

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



0

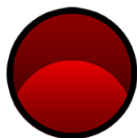
# Ensino Jurrdico como Proposta de construo da Sociedade Democrtica



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 protagonizam os debates científicos propostos, juntamente com os resultados das pesquisas desenvolvidas por mestrandos em Direito da UIT, FUMEC e UNICESUMAR, que sob orientação e supervisão dos professores dos respectivos programas, trouxeram à baila reflexões que ultrapassam as barreiras da dogmática analítica. Convidamos o leitor para conhecer os textos e debruçar-se no estudo da educação como um direito fundamental corolário da diversidade e pluralismo democrático que marcam a sociedade contemporânea. Na presente obra são debatidos e problematizados os objetivos fundamentais do direito à educação, previsto no texto da Constituição brasileira de 1988, especificamente no que atine ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparação para o mercado de trabalho e formação cidadã. A participação da família, sociedade e do Estado, ao longo da formação acadêmico-profissional dos discentes, é de significativa importância para viabilizar a construção de cidadãos e profissionais comprometidos com os desafios da sociedade democrática, marcada pelo pluralismo, diversidade e desigualdades.



## **O Ensino Jurídico como Proposta de construção da Sociedade Democrática**



# Série Ciências Jurídicas & Sociais

## *Comitê Editorial*

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liane Tabarelli**  
PUCRS, Brasil

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Andrea Bühring**  
PUCRS, Brasil

**Prof. Dr. Orci Paulino Bretanha Teixeira**  
Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul

**Prof. Dr. Voltaire de Lima Moraes**  
PUCRS, Brasil

**Prof. Dr. Thadeu Weber**  
PUCRS, Brasil

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Medeiros**  
PUCRS, Brasil

**Prof. Dr. Leandro Cordioli**  
ULBRA, Brasil

COLEÇÃO CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO

# O Ensino Jurídico como Proposta de construção da Sociedade Democrática

Organizadores

**Fabício Veiga Costa**

**Ivan Dias da Motta**

**Sérgio Henriques Zandona Freitas**



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

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



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



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

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

O Ensino Jurídico como Proposta de construção da Sociedade Democrática [recurso eletrônico] / Fabrício Veiga Costa; Ivan Dias da Motta; Sérgio Henriques Zandoná Freitas (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

480 p.

ISBN - 978-65-5917-312-9

DOI - 10.22350/9786559173129

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

1. Ensino Jurídico; 2. Democracia; 3. Coletânea; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 340

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Direito 340

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma  
teoria do conhecimento posta em prática”.

*Paulo Freire*





# Sumário

---

## Apresentação 19

Fabício Veiga Costa  
Ivan Dias da Motta  
Sérgio Henriques Zandona Freitas

---

## Prefácio 21

Deilton Ribeiro Brasil

---

## 1 28

### **O estudo do direito no contexto da cibercultura: desafios para o ensino jurídico em tempos de pandemia e pós-verdade**

*The study of law in the context of cyberculture: challenges for legal education in times of pandemic and post-truth*

Fernando Antônio da Silva Alves

**RESUMO:** Este estudo foi desenvolvido, considerando-se a preocupação docente havida com um crescente fenômeno da propagação de desinformação ou de informação controversa sobre diversos fenômenos, nas redes sociais digitais, que merecem atenção do ensino jurídico. A pós-verdade, como ambiente de disseminação de incertezas ou do questionamento de certezas estabelecidas pelo próprio saber científico, na produção de notícias falsas, constitui-se num conceito complexo, digno de reflexão tanto no âmbito da ciência jurídica quanto das teorias sociológicas da comunicação. É justamente pelo apelo a essas teorias, que será possível observar até que ponto, diante do cenário de uma pandemia histórica, como a do novo coronavírus, onde o isolamento obriga a uma maior vivência social em ambientes virtuais, o desenvolvimento da cibercultura pode contribuir ou prejudicar a busca pelo conhecimento jurídico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino jurídico. Pandemia. Cibercultura. Pós-verdade. Sociedade em rede.

**ABSTRACT:** This study was developed, considering the teaching concern with a growing phenomenon of the spread of disinformation or controversial information about various phenomena, on digital social networks, which deserves attention from legal education. The post-truth, as an environment for the dissemination of uncertainties or the questioning of certainties established by scientific knowledge itself, in the production of false news, constitutes a complex concept, worthy of reflection both in the scope of legal science and sociological theories of communication. It is precisely because of the appeal to these theories, that it will be possible to observe the extent to which, in the face of a historical pandemic scenario, such as that of the new coronavirus, where isolation requires greater social experience in virtual environments, the development of cyberculture can contribute or impair the search for legal knowledge.

**KEYWORDS:** Legal education. Pandemic. Cyberculture. Post-truth. Network society.

---

## 2 62

### **A educação socioemocional como forma de promoção dos direitos humanos**

*The social-emotional learning as a way of promoting human rights*

Regina Cândido Lima e Silva Santos  
Fabício Veiga Costa

**RESUMO:** O trabalho aborda o tema da educação socioemocional. A pesquisa é predominantemente bibliográfica e as metodologias de pesquisa utilizadas foram a dedutiva e a dialética. A educação socioemocional pode ser definida como o processo pelo qual objetiva-se desenvolver nos educandos

competências socioemocionais, as quais, para além do desenvolvimento cognitivo, lhes capacitam para lidar com desafios e resolver as demandas complexas da vida cotidiana. A proposta da pesquisa foi analisar se a educação socioemocional pode ser vista como uma forma de promoção dos direitos humanos. Em uma sociedade ainda marcada pela intolerância – religiosa, étnico-racial, cultural, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política – e, por consequência, pela generalização de conflitos, que culminam em graves violações de direitos humanos, a educação é, certamente, a única forma de transformação da realidade. Por visar o desenvolvimento integral dos indivíduos como cidadãos e permitir uma compreensão profunda acerca do real sentido da dignidade humana, a educação socioemocional se revela como um meio eficaz para a criação de uma cultura de direitos humanos, indispensável para a construção de uma sociedade livre, justa, pacífica e solidária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Socioemocional. Competências Socioemocionais. Direitos Humanos.

**ABSTRACT:** The paper deals with the theme of social-emotional learning. The research methodologies used were deductive and critical-dialectic. Social-emotional learning can be defined as the process by which students develop social-emotional competences, which, in addition to cognitive development, enable them to deal with challenges and solve the complex demands of daily life. The purpose of the research was to analyze whether social-emotional learning can be seen as a way of promoting human rights. In a society still marked by intolerance – religious, ethnic-racial, cultural and territorial intolerance, intolerance of gender, of sexual orientation, of nationality, of political choice – and, consequently, by the generalization of conflicts, which culminates in serious violations of human rights, education is certainly the only way of transforming reality. By aiming at the integral development of individuals as citizens and allowing a deep understanding of the real meaning of human dignity, social-emotional education is an effective way of creating a culture of human rights, indispensable for the construction of a free society, just, peaceful and supportive.

**KEYWORDS:** Social-emotional Learning. Social-emotional Skills. Human Rights.

### **Direito fundamental à educação e *homeschooling*: a problemática do pluralismo de concepções pedagógicas como fator para a promoção das virtudes cívicas**

*Fundamental right to education and homeschooling: the problem of pedagogical conceptions pluralism as a factor for promoting civic virtues*

Lincoln Machado Alves de Vasconcelos  
Fabrício Veiga Costa

**RESUMO:** A investigação central do presente artigo é uma análise crítica da problemática do ensino domiciliar básico, no Brasil, em relação ao princípio constitucionalmente expresso segundo o qual o ensino será ministrado de maneira a operacionalizar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O tema-problema consiste em examinar se o *homeschooling* seria compatível com o direito fundamental à educação tal como delineado na Constituição Federal de 1988, notadamente no que concerne à socialização (sob o enfoque da psicologia) do indivíduo. A hipótese científica perpassa pela interpretação do direito fundamental à educação (da criança, do adolescente e do jovem) à luz dos princípios da máxima efetividade e do efeito integrador. Compreende-se, destarte, o mencionado direito como dever solidário da família, do Estado e da sociedade, bem como que a socialização mediante o convívio comunitário estaria atrelada ao desenvolvimento da cidadania. Justifica-se a escolha do tema pela sua atualidade e pertinência teórica para a comunidade científica. A pesquisa compreende análise documental e revisão teórico-bibliográfica, contando com enfoque transdisciplinar e interdisciplinar, mediante perspectiva crítica e interpretativa. Confirmou-se em sede conclusiva a hipótese científica levantada, pois o caráter solidário do aludido direito fundamental indisponível não se descortina compatível com o ensino exclusivamente domiciliar, máxime pelo fato de se atrofiar a socialização do indivíduo, frustrando a efetivação do convívio comunitário e, portanto, a promoção de virtudes cívicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino domiciliar. Cidadania. Interpretação constitucional.

**ABSTRACT** The present study aims a critical analysis of the homeschooling in Brazil, in relation to the constitutionally explicit principle according to which the teaching will be administered in order to reach the pluralism of ideas and pedagogical conceptions. The theme is about a research about homeschooling and its compatibility with the fundamental right of education as expressed in the Federal Constitution, considering the sociability (under the psychology approach) of the individual. The scientific hypothesis runs through the interpretation of the fundamental right to education (of the child, the adolescent and the young) by the principles of maximum effectiveness and the integrative effect. This right is therefore understood as a duty of solidarity with the family, the State and society, and that socialization through community living would be tied to the development of citizenship. The choice of theme is justified by its relevance and theoretical relevance to the scientific community. The research includes documentary analysis and theoretical-bibliographic revision, with a transdisciplinary and interdisciplinary approach, through a critical and interpretive perspective. The scientific hypothesis raised was conclusively confirmed, since the solidary nature of the mentioned fundamental right isn't revealed compatible with home education, especially because the sociability of the individual is decreased, frustrating the social life interaction and therefore, the promotion of civic virtues.

**Keywords:** Homeschooling. Citizenship. Constitutional interpretation.

## A prevenção de conflitos escolares e um diálogo com a pedagogia waratiana

*The prevention of school conflicts and a dialogue with the waratian pedagogia*

Daniela Martins da Cruz  
Fabrício Veiga Costa

**RESUMO:** O presente artigo investiga a possibilidade de aplicar a pedagogia waratiana como solução para os conflitos no ambiente escolar, utilizando o método dedutivo, partindo de teorias e conceitos amplos para testar a viabilidade da oferta. O objetivo é tecer análise crítica sobre o conceito de educação e os conflitos escolares, e apresentar uma solução para o problema com a proposta da pedagogia de Luís Alberto Warat através da alteridade como resolução dos problemas advindos da educação para indicar a ineficiência estatal quanto ao modelo educacional proposto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conflitos escolares. Exclusão. Pedagogia do novo. Alteridade. Inclusão.

