve referência sobre lixo eletrônico, cujo termo, segundo Freitas (2010, p. 28), designa “resíduos resultantes do processo produtivo e também do pós-consumo de equipamentos eletrônicos, ou Resíduos de Equipamentos Eletroeletrônicos (REEE)”.

Nesse mesmo sentido Araújo (2013, p. 21-22) afirma que:

Os REEE também incluem as peças pertencentes aos equipamentos eletroeletrônicos, por exemplo,

disjuntores, fusíveis, conectores, placas de circuito impresso, displays, entre outras que auxiliam o pleno funcionamento destes equipamentos, sendo que para estes também devem ser tomadas as devidas precauções no que diz respeito à manipulação, tratamento e disposição final para evitar contaminações do ar, solo, águas subterrâneas e a saúde das pessoas.

A lei nº 12.305/2010 que instituiu a política nacional de resíduos sólidos (PNRS) estabelece diversos conceitos ligados à questão de resíduos, que dão efetividade à Norma Jurídica:

Art. 3º. Para efeito dessa lei, entende-se, por:

I - **acordo setorial**: ato de natureza contratual firmado entre o poder público e fabricantes, importadores, distribuidores ou comerciantes, tendo em vista a implantação da responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida do produto;

II - **área contaminada**: local onde há contaminação causada pela disposição, regular ou irregular, de quaisquer substâncias ou resíduos;

III - **área órfã contaminada**: área contaminada cujos responsáveis pela disposição não sejam identificáveis ou individualizáveis;

IV - **ciclo de vida do produto**: série de etapas que envolvem o desenvolvimento do produto, a obtenção de matérias-primas e insumos, o processo produtivo, o consumo e a disposição final;

V - coleta seletiva: coleta de resíduos sólidos previamente segregados conforme sua constituição ou composição;

VI - controle social: conjunto de mecanismos e procedimentos que garantam à sociedade informações e participação nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas relacionadas aos resíduos sólidos;

VII - destinação final ambientalmente adequada: destinação de resíduos que inclui a reutilização, a reciclagem, a compostagem, a recuperação e o aproveitamento energético ou outras destinações admitidas pelos órgãos competentes do Sisnama, do SNVS e do Suasa, entre elas a disposição final, observando normas operacionais específicas de modo a evitar danos ou riscos à saúde pública e à segurança e a minimizar os impactos ambientais adversos;

VIII - disposição final ambientalmente adequada: distribuição ordenada de rejeitos em aterros, observando normas operacionais específicas, de modo a evitar danos ou riscos à saúde pública e à segurança e a minimizar os impactos ambientais adversos;

IX - geradores de resíduos sólidos: pessoas físicas ou jurídicas, de direito público ou privado, que geram resíduos sólidos por meio de suas atividades, nelas incluído o consumo;

X - gerenciamento de resíduos sólidos: conjunto de ações exercidas, direta ou indiretamente, nas etapas de coleta, transporte, transbordo, tratamento e

destinação final ambientalmente adequada dos resíduos sólidos e disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, de acordo com plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos ou com plano de gerenciamento de resíduos sólidos, exigidos na forma desta lei;

XI - gestão integrada de resíduos sólidos: conjunto de ações voltadas para a busca de soluções para os resíduos sólidos, de forma a considerar as dimensões política, econômica, ambiental, cultural e social, com controle social e sob a premissa do desenvolvimento sustentável;

XII - logística reversa: instrumento de desenvolvimento econômico e social caracterizado por um conjunto de ações, procedimentos e meios destinados a viabilizar a coleta e a restituição dos resíduos sólidos ao setor empresarial, para reaproveitamento, em seu ciclo ou em outros ciclos produtivos, ou outra destinação final ambientalmente adequada;

XIII - padrões sustentáveis de produção e consumo: produção e consumo de bens e serviços de forma a atender as necessidades das atuais gerações e permitir melhores condições de vida, sem comprometer a qualidade ambiental e o atendimento das necessidades das gerações futuras;

XIV - reciclagem: processo de transformação dos resíduos sólidos que envolve a alteração de suas propriedades físicas, físico-químicas ou biológicas, com vistas à transformação em insumos ou novos produtos, observadas as condições e

os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes do Sisnama e, se couber, do SNVS e do Suasa;

XV - rejeitos: resíduos sólidos que, depois de esgotadas todas as possibilidades de tratamento e recuperação por processos tecnológicos disponíveis e economicamente viáveis, não apresentem outra possibilidade que não a disposição final ambientalmente adequada;