**ABSTRACT** This article investigates the possibility of applying Waratian pedagogy as a solution to the conflicts in the school environment, using the deductive method, starting from broad theories and concepts to test the feasibility of the offer. The goal is to provide critical analysis about the concept of education and the school conflicts, and to present the Luís Alberto Warat proposal as a resolution for the problems arising from education through alterity to indicate the state inefficiency regarding the proposed educational model as well.

**KEYWORDS:** School conflicts. Exclusion. Pedagogy of the new. Alterity. Inclusion.

## A contribuição das ações educacionais no processo de reinserção social de indivíduos institucionalizados no Sistema Prisional

*The contribution of educational actions in the process of social reinsertion of institutionalized individuals in the Prison System*

Cláudio Madeira Nunes  
Fabrício Veiga Costa

**RESUMO:** O estudo buscou analisar em que medida as ações educacionais podem contribuir no processo de reintegração social dos indivíduos institucionalizados no sistema prisional. Para atingir os objetivos propostos o método utilizado foi a abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo e os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Em um primeiro momento, foi identificado o que estabelece a Lei de Execução Penal (LEP) no que se refere aos direitos fundamentais dos apenados no âmbito das ações educacionais. Segundo, foi realizada uma análise, com base em artigos, com destaque para dois deles, sobre a diferença entre o que estabelece a lei de execução penal e o que a literatura descreve como a realidade das ações educacionais realizadas nos presídios. A partir da análise têm-se que ações educacionais baseadas na perspectiva da educação como socialização, oferece instrumentos para conduzir o apenado a se integrar novamente em uma sociedade na qual ele não se via fazendo parte, ou se via integrado de forma marginal, sem uma perspectiva crítica de seu funcionamento e de seu próprio papel nela, uma integração padronizada conforme a ordem. Por sua vez, ações educacionais que tem por base a ideia de educação como transformação oferece instrumentos teóricos para que o preso repense de forma crítica a sociedade na qual ele está inserido e o seu papel de agente na reconstrução de suas próprias ações e de uma sociedade mais humanizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Reintegração Social.; Sistema Prisional.

**ABSTRACT:** The study sought to analyze the extent to which educational actions can contribute to the process of social reintegration of individuals institutionalized in the prison system. To reach the proposed objectives the method used was the qualitative approach, with a descriptive-explanatory design and the bibliographic and documentary research procedures. At first, it was identified what establishes the Law of Penal Execution (LEP) regarding the fundamental rights of the victims in the scope of educational actions. Second, an analysis was made, based on articles, highlighting two of them, on the difference between what establishes the law of criminal execution and what the literature describes as the reality of the educational actions carried out in prisons. Based on the analysis, educational actions based on the perspective of education as socialization, offer tools to lead the patient to integrate again in a society in which he did not see himself as a part, or was integrated marginally without a critical perspective of its functioning and its own role in it, a standardized integration according to order. On the other hand, educational actions based on the idea of education as a transformation offer theoretical tools for the prisoner to critically rethink the society in which he is inserted and his role as agent in the reconstruction of his own actions and of a society more humanized.

**KEYWORDS:** Education. Social Reintegration. Prison System.

## **Ensino jurídico inovador e as exigências do mercado de trabalho contemporâneo em organizações privadas brasileiras**

*Innovative legal teaching and the requirements of the contemporary work market in Brazilian private organizations*

Luciana Procópio Bueno  
Frederico de Andrade Gabrich

**RESUMO:** O tradicional mercado jurídico passa por uma inevitável transformação, impulsionado pela forte concorrência e pelo crescimento acelerado das tecnologias aplicadas ao Direito. O perfil do profissional jurídico moderno, estratégico, inovador e valorizado, depende de o ensino tradicional romper as barreiras conservadoras do seu paradigma educacional para um ensino inovador inter/pluri/multi/transdisciplinar, com a utilização de diversos recursos didáticos, dentre os quais destacam-se tecnologia e ferramentas digitais para aprendizagem. A partir do método científico dedutivo e dos referenciais teóricos de Zygmunt Bauman e Paulo Freire, esta pesquisa estabelece resposta para o problema da necessidade de reinvenção do profissional jurídico pelo ensino inovador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito. Ensino jurídico. Mercado de trabalho. Inovação. Tecnologia.

**ABSTRACT:** The traditional legal market undergoes an inevitable transformation, driven by strong competition and the accelerated growth of technologies applied to law. The profile of the modern legal professional, strategic, innovative and valued, depends on traditional education to break the conservative barriers of its educational paradigm for innovative inter/pluri/multi/transdisciplinary teaching, using a variety of didactic resources, among which stand out technology and digital learning tools. From the deductive scientific method and the theoretical references of Zygmunt Bauman and Paulo Freire, this research establishes a response to the problem of the need for the legal professional's reinvention by the innovative teaching.

**KEYWORDS:** Law. Legal education. Business market. Innovation. Technology.

## **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): o princípio do apreço à tolerância sob o olhar dos direitos fundamentais**

*The Law which regulates education in Brazil (LDB): the principle of the appreciation to the tolerance under the attentive eye of the fundamental rights*

Claysson Fidêncio Silva  
Deilton Ribeiro Brasil

**RESUMO:** Este trabalho analisou o princípio do apreço à tolerância, contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 3º, inciso IV. O objetivo desta pesquisa foi analisar se esse princípio educacional está de acordo com os princípios e direitos fundamentais que estruturam e norteiam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). Este estudo se faz necessário tendo em vista a importância do ensino e por se tratar de um princípio presente na principal lei infraconstitucional brasileira. Na realização deste estudo utilizou-se a pesquisa teórica-bibliográfica, a qual forneceu as bases teóricas e doutrinárias a partir de livros e textos de autores de referência. O método foi o dedutivo e o procedimento técnico qualitativo. A conclusão é que o princípio da tolerância é inadequado para ser utilizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

**PALAVRAS-CHAVE:** Tolerância. Respeito. Apreço. Direitos fundamentais. Princípios.

**ABSTRACT:** This paper has analyzed the principle of appreciation to the tolerance contained at the Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – the law which regulates education in Brazil (LDB), Law n. 9.394/1996, in its article 3<sup>rd</sup>. Indent IV. This research aims at analyzing whether this educational principle is according to the fundamental principles and rights which structure and orientate the Constitution of the Federal Republic of Brazil from 1988 (CRFB/88). This study is required bearing in mind the importance of teaching and because it is a principle present at the main Brazilian infra-constitutional legislation. The theoretical-bibliographical research was used so that this research could be performed. Such research provided the theoretical and doctrinal basis from books and texts from renowned authors. It was used the deductive method and the qualitative technical procedure. At the end, it was concluded that the tolerance is inappropriate to be used at LDB.

**KEYWORDS:** Tolerance. Respect. Appreciation. Fundamental rights. Principles.

## A educação com base em Paulo Freire sob a perspectiva popperiana

*Paulo Freire's education based on the popperian perspective*

Igor Rafael de Matos Teixeira Guedes  
Ivan Dias da Motta

**RESUMO:** A educação enquanto ferramenta libertadora do ser humano, só se torna possível através de proposições em que o discente e docente conversam entre si. Isso porque, as duas partes são responsáveis pela produção do conhecimento. Sob o entendimento de Paulo Freire, só se fazem pensadores críticos com a introdução do discente na formulação de questionamento e como participante da construção do conhecimento. Nesse sentido, sob a perspectiva de Popper, é através da crítica que se tem a construção de novos pensamento e interpretações sobre as ciências. O método da falseabilidade como questionador torna a ideia de educação de Freire como uma fórmula Popperiana de ensino, em que aluno e professor constroem o conhecimento, nunca sendo a mesma coisa, uma vez que cada discente apresenta uma realidade diferente e uma forma de enxergar as coisas também diferente. Sob esse enfoque a pesquisa se utiliza do método analítico através da revisão da literatura para construção das ideias expostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Paulo Freire. Karl Popper.

**ABSTRACT:** Education as a liberating tool for the human being is only possible through propositions in which the student and the teacher talk among themselves. This is because both parties are responsible for the production of knowledge. Under the understanding of Paulo Freire, only critical thinkers are made with the introduction of the student in the formulation of questioning and as a participant in the construction of knowledge. In this sense, from the perspective of Popper, it is through criticism that one has the construction of new thinking and interpretations about the sciences. The method of falsifiability as a questioner makes Freire's idea of education as a Popperian formula of teaching, in which student and teacher construct knowledge, never being the same thing, since each student presents a different reality and a way of seeing the things also different. Under this approach the research uses the analytical method through the literature review to construct the ideas exposed.

**KEYWORDS:** Education. Paulo Freire. Karl Popper.

## Educação inclusiva: implementação do direito fundamental à educação de crianças com deficiência

*Inclusive education: implementation of the fundamental right to the education of children with disabilities*

Kênia Barcelos Drumond  
Fabrício Veiga Costa

**RESUMO:** O presente trabalho aborda a temática da educação inclusiva sob a perspectiva constitucional. A discussão central do trabalho questiona se a matrícula de alunos com deficiência em escolas especiais viola o direito à educação sob a perspectiva da igualdade? Para discutir o tema proposto foi realizada uma breve reconstrução histórica da educação especial no Brasil e a análise de sua (in) compatibilidade com o texto constitucional e às normas internacionais de proteção à pessoa com deficiência.

**PALAVRAS CHAVE:** Direito Fundamental à educação. Educação inclusiva. Ensino regular.

**ABSTRACT:** The present work deals with the theme of inclusive education from a constitutional perspective. The central discussion of the work questions whether the enrollment of students with disabilities in special schools violates the right to education from the perspective of equality? In order to discuss the proposed theme, a brief historical reconstruction of special education was carried out in Brazil and the analysis of its (in) compatibility with the constitutional text and the international norms for the protection of persons with disabilities.

**KEYWORDS:** Fundamental Right to education; Inclusive education; Regular education.

## Autismo e a inclusão escolar

*Autism and school inclusion*

Rogério Batista de Araújo Netto  
Sérgio Henriques Zandona Freitas

**RESUMO:** No presente artigo buscou-se tecer algumas breves considerações sobre o autismo e a inclusão escolar. Para que se chegasse a uma conclusão segura sobre o tópico central do estudo, foi realizada uma análise sobre o tema em questão em seus aspectos mais amplos. Contudo, como regra básica de toda e qualquer pesquisa, para que se disserte, com segurança, sobre determinado assunto, necessário se faz a sua análise pormenorizada. Buscando esse objetivo, o presente trabalho procurou analisar as questões relativas ao autismo e à inclusão escolar em seus mais abrangentes tópicos, buscando as suas origens, as suas abordagens conceituais, os seus elementos, dentre outros matizes que permitiram, ao fim, um estudo mais aprofundado sobre as suas questões conexas no que se refere aos posicionamentos e entendimentos sobre o assunto. Depois de realizadas todas essas perguntas, e mais algumas concernentes à pesquisa como um todo, foi possível dissertar, com segurança, sobre o tema central do artigo desenvolvido. Sem querer finalizar as calorosas discussões existentes sobre o assunto em pauta, o presente trabalho objetivou lançar luz sobre tão interessante, estudado e debatido tema que, definitivamente, é de vital importância para o cenário acadêmico e escolar como um todo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autismo. Inclusão Escolar. Educação. Brasil.

**ABSTRACT:** In this article we have tried to make some brief considerations about autism and school inclusion. In order to arrive at a safe conclusion about the central topic of the study, an analysis was made on the subject in its broadest aspects. However, as a basic rule of any and all research, to be sure, on a certain subject, you need to do your detailed analysis. Seeking this objective, the present work sought to analyze the issues related to autism and school inclusion in its most comprehensive topics, searching for their origins, their conceptual approaches, their elements, among other nuances that allowed, in the end, a more detailed study issues related to positions and understandings on the subject. After all these questions were asked, and a few more concerning the research as a whole, it was possible to confidently discuss the central theme of the developed article. Without wishing to finalize the current heated discussions on the subject, the present work aimed to shed light on such an interesting, studied and debated subject that is definitely of vital importance for the scholarly and scholarly scene as a whole.

**KEYWORDS:** Autism. School inclusion. Education. Brazil.

11

246

### **O mito da torcida única: o emprego de ações de inteligência na desarticulação dos núcleos criminosos das torcidas organizadas e a preservação dos direitos fundamentais de liberdade de associação e de reunião**

*The myth of the unique cheerleader. the use of intelligence actions in the disarticulation of the criminal nuclei of organized cheerleaders and the preservation of the fundamental rights of freedom of association and assembly*

Luís Gustavo Patuzzi Bortoncello  
Sérgio Henriques Zandoná Freitas

**RESUMO:** Os núcleos criminosos das principais torcidas organizadas do futebol brasileiro, espécie do gênero organização criminosa, são inadequadamente tratados pelas forças de segurança pública. A reação estatal reside na abusiva violação dos direitos fundamentais de liberdade de associação e de reunião, na medida em que as torcidas únicas são impostas aos estádios de futebol em dias de grandes jogos. O emprego de ações de inteligência revela-se uma ferramenta útil para preservar tais direitos fundamentais e atacar de modo eficiente o problema de fundo.

**PALAVRAS CHAVE:** Núcleos criminosos. Torcidas organizadas. Liberdade de associação e direito de reunião. Ações de inteligência

**ABSTRACT:** The criminal nuclei of the main organized cheerleaders of Brazilian football, kind of the criminal organization genre, are inadequately treated by the public security forces. The state reaction lies in the abusive violation of the fundamental rights of freedom of association and assembly, in that single fans are imposed on football stadium on big game days. The use of intelligence actions proves to be a useful tool for preserving such fundamental rights and attacking the problem in an efficient way.

**KEYWORDS:** Criminal core. Organized crowd. Freedom of association and right of assembly. Intelligence actions

12

284

### **O déficit educacional do Município de Passa Tempo-MG e seus reflexos sob a ótica freiriana: Apontamentos e propostas**

*The educational deficit of the municipality of Passa Tempo-MG and its reflections from the freirian view: notes and proposals*

Marco Aurélio Souza Lara  
Ivan Dias da Motta

**RESUMO:** O objetivo geral da presente pesquisa é investigar o déficit educacional no município de Passa Tempo -MG-, recortando-se seu objeto de análise na obra de Paulo Freire. A escolha do tema se justifica em razão de sua relevância teórica, prática e atualidade, especialmente em virtude da problematização de um tema que dialoga com problemas regionais. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, foi possível construir análises crítico-comparativas para evidenciar o déficit educacional problematizado no contexto da proposta educacional freireana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Paulo Freire. Município de Passa Tempo.

**ABSTRACT:** The general objective of this research is to investigate the educational deficit in the municipality of Passa Tempo - MG-, cutting out its object of analysis in Paulo Freire's work. The choice of the theme is justified due to its theoretical, practical and current relevance, especially due to the problematization of a theme that dialogues with regional problems. Through bibliographical and documentary research, it was possible to construct critical-comparative analyzes to highlight the educational deficit problematized in the context of the Freirean educational proposal.

**KEYWORDS:** Education. Paulo Freire. Municipality of Passa Tempo.

### Letramento digital: rumo aos desafios

*Digital lettering: towards challenges*

Maria Aparecida Alves  
Fabrício Veiga Costa

**RESUMO:** Vivemos atualmente em um mundo em que tudo gira em torno de tecnologias. Em qualquer lugar em que se vá, se depara com informações que são processadas e compartilhadas em tempo real por meio de mídias digitais. Os avanços tecnológicos são apresentados quase que diariamente, seja nas áreas da informação, educação, transporte, entre outros. Este artigo apresenta uma reflexão sobre a inserção da tecnologia no cotidiano escolar. Computadores, celulares, redes sociais, ferramentas de pesquisa e interação on-line são recursos utilizados pelos alunos no mundo dinâmico da cibercultura. O objetivo deste estudo é analisar as diferentes maneiras pelas quais a tecnologia pode contribuir para a transformação da educação. Essa análise é focada em mostrar, como a tecnologia permite desenvolver novas formas de ensinar e aprender, o que já está acontecendo cada vez com maior intensidade. O desenvolvimento dessa pesquisa será apresentado em subtemas, que tratam de forma mais específica o tema principal que é o uso de recursos tecnológicos na Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento digital. Educação. Tecnologia. Prática pedagógica.

**ABSTRACT:** We are currently living in a world where everything revolves around technologies. Wherever you go you are faced with information that is processed and shared in real time through digital media. Technological advances are presented almost daily, be it in the areas of information, education, transportation, among others. This article presents a reflection on the insertion of technology in schools every day. Computers, cellphones, social networks, online research tools, and online interaction are resources used by students in the dynamic world of cyberculture. The general objective of this study is to analyze the different ways in which technology can contribute to the transformation of education. This analysis is focused on showing how technology enables new ways of teaching and learning to develop, which is already happening more and more intensively. The development of this research will be presented in four sub-themes, which deal more specifically with the main theme that is the use of technological resources in Education.

**KEYWORDS:** Digital literacy. Education. Technology. Pedagogical practice.

### O Sistema Educacional Policial Militar de Minas Gerais como instrumento de formação de miliares estaduais como promotores da cidadania: uma análise crítica sob a ótica dos direitos humanos

*The Military Police Educational System of Minas Gerais as an instrument for training state militaries as promoters of citizenship: a critical analysis from the human rights option*

Sandro Eduardo Roussin Soares

**RESUMO:** O presente trabalho analisa sob a ótica dos direitos humanos o sistema educacional policial militar de Minas Gerais como instrumento de formação dos miliares estaduais como promotores da cidadania, haja vista a dicotomia destes servidores públicos entre a atuação como agentes responsáveis pelo policiamento ostensivo e manutenção da ordem pública e paralelamente as atividades são militares integrantes das forças auxiliares do exército brasileiro, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Como metodologia de trabalho foi adotada a pesquisa bibliográfica e a análise crítica da legislação vigente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Policial Militar. Direitos Humanos. Formação Policial Militar. Polícia Militar de Minas Gerais.

**ABSTRACT** : The present work analyzes from the point of view of human rights the military police educational system of mines general as an instrument of formation of the state militaries as promoters of citizenship, given the dichotomy of these public servants between the acting as agents responsible for the ostensive police and maintenance of the order it publishes is in parallel the mentioned activities are military members of the auxiliary forces of the Brazilian army, according to the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988. A methodology of work was adopted the bibliographical research and the critical analysis of the current legislation.

**KEYWORDS**: Military Police Education. Human rights. Military Police Training. Military Police of Minas Gerais.

15

340

## **Homeschooling no Brasil e o posicionamento dos três poderes**

*Homeschooling in Brazil and the positioning of the three powers*

Lucas Fagundes Isolani

**RESUMO**: O artigo busca examinar o instituto do Homeschooling e como ele é interpretado legalmente, jurisprudencialmente no Brasil. Busca entender a compreensão quanto ao ensino doméstico por parte dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Após analisar a questão da regulamentação do mesmo no Brasil, finaliza o mesmo com análise crítica quanto ao posicionamento dos três poderes sobre esse fenômeno social crescente.

**PALAVRAS-CHAVE**: *Homeschooling*. Separação dos Poderes. Direito Fundamental à Educação.

**ABSTRACT**: This article mains to examine the Homeschooling Institute and how it is interpreted legally, jurisprudentially in Brazil. It seeks to understand the understanding of home education by the three branches: Executive, Legislative and Judiciary. After analyzing the question of its regulation in Brazil, it ends with a critical analysis as to the position of the three powers on this growing social phenomenon.

**KEYWORDS**: Homeschooling. Separation of Powers. Fundamental Right to Education.

16

359

## **A educação superior e a ideologia de Paulo Freire**

*Higher education and the ideology of Paulo Freire*

Rodrigo Ricardo Ferreira Alves  
Fabrício Veiga Costa

**RESUMO**: Paulo Freire é um grande nome da educação brasileira, e suas teorias são utilizadas até os dias de hoje, seja no Brasil ou fora dele, em ideologias libertárias, ou para direcionar diretrizes educacionais e escolares. Ele se tornou um teórico, pesquisador e defensor da educação, esta que levasse em conta o significado e a realidade do aluno. Diante desse contexto o presente estudo tem como objetivo principal demonstrar a vida e obra de Paulo Freire e sua importante influência para a educação superior nacional e mundial. Este trabalho debate o tema em três capítulos nos quais se descreve a vida de Paulo Freire, suas aspirações e desafios enfrentados durante sua caminhada e detalha-se como este importante sujeito contribuiu para a educação superior no Brasil. Conclui-se com esse estudo que Paulo Freire foi um importante filósofo para a educação nacional e mundial, e que sofreu repressões por ter ideias revolucionárias, críticas e transformadoras. Suas obras porém ficaram e contribuem até os dias de hoje para que a educação aconteça de forma realmente significativa trazendo desenvolvimento para a sociedade e benefícios para a construção da formação do professor.

**PALAVRAS-CHAVE**: Paulo Freire. Educação. Sociedade. Professor.

**ABSTRACT**: Paulo Freire is a big name in Brazilian education, and his theories are used to this day, whether in Brazil or abroad, in libertarian ideologies, or to direct educational and school guidelines. He became a theorist, researcher, and advocate for education, which took into account the meaning and reality of the student. Given this context, this study aims to demonstrate the life and work of Paulo Freire and his important influence on national and world higher education. This paper discusses the theme in three chapters describing Paulo Freire's life, his aspirations and challenges faced during his journey and details how this important subject contributed to higher education in Brazil. It concludes with this study that Paulo Freire was an important philosopher for national and world education, and who suffered repression for having revolutionary, critical and transformative ideas. However, his works have remained and contribute to the present day so that education happens in a really significant way, bringing development to society and benefits for the construction of teacher education.