XVI - resíduos sólidos: material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível;

XVII - responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos: conjunto de atribuições individualizadas e encadeadas dos fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, dos consumidores e dos titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo dos resíduos sólidos, para minimizar o volume de resíduos sólidos e rejeitos gerados, bem como para reduzir os impactos causados à saúde humana e à qualidade ambiental decorrentes do ciclo de vida dos produtos, nos termos desta lei;

XVIII - reutilização: processo de aproveitamento dos resíduos sólidos sem sua transformação biológica, física ou físico-química, observadas as condições e os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes do SISNAMA e, se couber, do SNVS e do SUASA;

XIX - serviço público de limpeza urbana e de manejo de resíduos sólidos: conjunto de atividades previstas no art. 7º da Lei nº 11.445, de 2007. (gn)

Importante destacar, ainda, que a Lei nº 12.305/2010 traz à baila os princípios, objetivos e instrumentos da política nacional de resíduos sólidos (PNRS):

Art. 6º São princípios da Política Nacional de Resíduos Sólidos:

I - a prevenção e a precaução;

II - o poluidor-pagador e o protetor-recebedor;

III - a visão sistêmica, na gestão dos resíduos sólidos, que considere as variáveis ambiental, social, cultural, econômica, tecnológica e de saúde pública;

IV - o desenvolvimento sustentável;

V - a ecoeficiência, mediante a compatibilização entre o fornecimento, a preços competitivos, de bens e serviços qualificados que satisfaçam as necessidades humanas e tragam qualidade de vida e a redução do impacto ambiental e do consumo de recursos naturais a um nível, no mínimo, equivalente à capacidade de sustentação estimada do planeta;

VI - a cooperação entre as diferentes esferas do poder público, o setor

empresarial e demais segmentos da sociedade;

VII – a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos;

VIII – o reconhecimento do resíduo sólido reutilizável e reciclável como um bem econômico e de valor social, gerador de trabalho e renda e promotor de cidadania;

IX – o respeito às diversidades locais e regionais;

X – o direito da sociedade à informação e ao controle social;

XI – a razoabilidade e a proporcionalidade.
(gn)

Art. 7º São objetivos da Política Nacional de Resíduos Sólidos:

I – proteção da saúde pública e da qualidade ambiental;

II – não geração, redução, reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos, bem como disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos;

III – estímulo à adoção de padrões sustentáveis de produção e consumo de bens e serviços;

IV – adoção, desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias limpas como forma de minimizar impactos ambientais;

V – redução do volume e da periculosidade dos resíduos perigosos;

VI – incentivo à indústria da reciclagem, tendo em vista fomentar o uso de matérias-primas e insumos derivados de materiais recicláveis e reciclados;

VII – gestão integrada de resíduos sólidos;

VIII - articulação entre as diferentes esferas do poder público, e destas com o setor empresarial, com vistas à cooperação técnica e financeira para a gestão integrada de resíduos sólidos;

IX - capacitação técnica continuada na área de resíduos sólidos;

X - regularidade, continuidade, funcionalidade e universalização da prestação dos serviços públicos de limpeza urbana e de manejo de resíduos sólidos, com adoção de mecanismos gerenciais e econômicos que assegurem a recuperação dos custos dos serviços prestados, como forma de garantir sua sustentabilidade operacional e financeira, observada a Lei nº 11.445, de 2007;

XI - prioridade, nas aquisições e contratações governamentais, para:

a) produtos reciclados e recicláveis;

b) bens, serviços e obras que considerem critérios compatíveis com padrões de consumo social e ambientalmente sustentáveis;

XII - integração dos catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis nas ações que envolvam a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos;

XIII - estímulo à implementação da avaliação do ciclo de vida do produto;

XIV - incentivo ao desenvolvimento de sistemas de gestão ambiental e empresarial voltados para a melhoria dos processos produtivos e ao reaproveitamento dos resíduos sólidos, incluídos a recuperação e o aproveitamento energético;

XV – estímulo à rotulagem ambiental e ao consumo sustentável. (gn)

Art. 8º São instrumentos da Política Nacional de Resíduos Sólidos, entre outros:

I – os planos de resíduos sólidos;

II – os inventários e o sistema declaratório anual de resíduos sólidos;

III – a coleta seletiva, os sistemas de logística reversa e outras ferramentas relacionadas à implementação da responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos;

IV – o incentivo à criação e ao desenvolvimento de cooperativas ou de outras formas de associação de catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis;

V – o monitoramento e a fiscalização ambiental, sanitária e agropecuária;

VI – a cooperação técnica e financeira entre os setores público e privado para o desenvolvimento de pesquisas de novos produtos, métodos, processos e tecnologias de gestão, reciclagem, reutilização, tratamento de resíduos e disposição final ambientalmente adequada de rejeitos;

VII – a pesquisa científica e tecnológica;

VIII – a educação ambiental;

IX – os incentivos fiscais, financeiros e creditícios;

X – o Fundo Nacional do Meio Ambiente e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

XI – o Sistema Nacional de Informações sobre a Gestão dos Resíduos Sólidos (Sinir);

XII – o Sistema Nacional de Informações em Saneamento Básico (Sinisa);

- XIII – os conselhos de meio ambiente e, no que couber, os de saúde;
- XIV – os órgãos colegiados municipais destinados ao controle social dos serviços de resíduos sólidos urbanos;
- XV – o Cadastro Nacional de Operadores de Resíduos Perigosos;
- XVI – os acordos setoriais;
- XVII – no que couber, os instrumentos da Política Nacional de Meio Ambiente, entre eles:
 - a) os padrões de qualidade ambiental;
 - b) o Cadastro Técnico Federal de Atividades Potencialmente Poluidoras ou Utilizadoras de Recursos Ambientais;
 - c) o Cadastro Técnico Federal de Atividades e Instrumentos de Defesa Ambiental;
 - d) a avaliação de impactos ambientais;
 - e) o Sistema Nacional de Informação sobre Meio Ambiente (Sinima);
 - f) o licenciamento e a revisão de atividades efetiva ou potencialmente poluidoras;
- XVIII – os termos de compromisso e os termos de ajustamento de conduta;
- XIX – o incentivo à adoção de consórcios ou de outras formas de cooperação entre os entes federados, com vistas à elevação das escalas de aproveitamento e à redução dos custos envolvidos. (gn)

Na cidade de Manaus, no ano de 2010, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) publicou o Plano Diretor de Resíduos Sólidos de Manaus (PDRS), que classifica os resíduos eletroeletrônicos na categoria de resíduos sólidos especiais, englobando os chips, fibra ótica,

semicondutores, tubos de raios catódicos, baterias, celulares, fogões, geladeiras dentre outros. Segundo o IBAM (2010, p. 61):

Estes resíduos podem liberar no ambiente, substâncias tóxicas como arsênio, berilo, chumbo, mercúrio, cádmio dentre outros, que devem ser condicionados em sacos plásticos e embalados em jornais de modo a facilitar seu manuseio. Enquanto as pilhas e baterias liberam metais pesados como mercúrio, cádmio, chumbo e zinco, e precisam ser acondicionadas em recipientes compatíveis com o volume gerado.

A lei nº 12.305/2010 traz toda uma classificação dos resíduos sólidos:

Art. 13. Para os efeitos desta Lei, os resíduos sólidos têm a seguinte classificação:

I – quanto à origem:

- a) resíduos domiciliares: os originários de atividades domésticas em residências urbanas;
- b) resíduos de limpeza urbana: os originários da varrição, limpeza de logradouros e vias públicas e outros serviços de limpeza urbana;
- c) resíduos sólidos urbanos: os englobados nas alíneas a e b;
- d) resíduos de estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços: os gerados nessas atividades, excetuados os referidos nas alíneas b, e, g, h e j;

e) resíduos dos serviços públicos de saneamento básico: os gerados nessas atividades, excetuados os referidos na alínea c;

f) resíduos industriais: os gerados nos processos produtivos e instalações industriais;

g) resíduos de serviços de saúde: os gerados nos serviços de saúde, conforme definido em regulamento ou em normas estabelecidas pelos órgãos do Sisnama e do SNVS;

h) resíduos da construção civil: os gerados nas construções, reformas, reparos e demolições de obras de construção civil, incluídos os resultantes da preparação e escavação de terrenos para obras civis;

i) resíduos agrossilvopastoris: os gerados nas atividades agropecuárias e silviculturais, incluídos os relacionados a insumos utilizados nessas atividades;

j) resíduos de serviços de transportes: os originários de portos, aeroportos, terminais alfandegários, rodoviários e ferroviários e passagens de fronteira;

k) resíduos de mineração: os gerados na atividade de pesquisa, extração ou beneficiamento de minérios;