**KEYWORDS**: Paulo Freire. Education. Society. Teacher.



### **O papel da escola na prevenção da obesidade infantil segundo o Plano de Ação da Organização Pan-Americana de Saúde**

*The role of school in prevention of child obesity according to The Pan American Health Organization Action Plan*

Samuel Meireles  
Fabrício Veiga Costa

**RESUMO:** O presente trabalho busca investigar o papel da escola nas ações estratégicas estabelecidas pelo Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes, que foi elaborado pela Organização Pan-Americana de Saúde. Embora existam diversas políticas públicas vigentes no Brasil voltadas à prevenção e controle da obesidade, a epidemia de obesidade infantil ainda é um desafio a ser superado e uma realidade no mundo, tanto nos países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos. Para desenvolvimento da pesquisa, emprega-se o método de raciocínio dedutivo, para análise jurídico-descritiva das fontes bibliográficas e documentais analisadas. Conclui-se que, segundo o referido Plano de Ação, a escola é importante agente de transformação social e capaz de agir em múltiplos condicionantes da obesidade, funcionando como elo de ligação multissetorial e ampliação da dialógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Obesidade Infantil. Plano de Ação. Direitos Fundamentais. OPAS.

**ABSTRACT:** The present work seeks to investigate the role of the school in the strategic actions established by the Action Plan for the Prevention of Obesity in Children and Adolescents, which was prepared by the Pan American Health Organization. Although there are several public policies in force in Brazil aimed at prevention and control of obesity, the childhood obesity epidemic is still a challenge to be overcome and a reality in the world, both in developed and underdeveloped countries. For the development of the research, the deductive reasoning method is used, for legal-descriptive analysis of the bibliographic and documentary sources analyzed. It is concluded that, according to the aforementioned Action Plan, the school is an important agent of social transformation and capable of acting in multiple conditions of obesity, functioning as a multisectorial link and expanding the dialogic.

**KEYWORD:** School. Childhood Obesity. Action Plan. Fundamental Rights. PAHO.

### **Análise sobre a implementação do ensino de direitos fundamentais na matriz curricular do ensino médio**

*Analysis on the implementation of fundamental rights teaching in the curriculum matrix of high school*

William Bruno de Castro Silva

**RESUMO:** Em evidência no cenário atual são as formas de melhorar a educação e a instrução dos cidadãos. Dentre uma das medidas que podem ocasionar uma quebra de paradigma da realidade do cidadão é a implantação do estudo breve da constituição, ensinando no ensino médio os direitos fundamentais. Dessa forma, o presente estudo visa explicar sobre o estudo de direitos fundamentais na matriz curricular do ensino médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos fundamentais. Direitos humanos. Base curricular do ensino médio.

**ABSTRACT:** In evidence in the current scenario are the ways to improve the education and instruction of citizens. Among the measures that can cause a paradigm shift in the reality of the citizen is the implementation of a brief study of the constitution, teaching fundamental rights in high school. Thus, the present study aims to explain about the study of fundamental rights in the curriculum of medical education.

**KEYWORDS:** Fundamental rights. Human rights. Curricular basis of high school.

### **O presidiário e o acesso ao ensino superior**

*The chairman and access to higher education*

Xenofontes Piló  
Deilton Ribeiro Brasil

**RESUMO:** A educação tem por finalidade precípua auxiliar e permitir a obtenção dos objetivos centrais de reabilitação de pessoas com incidência ainda no resgate social e ainda a mesma é libertadora numa dimensão de autonomia, sustentabilidade e minimização da discriminação social. O direito a educação não deve ter como finalidade apenas o desenvolvimento da pessoa, deve também reinserir o apenado na sociedade. O ser

humano é considerado fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual. O acesso à educação é um dos direitos constitucionais mais importantes não só para o homem livre, mas também para aquele que se encontra privado de sua liberdade, mesmo que seja provisoriamente. A inserção da educação nos presídios brasileiros é de vital importância não só para os apenados, mas para toda a sociedade, tem-se como intuito inserir o conhecimento para as pessoas que tiveram um comportamento reprovável.

**PALAVRAS-CHAVE:** Presidiário. Educação prisional. Reinserção Social

**ABSTRACT:** Education is primarily intended to assist and enable the achievement of the central objectives of rehabilitation of people with an impact on social rescue and it is also liberating in a dimension of autonomy, sustainability and minimization of social discrimination. The right to education must not only aim at the development of the person, it must also reinsert the convict in society. The human being is considered an inexhaustible source of growth and expansion on the intellectual plane. Access to education is one of the most important constitutional rights not only for the free man, but also for those who are deprived of their freedom, even if it is provisional. The insertion of education in Brazilian prisons is of vital importance not only for prisoners, but for the whole of society, it is intended to insert knowledge for people who have had a disapproving behavior.

**KEYWORD:** Inmate. Prison education. Social Reintegration.

---

## Da responsabilidade civil do Estado pela custódia do preso

*Civil responsibility of the State for the custody of the prisoner*

Marcos Vinicius Lopes Ferreira  
Fabrícia Angelica Bonatto Lonchiat

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo detalhar a dinâmica da responsabilidade civil do Estado com base constitucional acerca da custódia de eventuais indivíduos que praticam crimes. Para tanto, buscando o estado da arte, utilizou-se a metodologia consistente na pesquisa bibliográfica notadamente nas obras literárias, julgados dos Tribunais e diplomas normativos. Deste modo, analisa-se a norma constitucional positivada no artigo 36, §6º da CF/88 e a visão jurisprudencial sobre o tema debatido, dentro da qual houve o provimento cautelar do Supremo Tribunal Federal no bojo da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental de nº 347 no qual foi assentado a massiva e contínua violação de direitos fundamentais dos encarcerados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Responsabilidade civil do Estado. Custódia do preso. Responsabilidade objetiva.

**ABSTRACT:** The present work aims to detail the dynamics of civil liability of the State with a constitutional basis regarding the custody of any individuals who commit crimes. In this way, the constitutional rule positivized in article 36, paragraph 6 of the CF / 88 and the jurisprudential view on the topic discussed are analyzed, within which there was the precautionary provision of the Supreme Federal Court in the midst of the Arguition of Noncompliance with Fundamental Precept of 347 where the massive and continuous violation of fundamental rights of prisoners was established.

**KEYWORDS:** Civil liability of the State. Custody of the arrested. Objective liability.

## Apresentação

Fabrcio Veiga Costa <sup>1</sup>  
Ivan Dias da Motta <sup>2</sup>  
Srgio Henrique Zandona Freitas <sup>3</sup>

O livro intitulado “O ENSINO JURÍDICO COMO PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE 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 Fabrcio Veiga Costa – **pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna**; Ivan Dias da Motta – **pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Unicesumar**; Srgio Henrique 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.

---

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Direito Processual – Pucminas. Pós-Doutor em Educação – UFGM. Pós-Doutor em Psicologia – Pucminas. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Proteção em Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna – Nível Mestrado e Doutorado. Coordenador do Grupo de Pesquisa “CAMINHOS METODOLÓGICOS DO DIREITO”. - CV: <http://lattes.cnpq.br/7152642230889744>.

<sup>2</sup> Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da UNICESUMAR - CV:<http://lattes.cnpq.br/150811127815799>.

<sup>3</sup> Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Direito – Unisinos e Pós-Doutor em Direito – Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Universidade Fumec - CV: <http://lattes.cnpq.br/2720114652322968>.

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 protagonizam os debates científicos propostos, juntamente com os resultados das pesquisas desenvolvidas por mestrandos em Direito da UIT, FUMEC e UNICESUMAR, que sob orientação e supervisão dos professores dos respectivos programas, trouxeram à baila reflexões que ultrapassam as barreiras da dogmática analítica. Convidamos o leitor para conhecer os textos e debruçar-se no estudo da educação como um direito fundamental corolário da diversidade e pluralismo democrático que marcam a sociedade contemporânea.

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

## Prefácio

*Deilton Ribeiro Brasil*<sup>1</sup>

É com satisfação e alegria que aceitei o convite para prefaciар o livro “O Ensino Jurídico como Proposta de construção da Sociedade Democrática” da coleção caminhos metodológicos do direito organizado pelo Professores Doutores Fabrício Veiga Costa, Ivan Dias da Motta e Sérgio Henriques Zandona Freitas, que reúne artigos de alunos das disciplinas ministradas nos Programas de Mestrado e Doutorado da Universidade de Itaúna-MG, da UniCesumar de Maringá-PR e da Universidade FUMEC de Belo Horizonte-MG.

Os textos com um eixo temático comum e baseados na intersecção da premissa do ensino jurídico na concretude da sociedade democrática, apresentam-se com a profundidade e densidade necessária para nossos propósitos institucionais de extrema valorização da pesquisa científica e seus resultados na seara acadêmica.

O texto “O estudo o direito no contexto da cibercultura: desafios para o ensino jurídico em tempos de pandemia e pós-verdade” de Fernando Antônio da Silva Alves demonstra a preocupação docente com o crescente fenômeno da propagação de desinformação ou de informação controversa nas redes sociais digitais. Para o autor, a pós-verdade, como ambiente de disseminação de incertezas ou do questionamento de certezas estabelecidas pelo próprio saber científico, na produção de notícias falsas,

---

<sup>1</sup> Pós-Doutor em Direito pela UNIME, Itália. Doutor em Direito pela UGF-RJ. Professor da Graduação e do PPGD - Mestrado e Doutorado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna (UIT), Faculdades Santo Agostinho (FASASETE-AFYA), Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete (FDCL). Professor visitante da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7268-8009>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1342540205762285>.

constitui-se num conceito complexo, digno de reflexão tanto no âmbito da ciência jurídica quanto das teorias sociológicas da comunicação.

Regina Cândido Lima e Silva Santos e Fabrício Veiga Costa optam pela análise do verbete “A educação socioemocional como forma de promoção dos direitos humanos”. Para eles, a educação socioemocional pode ser definida como o processo pelo qual objetiva-se desenvolver nos educandos competências socioemocionais, as quais, para além do desenvolvimento cognitivo, lhes capacitam para lidar com desafios e resolver as demandas complexas da vida cotidiana. O objetivo é analisar se a educação socioemocional pode ser vista como uma forma de promoção dos direitos humanos.

Em “Direito fundamental à educação e homeschooling: a problemática do pluralismo de concepções pedagógicas como fator para a promoção das virtudes cívicas”, de Lincoln Machado Alves de Vasconcelos e Fabrício Veiga Costa, o norte é uma análise crítica da problemática do ensino domiciliar básico, no Brasil, em relação ao princípio constitucionalmente expresso segundo o qual o ensino será ministrado de maneira a operacionalizar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O tema-problema consiste em examinar se o *homeschooling* seria compatível com o direito fundamental à educação tal como delineado na Constituição Federal de 1988, notadamente no que concerne à socialização (sob o enfoque da psicologia) do indivíduo.

Daniela Martins da Cruz e Fabrício Veiga Costa, vale analisar “A prevenção de conflitos escolares e um diálogo com a pedagogia Waratiana” como solução para os conflitos no ambiente escolar, utilizando o método dedutivo, partindo de teorias e conceitos amplos para testar a viabilidade da oferta. O objetivo dos autores é tecer análise crítica sobre o conceito de educação e os conflitos escolares, e apresentar uma solução para o

problema com a proposta da pedagogia de Luís Alberto Warat através da alteridade como resolução dos problemas advindos da educação.