II – quanto à periculosidade:

a) resíduos perigosos: aqueles que, em razão de suas características de inflamabilidade, corrosividade, reatividade, toxicidade, patogenicidade, carcinogenicidade, teratogenicidade e mutagenicidade, apresentam significativo risco à saúde pública ou à qualidade ambiental, de acordo com lei, regulamento ou norma técnica;

b) resíduos não perigosos: aqueles não enquadrados na alínea a. Parágrafo único. Respeitado o disposto no art. 20, os resíduos referidos na alínea d do inciso I do caput, se caracterizados como não perigosos, podem, em razão de sua natureza, composição ou volume, ser equiparados aos resíduos domiciliares pelo poder público municipal.(gns)

A lei de Política Nacional Resíduos Sólidos (PNRS) regula as atividades de gerenciamento de resíduos e seu processo operacional que são desencadeados a partir da sua geração e compreende as etapas de acondicionamento, coleta, transporte, tratamento e destino final dos resíduos.

No tocante aos resíduos sólidos produzidos pelo PIM, é necessário fazer uma breve caracterização dos resíduos industriais, que merecem atenção especial, haja vista que, quando mal gerenciados tornam-se uma grave ameaça ao meio ambiente. Para Meireles (2016, p. 28):

O seu gerenciamento deve ser conduzido de forma adequada, seja pelo tratamento, disposição final ou reciclagem. Os resíduos sólidos gerados nas indústrias devem ser segregados de acordo com a NBR 10.004 da ABNT devendo ser tratados e/ou destinados adequadamente de acordo com as suas características. Os resíduos industriais são originados nas atividades dos diversos ramos da indústria, e são bem variados, podendo ser representado por resíduos perigosos e não perigosos. É de responsabilidade dos geradores os cuidados com: gerenciamento, transporte,

tratamento e destinação final de seus resíduos, e essa responsabilidade perdura enquanto o resíduo existir.

No que se refere aos sistemas de coleta, tratamento e disposição final dos resíduos sólidos envolvem uma fase interna e outra externa. Segundo Albuquerque (2010, p. 4) “a primeira, sob a responsabilidade do gerador, compreendendo a coleta interna, acondicionamento e o armazenamento. A fase externa, de responsabilidade das administrações municipais, através dos serviços de limpeza pública”.

Nesse contexto, Meireles (2016, p. 28) pontua que:

Há também de se levar em consideração os resíduos sólidos especiais classificados em função de suas características diferenciadas, que possuem legislação específica para seu tratamento e devem ser passivos de logística reversa (LR), dentre os quais pode-se citar pilhas e baterias.

Pereira (2013, p.14) explica que:

A logística reversa (LR), que também é conhecida sob outras denominações como logística integral ou logística inversa, é uma das áreas da logística empresarial que engloba o conceito tradicional de logística, no entanto, agrega um conjunto de operações e ações ligadas, desde a redução de matérias-primas primárias até a destinação final correta de produtos, materiais e embalagens com o seu consecutivo reuso, reciclagem e/ou produção de energia.

Por essa razão, as empresas instaladas no PIM, devem cumprir a Lei nº 1.032/2006 da Câmara Municipal de Manaus (CMM), que dispõe sobre o descarte e destinação final de pilhas que contenham mercúrio metálico, lâmpadas fluorescentes, baterias de telefone celular e demais artefatos que contenham metais pesados, na forma que indica:

Art. 1º É vedado o descarte de pilhas que contenham mercúrio metálico, de lâmpadas fluorescentes, de baterias de telefone celular e de demais artefatos que contenham metais pesados na cidade de Manaus.

§ 1º Os produtos referidos no caput deverão ser separados e acondicionados em recipientes adequados para destinação específica, ficando proibida a disposição em depósitos públicos de resíduos sólidos e sua incineração.

§ 2º Os produtos descartados deverão ser mantidos intactos como forma de evitar o vazamento de substâncias tóxicas, até a sua desativação ou reciclagem.

Art. 2º Os fabricantes de produtos de que trata o artigo primeiro e/ou seus representantes comerciais deverão estar devidamente registrados junto ao órgão competente, determinado pelo Executivo Municipal, para o cumprimento desta Lei.