Por seu turno, Cláudio Madeira Nunes e Fabrício Veiga Costa analisam “A contribuição das ações educacionais no processo de reinserção social de indivíduos institucionalizados no sistema prisional”. Em um primeiro momento, foi identificado o que estabelece a Lei de Execução Penal (LEP) no que se refere aos direitos fundamentais dos apenados no âmbito das ações educacionais. Segundo, foi realizada uma análise, com base em artigos, com destaque para dois deles, sobre a diferença entre o que estabelece a lei de execução penal e o que a literatura descreve como a realidade das ações educacionais realizadas nos presídios.

Em “Ensino jurídico inovador e as exigências do mercado de trabalho contemporâneo em organizações privadas brasileiras” Luciana Procópio Bueno e Frederico de Andrade Gabrich tecem considerações sobre o perfil do profissional jurídico moderno, estratégico, inovador e valorizado, depende de o ensino tradicional romper as barreiras conservadoras do seu paradigma educacional para um ensino inovador inter/pluri/multi/transdisciplinar, com a utilização de diversos recursos didáticos, dentre os quais destacam-se tecnologia e ferramentas digitais para aprendizagem.

No verbete “Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDB): o princípio do apreço à tolerância sob o olhar dos direitos fundamentais de Claysson Fidêncio Silva e Deilton Ribeiro Brasil analisam o princípio do apreço a tolerância, contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 3º, inciso IV. O objetivo desta pesquisa foi analisar se esse princípio educacional está de acordo com os princípios e direitos fundamentais que estruturam e norteiam a Constituição Federal de 1988.

Outro texto “A educação com base em Paulo Freire sob a perspectiva Popperiana” de Igor Rafael de Matos Teixeira Guedes e Ivan Dias da Motta

partem da premissa da educação enquanto ferramenta libertadora do ser humano, só se torna possível através de proposições em que o discente e docente conversam entre si. Isso porque, as duas partes são responsáveis pela produção do conhecimento.

Para Kênia Barcelos Drumond e Fabrício Veiga Costa, vale analisar as peculiaridades sobre “Educação inclusiva: implementação do direito fundamental à educação de crianças com deficiência”. A centralidade do trabalho questiona se a matrícula de alunos com deficiência em escolas especiais viola o direito à educação sob a perspectiva da igualdade? Para discutir o tema proposto, os autores realizaram uma breve reconstrução histórica da educação especial no Brasil e a análise de sua (in) compatibilidade com o texto constitucional e às normas internacionais de proteção à pessoa com deficiência.

Em “Autismo e a inclusão escolar”, de Rogério Batista de Araújo Netto e Sérgio Henrique Zandoná Freitas, a bússola são algumas considerações sobre o autismo e a inclusão escolar para analisarem as questões relativas ao autismo e à inclusão escolar em seus mais abrangentes tópicos, buscando as suas origens, as suas abordagens conceituais, os seus elementos.

O texto “O mito da torcida única: o emprego de ações de inteligência na desarticulação dos núcleos criminosos das torcidas organizadas e a preservação dos direitos fundamentais de liberdade de associação e de reunião” de autoria de Luís Gustavo Patuzzi Bortoncello e Sérgio Henrique Zandoná Freitas que discutem sobre os núcleos criminosos das principais torcidas organizadas do futebol brasileiro, espécie do gênero organização criminosa, são inadequadamente tratados pelas forças de segurança pública. Para os autores, a reação estatal reside na abusiva violação dos direitos fundamentais de liberdade de associação e de



reunião, na medida em que as torcidas únicas são impostas aos estádios de futebol em dias de grandes jogos.

Por sua vez, o verbete “O déficit educacional do município de Passa Tempo-MG e seus reflexos sob a ótica freiriana: apontamentos e propostas” de Marco Aurélio Souza Lara e Ivan Dias da Motta, que elege o déficit educacional no município de Passa Tempo-MG, recortando-se seu objeto de análise na obra de Paulo Freire. Para os autores, a temática se justifica em razão de sua relevância teórica, prática e atualidade, especialmente em virtude da problematização de um tema que dialoga com problemas regionais.

Maria Aparecida Alves e Fabrício Veiga Costa em “Letramento digital: rumo aos desafios”, a parte da premissa de que vivemos em um mundo em que tudo gira em torno de tecnologias. Os avanços tecnológicos são apresentados quase que diariamente, seja nas áreas da informação, educação, transporte, entre outros. Nesse contexto, os autores analisam as diferentes maneiras pelas quais a tecnologia pode contribuir para a transformação da educação.

Outro texto “O sistema educacional policial militar de Minas Gerais como instrumento de formação de militares estaduais como promotores de cidadania: uma análise crítica sob a ótica dos direitos humanos” de Sandro Eduardo Roussin Soares parte de uma abordagem sob a ótica dos direitos humanos o sistema educacional policial militar de minas gerais como instrumento de formação dos miliares estaduais como promotores da cidadania.

Para Lucas Fagundes Isolani em seu texto intitulado “Homeschooling no Brasil e o posicionamento dos três poderes” busca examinar o instituto do *homeschooling* e como ele é interpretado legalmente, jurisprudencialmente no Brasil. O autor busca entender a compreensão

quanto ao ensino doméstico por parte dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.

O estudo seguinte “A educação superior e a ideologia de Paulo Freire” de Rodrigo Ricardo Ferreira Alves e Fabrício Veiga Costa tem como objetivo principal demonstrar a vida e obra de Paulo Freire e sua importante influência para a educação superior nacional e mundial. Os autores discorrem sobre a vida de Paulo Freire, suas aspirações e desafios enfrentados durante sua caminhada e detalha-se como este importante sujeito contribuiu para a educação superior no Brasil.

Em “O papel da escola na prevenção da obesidade infantil segundo o plano de ação da organização pan-americana de saúde” de autoria de Samuel Meireles e Fabrício Veiga Costa, vale analisar peculiaridades sobre o papel da escola nas ações estratégicas estabelecidas pelo Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes, que foi elaborado pela Organização Pan-Americana de Saúde. Os autores concluem que embora existam diversas políticas públicas vigentes no Brasil voltadas à prevenção e controle da obesidade, a epidemia de obesidade infantil ainda é um desafio a ser superado e uma realidade no mundo, tanto nos países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos.

No verbete “Análise sobre a implementação do ensino de direitos fundamentais na matriz curricular do ensino médio” de William Bruno de Castro Silva se coloca em evidência as formas de melhorar a educação e a instrução dos cidadãos. Para o autor, uma das medidas que podem ocasionar uma quebra de paradigma da realidade do cidadão é a implantação do estudo breve da constituição, ensinando no ensino médio os direitos fundamentais.

O texto “O presidiário e o acesso ao ensino superior” de Xenofontes Curvello Piló e Deilton Ribeiro Brasil discorre sobre a educação que tem por finalidade precípua auxiliar e permitir a obtenção dos objetivos

centrais de reabilitação de pessoas com incidência ainda no resgate social e ainda a mesma é libertadora numa dimensão de autonomia, sustentabilidade e minimização da discriminação social. Para os autores, o acesso à educação é um dos direitos constitucionais mais importantes não só para o homem livre, mas também para aquele que se encontra privado de sua liberdade, mesmo que seja provisoriamente.

Por último, o texto “Da responsabilidade civil do Estado pela custódia do preso” de autoria de Marcos Vinicius Lopes Ferreira e Fabrizia Angélica Bonatto Lonchiati tem por objetivo detalhar a dinâmica da responsabilidade civil do Estado com base constitucional acerca da custódia de eventuais indivíduos que praticam crimes. Os autores analisam a norma constitucional positivada no artigo 36, §6º da CF/88 e a visão jurisprudencial sobre o tema debatido, dentro da qual houve o provimento cautelar do Supremo Tribunal Federal no bojo da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental de nº 347.

Por fim quero consignar que foi com grande prazer que me debrucei sobre os textos bem selecionados pelos professores organizadores, que resultou numa obra consistente e simétrica nos seus propósitos de proporcionar uma visão moderna, proficiente e sistemática do ensino jurídico como proposta de construção de uma sociedade democrática.

Boa leitura!

Barbacena-MG, 02 de maio de 2021

## **O estudo do direito no contexto da cibercultura: desafios para o ensino jurídico em tempos de pandemia e pós-verdade**

*The study of law in the context of cyberculture: challenges for  
legal education in times of pandemic and post-truth*

*Fernando Antônio da Silva Alves <sup>1</sup>*

### **1.Introdução**

Inúmeros são os desafios para os profissionais do ensino sobre a ciência jurídica, mas alguns podem ser listados. O advento e aprimoramento de novas tecnologias de comunicação, com a massificação de uma sociedade em rede, o predomínio das plataformas virtuais de interação social como Facebook, Twitter e Whatsapp, o surgimento dos AVAs (ambientes virtuais de aprendizado) para ensino online; mas, principalmente, a conjunção de um fato de repercussão global a aliar todos os elementos citados acima: a pandemia do novo coronavírus em 2020, que serviu como o maior desafio não apenas para a manutenção e preservação do ensino jurídico, mas para a própria sobrevivência da humanidade.

A pandemia do novo coronavírus revelou um patógeno assustador, responsável não apenas por enfermidades pulmonares, mas também por uma doença que pode atingir o sistema nervoso central, produzindo complicações neurológicas, como tontura, convulsões e delírios, com repercussões imprevisíveis em longo prazo para a saúde pública

---

<sup>1</sup> Doutorado em Direito Público pela Unisinos. Professor da Pós-graduação em Direito Penal no Centro Universitário do Rio Grande do Norte-UNI/RN.

(ZORZETTO, 2020, p. 23). A Covid-19 trouxe consigo, portanto, uma alta carga de preocupação e transtornos para o mundo inteiro, implicando na redefinição de atividades, serviços e mesmo que alterando relações jurídicas tanto nos domínios do direito público quanto do direito privado.

Segundo Boaventura Santos (2020), a pandemia apresenta-se como alegoria, no sentido de corresponder a um sentimento caótico e generalizado de medo da morte, diante de um inimigo invisível, bem como despertou na intelectualidade, acostumada a se afastar dos problemas do cidadão comum, diante de suas divergências ideológicas, a necessidade de se render à transparência da realidade trazida pelo vírus. Haveria uma dificuldade de pensar a exceção em tempos excepcionais; ou seja, a realidade caótica trazida pela pandemia é tão transparente que requer um novo aprendizado, inclusive no sentido de que os intelectuais devem agora, não mais se colocar na condição de intelectuais de vanguarda, mas sim de intelectuais de retaguarda, mais atentos às necessidades e aspirações dos cidadãos comuns. Desta forma, destaca-se um aspecto pedagógico de vultosa relevância para os educadores, mormente no que tange a se estabelecer um ensinamento sobre a nova realidade trazida com o novo coronavírus, realidade essa também que também se insere na realidade do mundo jurídico.