Art. 3º Os estabelecimentos que comercializam pilhas com mercúrio para componentes eletrônicos, máquinas fotográficas e relógios, bem como baterias de telefone celular ficam obrigados a

receber dos consumidores a pilha ou baterias usadas.

Art. 4º Os fabricantes de produtos de que trata a referida Lei, ou seus respectivos representantes comerciais, estabelecidos no município de Manaus, serão responsáveis pela adoção de mecanismos adequados de destinação e gestão ambiental de seus produtos descartados pelos consumidores.

Parágrafo Único - É obrigada a advertência nas embalagens sobre os riscos dos referidos produtos à saúde, bem como informações adequadas de destinação após uso.

Art. 5º Será de responsabilidade do Executivo Municipal, por intermédio de seu órgão competente, para o cumprimento desta Lei, a realização de campanhas educativas de esclarecimentos sobre os riscos à saúde e ao meio ambiente dos produtos de que trata a presente Lei, visando, principalmente, à separação e à destinação adequada dos mesmos no âmbito do município de Manaus.

Art. 6º A Prefeitura de Manaus, por intermédio de seu órgão competente, deverá fiscalizar as fábricas e estabelecimentos comerciais, acerca do cumprimento desta Lei.

Art. 7º Fica estipulada uma multa de 100 (cem) UFM's em caso de descumprimento desta Lei.

Nesse sentido, Meirelles (2016, p. 56) esclarece que no tocante aos resíduos sólidos do PIM:

[...] são um problema para sustentabilidade ambiental de Manaus, mas ao mesmo tempo também são um recurso para movimentação de um mercado local que só tende a crescer, o da recuperação de matéria prima e energética. O uso de inovações tecnológicas e alternativas sustentáveis para o tratamento e destinação de resíduos plásticos, por exemplo, podem ser aplicados para solucionar concomitantemente três das principais demandas da sociedade moderna: a destinação de resíduo, a necessidade de matéria prima e o consumo de energia.

E continua Meireles (2016, p.28):

O aumento expressivo dos danos ambientais causados pela má gestão dos resíduos industriais, tem desencadeado ações de regulamentação e controle da geração de resíduos e seus impactos ao meio ambiente por meio de um maior controle ambiental das indústrias desde a fase de planejamento, até a operacionalização da planta industrial.

E nesse contexto, a educação ambiental, o processo de reciclagem, bem como uma logística reversa efetiva, podem se constituir em importantes ferramentas para uma correta gestão dos resíduos sólidos no PIM. Portanto, um dos grandes desafios da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) no cenário do PIM, é a mudança de cultura nas empresas, que ainda estão sendo negligentes no gerenciamento de seus

resíduos, buscando incentivar atitudes responsáveis, que priorizem a segurança e a qualidade ambiental.

7 Sugestões: educação ambiental e gestão ambiental no PIM

Tomando-se como base, o pressuposto de que os resíduos sólidos produzidos pelas empresas instaladas no PIM, podem se constituir em um importante viés, para promover o desenvolvimento de um processo educativo, baseado na educação ambiental (EA), bem como nas potencialidades da logística reversa (LR), visando à reflexão e o comprometimento das empresas do PIM com uma gestão de resíduos sólidos correta, esse trabalho buscou sustentação teórica no tripé: educação ambiental (EA), reciclagem e logística reversa (LR).

Também sob a perspectiva desse pressuposto, o trabalho também identificou as potencialidades desse tripé, capazes de permitir a estruturação de estratégias de EA, com o objetivo de demonstrar, como o cenário do PIM, pode ser utilizado como motivação para se apresentar sugestões de educação ambiental (EA), com foco nos resíduos sólidos industriais produzidos no PIM, a partir de ações de reciclagem e de logística reversa (LR).

Uma das sugestões é a criação e a implantação de programas de educação ambiental, para todos os colaboradores de todas as empresas instaladas no PIM, a exemplo do Projeto de Educação Ambiental para os Trabalhadores (PEAT), da Petrobras, dentre outras ações, como postos de coleta seletiva do lixo (CSL) nas próprias empresas, e palestras sobre a

importância da CSL, da reciclagem e da logística reversa (LR) para os resíduos industriais, inclusive para o lixo eletrônico.

Levando-se em consideração o que determina o art. 33, Inciso V, da lei que institui a PNRS, as empresas são obrigadas “a estruturar e implementar sistemas de logística reversa, mediante retorno dos produtos após o uso pelo consumidor, de forma independente do serviço público de limpeza urbana e de manejo dos resíduos sólidos” (BRASIL, 2010, p.16), empresas como a Philips desenvolveram ações para viabilizar a logística reversa de seus produtos na cidade de Manaus.