Porém, independente do surgimento do vírus causador da Covid-19, uma sociedade em rede pressagiu o surgimento de outro fenômeno social significativo: o advento da pós-verdade. No período histórico atualmente vivido no mundo, um elemento que caracteriza propriamente esta era é que não há mais a crença racional num conhecimento autêntico, difundido por órgãos oficiais ou instituições. Cada vez mais se desconfia, e a desconfiança acaba por encontrar suporte em grupos cada vez mais fragmentados e espalhados nas redes sociais. Não há mais uma unanimidade na confiança quanto ao saber científico e certeza quanto à

legitimidade das conclusões oriundas de um trabalho árduo de pesquisa e experimentação. Na verdade, no fluxo de informações, na velocidade cada vez maior da troca de mensagens de múltiplos comunicantes, entre milésimos de segundo, através de telas de televisão, computadores, tablets e smartphones, a narrativa sobre fatos, pessoas e coisas parece ser cada vez mais compartimentalizada e a diversidade de versões sobre um mesmo objeto do discurso, confronta o aprendiz, a demonstrar diversas possibilidades de ser digo algo sobre qualquer coisa ou alguém, a ponto de não haver mais um conhecimento fundamentado em bases minimamente empírico-rationais. O ambiente controverso das chamadas *fake news* apenas exemplifica de forma mais notável até onde o período histórico da pós-verdade pode chegar.

Este artigo desenvolveu-se, então, na perspectiva do debate sobre o ensino jurídico, sobre esses novos desafios tão comuns a uma época de formação de um verdadeiro ciberconhecimento. Nas metodologias de ensino, profissionais da educação são convidados fortemente a manusear as novas tecnologias, tidas como relevantes, quando não imprescindíveis para um processo educacional que se almeja no futuro. Nesse sentido, o desenvolvimento do ensino do Direito no ambiente virtual não está imune a esses desafios, quando não às verdadeiras ameaças ao conhecimento. A partir do estudo da cibercultura e da sociedade em rede, a partir da definição do que seja o virtual, será possível definir melhor o conceito de pós-verdade, a ponto de identificar até que ponto esse conceito pode, de fato, comprometer o desenvolvimento do ensino jurídico, a ponto de afetar o conhecimento sobre o Direito, e influir, até mesmo, em futuras decisões judiciais. Desta forma, torna-se de fundamental relevância conhecer seus pressupostos, até o ponto de se desvelar qual ensino querem os educadores da ciência jurídica repassar para as novas gerações.

## **2. O conceito de virtual no atual estágio da modernidade**

Por “virtual”, entende-se três sentidos: o primeiro, relacionado à informática; um sentido relacionado ao uso corrente, utilizado para identificar a irrealidade (aquilo que não é propriamente concreto, real, tangível), e sua acepção filosófica, no que tange aquilo que existe enquanto potência e não ato (LÉVY, 1999, p. 47).

Em termos de modernidade, sabe-se que o virtual se identifica com a atualidade, pois tanto virtualidade quanto atualidade seriam apenas duas dimensões diferentes da realidade. Isso implica em dizer que o virtual não se contrapõe à realidade, na verdade, a apresenta de forma distinta. Nesse sentido, Pierre Lévy irá compreender o virtual como toda entidade “desterritorializada”, que é capaz de gerar diversas manifestações concretas da realidade em distintos lugares e momentos diferentes, sem estar presa, contudo, em qualquer local ou tempo específico.

O virtual tem algo de ambivalente, uma vez que, numa acepção do uso corrente ou mais vulgar poderia parecer algo que não é real, mas, na verdade, carrega consigo toda uma condição de realidade sem ser real da forma como recorrentemente se considera o real. Sobre a ambivalência na modernidade, Bauman (1999, p.208), reflete o quanto no processo histórico a ambivalência passou da esfera pública para a privada, pois, definida como a possibilidade de conferir a um objeto mais de uma categoria, não implicando, necessariamente numa segregação dicotômica (amigos e inimigos, por exemplo), o sociólogo polonês explica que, com o surgimento dos computadores a intervir na vida cotidiana dos indivíduos, a autonomia individual era obtida através da submissão, ou seja, para desenvolver sua individualidade, cada vez mais pessoas buscavam partilhá-la com os outros, por meio da tarefa de construir uma integração das individualidades por meio de imagens visíveis, perceptíveis, livres de

ambivalência. Nesse sentido, como exprime a realidade de outra forma, o virtual poderia estabelecer essas imagens por meio de um código compartilhado de objetos simbólicos socialmente aceitos e com um apoio de um mediador, que poderia, por meio de uma linguagem imparcial e confiável, mas hermeticamente fechada por conta da técnica científica, dar respostas à integração humana, reduzindo a incerteza e aumentando as chances de uma escolha certa. Está se falando, portanto, dos primeiros passos sobre uma inteligência artificial, e o uso de algoritmos, operações de um sistema virtual que conta com um vasto conjunto de símbolos e procedimentos que permitem o reconhecimento de informações a decompor um problema complexo em problemas simples e concretos, permitindo-se encontrar uma solução (LÉVY, 1998, p. 97).

Em sua ambivalência, segundo Lévy (1999, p. 49), a cibercultura liga-se ao virtual de duas formas: direta e indireta. Na primeira forma, o processo de virtualização ocorre a partir da digitalização da informação. Assim, boa parte dos livros, legislações, sentenças e doutrina jurídica que está presente no ensino do direito, por exemplo, num primeiro momento foi digitalizada e passou a constar nos antigos disquetes, CD roms, pen drives inseridos em discos rígidos de computadores. Já em sua segunda forma, a virtualização da cultura se dá, indiretamente, através das redes digitais interativas. Por meio delas, o que não se valoriza não é informação digitalizada propriamente dita, mas sim a comunicação. Trata-se de um processo que não começou hoje, mas sim desde os primórdios dos meios de comunicação de massa, tais como a televisão, o rádio e o telefone, mas que ganharam um impulso avassalador com o surgimento da internet. A comunicação digital virtualizada deu origem ao ciberespaço, como ambiente onde se dá uma interação entre seres humanos independentemente de sua localização geográfica e da coincidência de tempo. Desta forma, a evolução do virtual implicou numa extensão do



ciberespaço a ponto de tudo o que lá é produzido equivaler aos bens culturais que são produzidos na realidade própria da vida social real dos seres humanos, suas relações políticas, econômicas e mesmo afetivas interpessoais. Obviamente as relações educacionais, e o ensino do Direito, não poderiam estar fora dessa esfera de virtualização.

### **3. O ensino jurídico com o advento da pandemia: A consagração do virtual no processo de aprendizado**

O emprego do ambiente virtual na prática de aprendizagem à distância não é novo no sistema educacional brasileiro, mas ainda encontra certa resistência no meio acadêmico jurídico face o conservadorismo presente nas faculdades de Direito, em que, muitas vezes a presença física do professor é exigida muito mais por conta de um híbrido entre seus talentos como intelectual e de talentos como ator político, uma vez que, tradicionalmente, os cursos jurídicos no Brasil foram feitos não apenas para desenvolver um saber jurídico na academia, mas, também sujeitos políticos a atuarem nas relações de poder e na formação das elites políticas do Estado, típicas do patrimonialismo brasileiro (GHIRARDI, 2015, p. 43).

O ensino jurídico no Brasil deve muito de seu desenvolvimento a um apego ao sistema romanista de leitura de Códigos, baseado na *iuris prudentia*, apoiada na interpretação de textos romanos como a Lei das XII Tábuas, tornando-se fundamento do direito civil, estudado por séculos (SCHIPANI, 2015, p.49). Essa forma de desenvolver a educação jurídica, firmada no estudo dos Códigos perdurou por séculos e tornou-se a principal influência histórica no ensino do Direito latino-americano. Sobretudo com a descoberta da América, e o advento do Renascimento com a propagação do humanismo e da racionalidade, combinados com a sistematização do direito canônico aberto aos leigos e não mais à elite

sacerdotal nas universidades da Europa, contribuíram em muito para a formação de um subsistema de conhecimento jurídico nas antigas colônias europeias.

Na América, determinou-se o transplante de uma cultura jurídica substancialmente romanística sobre a *humus* dos direitos indianos pré-hispânicos: o direito castelhano e o ordenamento canônico, sobretudo, mas também (ainda que mais parcialmente) o direito francês, aquele português e algumas propostas de ordenamentos utópicos (da aplicação das ideias de Tomás Morus àquela da República platônica). [...] Surgiu um vivaz pluralismo jurídico até e além da idade das grandes codificações, que nesses países – depois da liberação do colonialismo – tiveram protagonistas absolutos. (SCHIPANI, 2015, p.226).

Um modelo educacional focado, portanto, no sistema romanístico e tendo por base o estudo em sala de aula dos códigos e textos normativos, marcou a tradição do ensino jurídico latino-americano. Entretanto, o próprio papel da sala de aula passou a ser remodelado nas últimas décadas, especialmente pelos questionamentos quanto ao modelo de ensino contemporâneo.

As revoltas estudantis do século XX, por sua vez, em particular a de maio de 1968 na França, onde jovens saíam das salas de aula e iam às ruas para denunciar uma estrutura hierárquica e opressiva na universidade, denotavam um modelo de ensino baseado no modelo de produção fabril, onde todos deveriam estar reunidos, disciplinadamente, num espaço físico comum, num controle de corpos no tempo e no espaço. Isso se deu muito em função de que esses espaços, outrora tidos como obrigatórios para o desenvolvimento do ensino, passaram a se tornar pontos de encontro eletivos, ou seja, deixaram de ser uma opção única e sim só mais uma das opções à disposição dos estudantes (GHIRARDI, 2015, p. 68).

Uma nova subjetividade, fincada no controle do próprio corpo (e do próprio tempo), é típica de formas de aprender que não se resumem à sala de aula e nem à presença física do bedel ou do professor. Nesse sentido, uma aprendizagem desenvolvida a partir do virtual revoluciona o antigo contexto de espaço-tempo, ressignificando o que seja aprender, ou, antes, até mesmo o que seja ensinar. Ora, nessa perspectiva, o ensino jurídico não está isolado da revolução copernicana trazida pelo surgimento do virtual, e, pelo contrário, estará bem envolvido no contexto da formação de saberes ou de um pseudo-saber, a partir da forma como são difundidas mensagens sobre a definição do que seja conforme o direito ou não.

Segundo Paulo Freire (1987), uma educação problematizadora que compreende os homens como seres históricos, seria avessa ao imobilismo, compreendendo o processo de aprendizagem como algo em movimento permanente, considerando a subjetividade de seres inconclusos como os humanos. Tomando como ponto de partida os próprios homens em sua realidade, a pedagogia proposta por Freire busca, então, abrir-se para novas possibilidades, dentre elas aquelas que se apresentam como consequência da experiência histórica, como o uso de novas tecnologias, e a difusão de informações que se dá, hoje, no ambiente virtual. Resta saber até que ponto o Direito e os ensinamentos que podem ser desenvolvidos sobre o conhecimento jurídico podem ser ministrados ou vilipendiados, nessas mesmas redes virtuais.

Para Fava (2014, p. 83), ao analisar o conceito de ciberidismo estabelecido por Anders, com o surgimento de novas ferramentas tecnológicas, potentes sistemas informatizados, *softwares* e novos comportamentos decorrentes da tecnologia, o ciberidismo consiste na adaptação do corpo biológico às plataformas digitais, de modo que o ser humano já está habituado a conviver em dois mundos: o mundo do cotidiano real e o mundo virtual das redes online ou offline. Desta forma,

os educadores por vezes se vêem perplexos com essa realidade híbrida, e não obstante as redes sociais serem observadas historicamente desde a modernidade, é com o advento do ciberespaço e da cibercultura estas são agora aquelas que determinam com uma comunidade, e uma escola devem funcionar.

A rede social não é um instrumento ou ferramenta de gestão de pessoas, mas sim de interação. Redes sociais não se confundem com redes digitais ou ambientes virtuais de mídias sociais e redes de relacionamento como Facebook, Twitter, MySpace ou redes profissionais como LinkedIn, onde se compartilham imagens, textos e vídeos (FAVA, 2014, p. 85). Na verdade, as redes sociais conectam pessoas por motivos e interesses comuns, e para isso, podem depender ou não da tecnologia. Como são antigas, as redes sociais, na verdade, aproveitam-se do aparato tecnológico, a ponto do ambiente escolar confundir-se com o ambiente virtual. É por isso que os educadores não podem ignorar essas redes, e como a aprendizagem também traz consigo uma carga emocional, é preciso que o professor tenha conhecimento de que as redes sociais digitais também trabalham as emoções, por isso são tão atrativas.

Segundo Martha Gabriel (2013, p. 109), com a atual situação tecnológica das instituições de ensino brasileiras, o professor deve deixar a condição de informador para a de formador. Para isso, o uso e a familiaridade com a tecnologia não pode ser apenas uma aparência de modernidade, e o uso da internet conduz à ministração de aulas em rede. Nesse sentido, desenvolve-se uma nova dicotomia de professor, entre o professor-conteúdo (focado em informação), que já presume carregar o conhecimento consigo, repassando aos alunos, e o professor interface (focado em mediação e formação), que tem a consciência de que o conhecimento que possui é limitado diante da multiplicidade de possibilidades de conhecer dispostas no mundo virtual (p.110). O modelo

de professor-conteúdo pode ser facilmente encontrado nos cursos jurídicos brasileiros, centrados no velho modelo da aula expositiva sobre os códigos legais, mas o professor interface é raro, principalmente quando ele é necessário diante de um vácuo no ensino, face o predomínio de informações falsas compartilhadas nas redes sociais no ambiente virtual.

No contexto inédito e terrível de uma pandemia global, onde milhões de pessoas são obrigadas a se valer do isolamento, mais uma vez vem à tona a discussão sobre o papel da sala de aula, e, principalmente, dos profissionais do ensino jurídico, no momento em que todo tipo de informação é compartilhada por meio das redes sociais no ambiente virtual. Torna-se mister compreender, primeiramente, como aprender o que seja jurídico ou não se dá dentro da perspectiva de uma sociedade virtualizada. Afinal de contas, a pandemia confere à realidade uma liberdade caótica (SANTOS, 2020), e é desse caos resultante de uma sociedade à beira de um abismo pandêmico que os educadores, enquanto intelectuais, deparam-se com a necessidade de mediar ideologias e aspirações de cidadãos comuns. A liberdade frente ao caos corresponde à necessária quebra de paradigmas que vai desde a suspensão de atividades até então tidas como corriqueiras e essenciais, até a reformulação do que pode ser realizado enquanto trabalho acadêmico, com distanciamento social e longe das salas de aula. O ensino do Direito passa por tal situação, levando-se em conta que, antes do surgimento do novo coronavírus, a rotina acadêmica de centenas de universidades e faculdades resumia-se a aulas presenciais ou semipresenciais, onde a aprendizagem circulava em torno da formação intelectual sobre um conhecimento propriamente dito ou para o desenvolvimento de aptidões para o exercício de uma determinada carreira jurídica profissional.

A Covid-19 surge num contexto, portanto, de reflexão sobre o papel do ensino jurídico diante de uma sociedade cada vez mais integrada num

ambiente virtual de compartilhamento de informações e que, com os cuidados após o vírus, torna-se uma experiência cada vez mais inevitável (e até desejável) no cotidiano de milhões de indivíduos.

#### **4. O direito na perspectiva de uma sociedade em rede**

Os meios de comunicação desenvolvem-se desde a palavra falada até a palavra escrita, passando do modelo da máquina, típico da sociedade industrial, para o modelo da automação, com o advento da tecnologia elétrica, como extensão ou auto-amputação do corpo humano (MCLUHAN, 1971, p.63). Na sua relação com a tecnologia, o homem é o tempo inteiro modificado por ela, mas, em compensação, ele sempre encontra meios para modificá-la. Ao mesmo tempo em que a máquina leva a um princípio de embotamento, onde, diante da tecnologia, como a eletricidade, há certa apatia humana ou acomodação, há também uma liberação de energia social em busca de novas invenções, da renovação, pois há também a consciência do inconsciente. Sobre isso, McLuhan (1971, p. 65) disserta, dizendo que ao tomar consciência de que a tecnologia é uma extensão de seu corpo físico, o homem moderno compreende que não está mais sozinho, e que a formação de sua consciência depende mesmo da comunicação, a partir de sua interação com os demais, proporcionada pelos meios tecnológicos:

A perspectiva imediata para o homem ocidental, letrado e fragmentado, ao defrontar-se com a implosão elétrica dentro de sua própria cultura, é a de transformar-se rápida e seguramente numa criatura profundamente estruturada e complexa, emocionalmente consciente de sua total interdependência em relação ao resto da sociedade humana. (MCLUHAN, 1971, p. 69).

Desta forma, a automação ou cibernação, como conceitua McLuhan (1971, p. 391), opera, no desenvolvimento tecnológico, com uma integração entre o processo industrial e o mercadológico, a fim de integrar pessoas. O conhecimento é processado de maneira inter-relacionada, em novas formas de comunicação combinando informação com entretenimento. A automação acaba por resultar numa produção em massa, inclusiva e instantânea, bem como surgem os “meios de massa”, cuja característica principal é de que todos se envolvem neles ao mesmo tempo. A internet, nos dias de hoje, portanto, como um meio de comunicação de massa, compartilhar do mesmo caráter industrial da indústria do entretenimento, em que outros meios como o rádio e a televisão já operavam outrora. Ambas trabalham com informação instantânea, sendo que a web difunde essa informação numa velocidade e extensão muito mais superiores que os demais meios de comunicação surgidos antes durante a modernidade.

Segundo Luhmann (2005, p.39), os meios de comunicação podem ser vistos enquanto um sistema social, constituído de operações que correspondem ao código binário: informação X não informação. A informação constitui-se de um valor positivo, que designa o próprio sistema, descreve suas possibilidades de operação. Nesse sentido, mesmo a não informação é informativa, pois, ao menos dentro do sistema, frente à binariedade de seu código e programação internos, é vista como informação. Para se entender, portanto, como é que num ambiente de pós-verdade se dá a produção de *fake news*, tema que será visto com mais propriedade no próximo tópico deste escrito, importante compreender que a comunicação trabalha um espaço de possibilidades, que são ofertadas justamente por se encontrarem disponíveis para categorização, dentro de um ambiente vasto como o ciberespaço.

[...] toda informação depende de categorizações que demarcam espaços de possibilidades; nesses espaços é pré-estruturado o campo de escolhas para aquilo que pode ocorrer como comunicação. Isso é apenas uma outra formulação para a tese de que o código informação/não informação não satisfaz, e, em vez disso, são necessários adicionalmente programas que classifiquem aquilo que pode ser esperado como informação e aquilo que permanece sem valor informativo em campos de seleção como esporte ou astrofísica, política ou arte moderna, acidentes ou catástrofes (LUHMANN, 2005, p. 40).

Castells (2002, p.82) observou que a tecnologia digital desenvolvida com criação da internet proporcionou a universalização da linguagem digital, bem como gerou as condições para que fosse estabelecida uma efetiva comunicação global. Originária da tecnologia militar, ao ser privatizada, a rede mundial de computadores (*world wide web* ou WWW.) iniciou seus primeiros superando as fragilidades iniciais de acesso e utilização, na década de 1990, desenvolvendo mecanismos cada vez mais avançados de pesquisa, onde informações desejadas poderiam ser encontradas e compartilhadas. Para isso, desenvolveu-se uma forma de linguagem em hipertexto, em que, por meio de remissões organizadas por meio de mensagens, imagens e até áudio, seria possível ter acesso à informação, de forma não linear, como se dava nos meios de comunicação tradicionais, como os jornais impressos.

Já no final da última década do século passado, o progresso nas telecomunicações e na computação permitiram que informações fossem compartilhadas em rede não apenas em computadores, mas também em aparelhos telefônicos, com o desenvolvimento da telefonia móvel. Permitiu-se uma verdadeira revolução tecnológica na utilização de aparelhos portáteis que culminou com a formação de novas comunidades em rede. Em estudos que remontam os anos entre 1996 a 1999,



pesquisadores da sociologia da internet, como Barry Wellman constaram que as comunidades virtuais não se opunham às comunidades físicas, e que, na verdade, seriam formas diferentes de comunidade, com leis e dinâmicas próprias de sociabilidade (CASTELLS, 2002, p.444). Uma de suas características é a de funcionar como “comunidades pessoais”, formadas através da rede social de um indivíduo que tem uma multiplicidade de laços informais interpessoais, que vão de dezenas a milhares de seguidores, num mecanismo onde usuários de internet ingressam no ambiente virtual em redes ou grupos *online*, ligados por valores ou interesses em comum, em diversos aspectos ou dimensões da vida. Nesse ambiente, o espaço de compartilhamento de informações no sistema de comunicação em rede acaba sendo um vetor de formação de opinião, bem como de constituição de um autêntico senso comum digital a rivalizar com o conhecimento científico.

Denominando como esfera pública todo o universo que envolve não apenas os órgãos de Estado, mas também os meios de comunicação de massa, como a imprensa, Habermas (2014, p. 95) vai mais além, dizendo que mesmo durante a passagem do Estado liberal para o Estado social, a esfera pública sempre desenvolveu uma função de propaganda, que com a evolução histórica dos jornais e periódicos, evolui no debate político, até se constituir em uma imprensa de opinião (HABERMAS, 2014, p. 399).