Para exemplificar usa-se o projeto iniciado em Manaus/AM denominado “Ciclo Sustentável Philips que executa a logística reversa, que segundo Moraes (2014, p.4):

Oferecia ao consumidor “a possibilidade de devolver os produtos à Philips ao final de sua vida útil, onde a empresa promovia sua destinação adequada, em um processo totalmente controlado e homologado. Depois de recolhidos, os eletroeletrônicos eram encaminhados às empresas parceiras responsáveis pela manufatura reversa, que contemplava os processos de descaracterização, desmonte e segregação dos diversos tipos de materiais, sendo que os componentes não passíveis de reciclagem eram encaminhados para destinos ambientalmente corretos. Em novembro de 2010, o Ciclo Sustentável Philips passou a incluir pilhas e baterias, com a instalação de displays nas assistências técnicas e em pontos de coleta. O programa é hoje desenvolvido em 29 cidades para eletroeletrônicos (25 grandes centros urbanos) e 36 municípios

contam com pontos de coleta para pilhas e baterias. Desde o lançamento do “Ciclo Sustentável Philips” em território nacional, foram coletadas 160 toneladas de eletroeletrônicos e acessórios, além de 46 toneladas de pilhas e baterias.

O consumidor brasileiro está cada vez mais consciente em relação à sustentabilidade e cobra esse posicionamento das empresas. Enfim, as ações de educação ambiental (EA) a serem desenvolvidas nas empresas do PIM, devem priorizar informações sobre a correta destinação dos resíduos sólidos, e que contemple a participação de seus colaboradores.

8 Considerações finais

A problemática que envolveu essa pesquisa foi a pergunta que se fez: de que forma a educação ambiental poderia ser um agente transformador no tocante a produção, geração e descarte de resíduos sólidos? Os objetivos da pesquisa foram cumpridos, pois analisou-se a legislação pertinente, o conceito e os meios que podem ser utilizados para educar, ambientalmente, todos os agentes envolvidos na problemática lançada.

Os resultados encontrados através dessa pesquisa indicam que as empresas do PIM, ao praticarem e difundirem a educação ambiental para seus colaboradores, obterão um sistema de gestão ambiental correto, baseado em práticas ambientais ideais para despertar o espírito de responsabilidade social e conscientização ambiental, estimulando seus colaboradores à preservação do meio ambiente, através de uma CSL correta, além de poder

contribuir ainda para a geração de emprego e renda para os catadores de resíduos sólidos.

A partir da união da educação ambiental e da gestão dos resíduos sólidos no PIM, a pesquisa concluiu que os resultados podem ser muito positivos, à medida em que se pode, através do conhecimento e contextualização da realidade local, vivida no parque industrial, é possível suscitar novas reflexões e significados, produzindo ainda textos, que possam ser lidos e discutidos pelos agentes envolvidos na operacionalização do parque fabril incentivado na zona Franca de Manaus, sejam eles empregados das empresas, professores que atenderão a esses e a comunidade do entorno.

9 Referências

AFONSO, Simone Teixeira; **BORGES**, João Tito; **ARAGÃO**, Jefferson da Silva. **Avaliação do processo de certificação na ISO 14001:2004 de empresas do pólo industrial de Manaus – PIM**. 2015. Disponível em:

<<https://even3.azureedge.net/processos/AvaliaodoprocessodecertificaonaISO140012004deempresasdopoloindustrialdeManausPIM.1a05842214c64e71932c.pdf>> Acesso em: 12 out 2018.

ALBUQUERQUE, Bruno Lins et al. **Gestão de resíduos sólidos na Universidade Federal de Santa Catarina: os programas desenvolvidos pela coordenadoria de gestão ambiental**. Mar Del Plata: 08 a 10 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://gestaoderesiduos.ufsc.br/files/2016/04/05_GRS-na-UFSC-desenvolvido-pela-coordenadoria-de-GA.pdf> Acesso em: 13 out 2018.

ANDRADE, Eurídice S. Mamed de; LINS, Luiz dos Santos; BORGES, Viviane Lima. **Contabilidade tributária: um enfoque prático nas áreas federal, estadual e municipal**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. 9.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, **2006**.

ARAÚJO, Jaqueline Gomes. **Análise do Gerenciamento de Resíduos de Equipamentos Eletroeletrônicos Residenciais em Manaus-AM**. Dissertação de Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade da Amazônia. PPG/CASA. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2013. Disponível em:
<<http://www.ppgcasa.ufam.edu.br/pdf/dissertacoes/2013/Jaqueline%20Gomes.pdf>> Acesso em: 15 out 2018.

BENCHIMOL, Jaime Samuel. Prefácio. In: LAREDO, José. **A Zona do PIM que não é franca**. Manaus: Editora Ziló, 2013.

BERNA, Vilmar Sidnei Demamam. **Amigos do planeta: meio ambiente e educação ambiental**. São Paulo: Paulus, 2008.

BOMFIM, Ronaldo; BOTELHO, Lissandro. **Zona Franca de Manaus - Condicionantes do futuro**. Manaus: Editora Valer, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao03a7ao.htm>. Acesso em: 11 out 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 288 de 28 de fevereiro de 1967**. Altera as disposições da Lei número 3.173 de 6 de junho de 1957 e regula a Zona Franca de Manaus (ZFM). Disponível em:

<<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Decretos-leis/DecLei28867.htm>>. Acesso em: 11 out 2018.

BRASIL. Lei Federal Nº 12.305 de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=636>> Acesso em: 11 out 2018.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 11 out 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e saúde. Volume 9. 3.ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BSI GROUP. Management Systems. **ISO 14001 - Gestão Ambiental.** Disponível em: <<https://www.bsigroup.com/pt-BR/ISO-14001-Gestao-Ambiental/>> Acesso em: 14 out 2018.

CASSONE, Vittorio. **Direito tributário.** 28. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

CAVALCANTI FILHO, Gabriel de Oliveira. **A ISO 14.000 e o direito ambiental em evolução – concretização do desenvolvimento sustentável através da qualidade ambiental.** FREITAS, Vladimir Passos de (org). Direito ambiental em evolução – N.º 2. 1.ed. Curitiba: Juruá, 2002.

CEMPRE. **Compromisso empresarial para reciclagem.** Disponível em:

<http://www.cempre.org.br/download/pnrs_002.pdf>
Acesso em: 11 out 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão da produção: uma abordagem introdutória**. 3.ed. Barueri/SP: Manole, 2014.

CMM. Câmara Municipal de Manaus. **Lei nº 1032 de 22 de agosto de 2006**. Disponível em: <<https://cm-manaus.jusbrasil.com.br/legislacao/825315/lei-1032-06>>
Acesso em: 15 out 2018.

CONAMA. Conselho Nacional de Meio Ambiente **Resolução Conama nº 237 de 19 de dezembro de 1997. Diretrizes para Licenciamento Ambiental**. Brasília, 1997. Disponível em:

<<http://www.portosdoparana.pr.gov.br/arquivos/File/LegislacaoAmbiental/ResolucaoCONAMA237.pdf>> Acesso em: 14 out 2018.

CONAMA, Conselho Nacional de Meio Ambiente. **Inventário nacional de resíduos sólidos industriais**. Resolução Conama Nº 313. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.iap.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/residuos/CONAMA3132002.pdf>> Acesso em: 14 out 2018.

DISEP, Clarissa Ferreira Macedo. **Direito Ambiental Econômico e a ISO 14000: análise jurídica do modelo de gestão ambiental e certificação ISO 14001**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

FREITAS, Débora Maria da Silva. **Diagnóstico e proposta de modelo de gestão de resíduos eletroeletrônicos gerados nos ministérios do governo brasileiro**. Dissertação de Mestrado em Planejamento e Gestão Ambiental da Universidade Católica de Brasília. Brasília (UCB). Brasília/DF,

2010. Disponível em:
<http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1306> Acesso em: 15 out 2018.

GOMES, Viviane Passos. **Instrumentos de política e gestão ambiental nas atividades do pólo industrial de Manaus.** Dissertação Mestrado Direito Ambiental. Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Manaus/AM, 2009. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp151542.pdf>> Acesso em: 09 out 2018.

HANNIGAN, John. **Sociologia ambiental.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

IBAM. Instituto Brasileiro de Administração Municipal. **Plano Diretor de Resíduos Sólidos de Manaus.** Área de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente Julho de 2010. Disponível em:
<http://www.ibam.org.br/media/arquivos/estudos/plano_diretor_residuos_solidos_manaus.pdf>. Acesso em: 11 out 2018.

LAREDO, José. **A Zona do PIM que não é franca.** Manaus: Editora Ziló, 2013.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (org.) et al. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRELES, Vanessa Kerolin Araújo. **Gestão e tratamento dos resíduos plásticos produzidos pelo Pólo industrial de Manaus: tecnologias e sustentabilidade.** Dissertação de Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus/AM: UFAM, 2016. Disponível em:<<http://www.ppgcasa.ufam.edu.br/pdf/dissertacoes/2016/Vanessa%20Kerolin.pdf>> Acesso em: 13 out 2018.

MENDONÇA, Maurício Brilhante. **O Processo de Decisão Política e a Zona Franca de Manaus.** Tese de Doutorado. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10632/MAURICIO%20BRILHANTE%20MENDON%20C3%87A%20TESE%20CDAPG.pdf?sequence=1>>
Acesso em: 11 out 2018.

MIKHAILOVA, Irina. **Sustentabilidade: evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática.** In: Revista Economia e Desenvolvimento, n° 16, 2004, p. 22-41. Disponível em:
<http://w3.ufsm.br/depcie/arquivos/artigo/ii_sustentabilidade.pdf> Acesso em: 14 out 2018.

MIRANDA, Flamarion Jarbas de. **O impacto da implantação da Norma ISO 9001: 2008 na gestão de empresas do setor de prestação de serviços.** Pedro Leopoldo: FPL, 2014. Disponível em:
<http://www.fpl.edu.br/2018/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2014/dissertacao_flamarion_jarbas_miranda_2014.pdf>
Acesso em 12 out 2018.

MORAES, Silvia. **Philips consolida a logística reversa de seus produtos**. In: Coletânea de reportagens. 18 de outubro de 2014. Disponível em: <<http://silviaeduardaneuza.blogspot.com/2014/10/coletanea-de-reportagens.html>> Acesso em: 15 out 2018.

OLIVEIRA, Leandro Barbosa. **Gestão Integrada das Normas ISO 14000 e ISO 9000**. 2018. Disponível em: <http://www.apoioambiental.com.br/upload/gestao_integrada_normas_iso.pdf> Acesso em 14 out 2018.

PEAT. **Projeto de Educação Ambiental para os Trabalhadores (PEAT)**. Regional da Bacia de Santos PEAT UO-BS. Junho, 2017. Disponível em: <https://www.comunicabaciadesantos.com.br/sites/default/files/PEAT_Regional_BS.pdf> Acesso em: 15 out 2018.

PEREIRA, André Luiz et al. **Logística reversa e sustentabilidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

QUEIROZ, Diego. **Zona Franca de Manaus está oficialmente prorrogada até 2073**. 05/08/2014. Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/suf_pub_noticias.cfm?id=16055> Acesso em: 11 out 2018.

QSP. Centro da Qualidade, Segurança e Produtividade. **Gestão da Qualidade. O que significa a ISO 9001:2000**. In: Informe Reservado, Nº 45, Maio/2005. Disponível em: <https://www.qsp.org.br/biblioteca/cadeia_fornecimento.shtm> Acesso em: 14 out 2018.

SANTOS, C.H.P. **Apostila de educação ambiental**. Disponível em: <<http://dc371.4shared.com/doc/lx7yL-oF/preview.html>>. Acesso em: 11 out 2018.

SERÁFICO, Marcelo. O muro que precisa cair. In: ARCE, Belisário; SERÁFICO, José. (Orgs). **A nova conjuntura nacional, regional e internacional desafios para o modelo Zona Franca de Manaus**. Manaus: Associação PanAmazônia, 2012.

SUFRAMA. Superintendência da Zona Franca de Manaus. **O que é Suframa**. Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/suframa_o_que_e_suframa.cfm> Acesso em: 11 out 2018.

SUFRAMA. **Perfil das Empresas com Projetos Aprovados**, Setembro de 2015. Disponível: http://www.suframa.gov.br/zfm_ind_perfil.cfm. Acesso em: 11 out. 2018.

SUFRAMA INVEST. Superintendência da Zona Franca de Manaus. **Incentivos Fiscais**. Disponível em: <<http://www.suframa.gov.br/invest/porque-investir-incentivos-fiscais.cfm>> Acesso em: 11 out 2018.

WALDMAN, Maurício. **Lixo Cenários e Desafios**: Abordagens básicas para entender os resíduos sólidos. São Paulo: Cortez, 2010.