É outrora a imprensa, e, posteriormente as redes sociais virtuais que contribuem para a produção da opinião pública. Valendo-se da psicologia social, Habermas (2014, p. 497) compreende que a opinião de um grupo só vale como opinião “pública” quando ela se impõe subjetivamente como opinião dominante. Ocorre então o fenômeno em que um indivíduo de um grupo manifesta uma representação (por vezes equivocada) da realidade, enfatizando o peso de sua opinião e do seu comportamento, a ponto de influenciar os demais, que passam a partilhar ou rejeitar o ponto de vista

defendido por ele. Desta forma, inicia-se o percurso progressivo da pós-verdade.

Dentro dessa evolução histórica, o Direito, enquanto uma construção cultural, assim como se tornou a própria sociedade virtual, não passa incólume pelos efeitos de formulações que podem surgir como desafiadoras para os estudiosos do ensino jurídico. Afinal, se o ponto de partida do ensino passa a ser o da realidade concreta do aluno e não da experiência teórica do professor, privilegia-se mais a observação do real do que a abstração teórica (GHIRARDI, 2012, p. 69). Ao mesmo tempo, compreender o ensino como transmissão de informação é também compreender, em termos de cultura digital e de uma sociedade estruturada em redes de comunicação virtuais, que tal transmissão não se resume às aulas expositivas e não pode, nem mesmo, em termos de uma pandemia global, ser utilizada mais como principal referência do que se entenda por ensino, levando-se em conta a ausência ou raridade de eventos em salas de aula presenciais. A discussão acadêmica sobre o fenômeno jurídico acaba por sair do sistema educacional fechado das universidades, e ganha novas dimensões em termos de ciberespaço, ambiente propício para a evolução da pós-verdade.

## **5. Cibercultura e pós-verdade**

Por tudo que já foi exposto, com o advento da virtualização é possível definir a cibercultura como um novo universal, que surge de diferentes formas de cultura global com o desenvolvimento da comunicação, que representa uma nova fase histórica, após o surgimento das sociedades orais e o desenvolvimento da escrita (LÉVY, 1997, p. 13). Diferente das sociedades orais e escritas, a cibercultura é uma nova universalidade que não depende mais da autossuficiência de textos, e sim da interconexão de mensagens entre si por meio por meio de sua vinculação permanente em

comunidades virtuais. Essas mensagens ganham, portanto, sentidos variados e estão sujeitas à renovação. Tudo o que foi dito num momento, pode ser revisto e dito de outra forma, numa mensagem, em momentos distintos.

Cibercultura e o ambiente virtual onde ela se insere (o ciberespaço) caminham de mãos juntas. Se a cibercultura pode ser compreendida como o conjunto de técnicas (tanto materiais quanto intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores que se desenvolvem no atual estágio da modernidade, o ciberespaço constitui-se num mecanismo de comunicação interativo e comunitário, como instrumento de uma inteligência coletiva (LÉVY, 1997, p.26). O ensino à distância surge exatamente graças a isso, no momento em que, através do ciberespaço são desenvolvidos sistemas de aprendizagem coletiva em rede. Isso implica em dizer que milhares de estudantes, professores, pesquisadores, no mundo inteiro, trocam ideias, enviam artigos, compartilham imagens, experiências e observações por meio de conferências eletrônicas no ambiente virtual. Mas não são apenas esses eventos que contribuem para o compartilhamento de informação e formação do aprendizado. Como a inteligência coletiva trata do reconhecimento de que muitas, milhares de pessoas podem produzir conhecimento ao mesmo tempo, dentro de um ente virtual desterritorializado, não existe uma única fonte de conhecimento centrada em pessoas, grupos, ou comunidades fetichizadas ou hipostasiadas (LÉVY, 2004 p. 20). Trata-se de uma inteligência repartida, formada a partir da contribuição de milhares de mensagens, de milhares de emissores no ciberespaço, no contexto da cibercultura, que por meio de suas manifestações nas redes sociais, blogs, sites, podcasts, transmissões de vídeo e áudio em canais de youtube e por diversas outras formas de compartilhamento de informações por aplicativos, que

contribuem para um debate que não está mais encerrado nos limites físicos dos muros das escolas e universidades.

Sobre a pós-verdade, entende-se tal fenômeno como um estágio da cibercultura e plena expansão da manifestação da inteligência, com dois componentes que vem a comprometer o compartilhamento de informações na troca de mensagens entre diversos atores no ciberespaço: o conspiracionismo e o negacionismo. Se, outrora, o século XX deixou como herança instituições responsáveis pela difusão da informação e do conhecimento, por meio de entidades representativas, que se submetiam a regras de autoridade e hierarquia, com protocolos comprovados para atestar a veracidade dessas mensagens, na cibercultura atual a comunicação por onde passam essas mensagens se dá por meio de uma malha de redes que não são vinculadas, necessariamente, a instituições oficiais ou reconhecidas, mas exercem um alto poder midiático viral, dentro do ciberespaço (D'ANCONA, 2018, p.63). Nessas redes, desenvolvem-se com facilidade teorias da conspiração a questionar o saber oficial, difundido por órgãos científicos de ensino e pesquisa formalmente reconhecidos pelo direito positivo; bem como o negacionismo encontra-se presente, onde, além da negação da ciência ser altamente preocupante nos tempos de uma pandemia, há um recrudescimento do negacionismo histórico referente a temas clássicos desenvolvidos pela ciência política contemporânea, como a negação do holocausto como parte do antissemitismo online (D'ANCONA, 2018, p.73). O revigoramento de antigas teses conspiratórias como discurso político e o compartilhamento de notícias falsas (as chamadas “fake news”), parecem ser as características mais frontais do atual estágio em que a pós-verdade se desenvolveu no mundo, dentro de uma sociedade digital virtualizada.

Talvez, no âmbito do discurso jurídico no ambiente virtual de proliferação da pós-verdade, algumas mensagens que mais se assemelham

com o que é definido como notícias falsas diga a respeito de temas caros à pandemia: como o de que a recusa em se vacinar seja um mero exercício de liberdade individual e que a obrigatoriedade da vacinação seria uma arbitrariedade, ou de que o controle social por meio da repressão às fake news, num ambiente tão vasto de compartilhamento de informações como o ciberespaço, seria uma afronta a outro direito fundamental: o direito à liberdade de expressão.

São temas como esses que desafiam educadores, profissionais do ensino jurídico, que tem, numa era de cibercultura, devem lidar com plataformas digitais para desenvolverem a aprendizagem, mas podem também, dentro desse ambiente virtual, deparar-se com muitas informações, que não filtradas pelos critérios da veracidade e racionalidade, convertem-se em verdadeiros empecilhos ao consentimento, uma vez que se encontram disseminadas no senso comum.

Trabalhar o senso comum, como ponto de partida da construção do conhecimento e do projeto de ensino, talvez seja um dos desafios aos educadores no campo do Direito, uma vez que, com centros de informação cada vez mais desterritorializados por conta das redes de interação social na internet, parece que a linguagem polida e vernacular da universidade causa cada vez mais uma repulsa do estudante ao pensamento científico e especializado em prol de um senso comum cada vez mais atrativo. Além disso, a crença difundida por meio da pós-verdade de que a universidade é um espaço elitista para poucos (GHIRARDI, 2016, p.39), onde o conhecimento lá produzido somente serviria para atender os interesses imediatos de uma elite pensante e não para toda a sociedade, parece comprometer o ensino do Direito, a ponto de alunos afirmarem que a sala de aula é mesmo dispensável, e que o conhecimento verdadeiro sobre o mundo jurídico é obtido através da experiência dos julgados, do ativismo

dos juízes em cada processo, porque lá se encontraria o Direito vivo e não um conhecimento pomposo e formalista dos códigos e das obras doutrinárias, expostas pelos professores como conhecimento científico.

Um dos temas nacionais mais emblemáticos em tempos de pós-verdade com acentuada relevância para o debate jurídico diz respeito ao combate à corrupção. Por meio de engenhosas operações institucionais desenvolvidas entre integrantes de uma força tarefa, composta por integrantes do Poder Judiciário e do Ministério Público, como a célebre Operação Lava Jato, onde mecanismos processuais foram utilizados à exaustão como prisões cautelares, interceptações telefônicas, buscas e apreensões, e, principalmente, pelo uso de delações premiadas, fizeram vir à tona para o estudo do direito processual penal de que as soluções para atos criminosos associados à corrupção política no Brasil dependeriam tão somente da vontade de julgadores, e não do estudo político e sociológico da complexa interação entre capital e Estado no país, associado com o estudo das regras jurídicas sobre a aplicação da lei penal para esses casos. Inexiste, por exemplo, no âmbito do senso comum, qualquer reflexão sobre os impactos de uma operação judicial extremamente midiática para a economia nacional. O estudante de Direito não é levado a questionar, por exemplo, valendo-se das ciências sociais e econômicas, o porquê de empresas nacionais serem totalmente prejudicadas com os rumos das investigações conduzidas pela força-tarefa, pela recusa em primeiro grau de jurisdição de acordos de leniência, que culminaram com a completa paralisação dessas empresas, e a demissão de 12.500 funcionários da Camargo Correa, 90.000 da Andrade Gutierrez, 13.000 da Queiroz Galvão e 80.00 da OAS, por exemplo. Cita-se o caso da empresa estrangeira Skanska, parceira da Petrobras, que, apesar de citada na operação como suposta envolvida em esquemas de corrupção, mesmo foi beneficiada na realização da conservação de obras no Hyde Park, em Londres, enquanto

que, em detrimento da empreiteira sueca, empresas brasileiras, com contratos com a empresa estatal petrolífera brasileira, eram jogadas no limbo do mercado internacional (WARDE, 2018). Discussões típicas da ciência política, da sociologia jurídica e da ciência econômica foram deixadas de lado em prol de supostas lições de direito penal retratadas como façanhas de juízes e procuradores nas mídias, que, de jurídicas, pareciam ter pouco fundamento diante de outras evidências científicas obtidas por um conhecimento crítico, à luz das ciências sociais e do debate racional típico da academia, e não de grupos de compartilhamento de mensagens nas redes sociais.

Além disso, em matéria do estudo de direito constitucional, as notícias compartilhadas em rede, por diversas mídias, sobre um controvertido processo de impeachment contra uma presidente da república, parecem ter obliterado conceitos sobre o princípio do devido processo legal, proporcionalidade e razoabilidade a minar o exercício da soberania popular por meio do voto, em prol de uma esdrúxula e inverídica justificativa com base na tese das chamadas pedaladas fiscais. Através do compartilhamento em grupos de falsos conceitos jurídicos a comprometer o real conhecimento de institutos de direito público, em meio a um intenso ativismo de integrantes do Judiciário comprometidos politicamente, do dia para a noite, milhares de pessoas tornaram-se pseudo juristas, a afirmar a existência de um novo Direito, que por fim iria transformar o Brasil, desmontando mecanismos de poder, combatendo a corrupção.

Uma típica discussão jurídica que transcende os tribunais, as aulas de direito e processo penal e ganhou às ruas e redes sociais com significados próprios, sob diferentes versões na esfera pública, em termos de pós-verdade, diz respeito ao processo criminal e consequente condenação do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. De nada adianta estudar em sala

de aula princípios e regras jurídicas atinentes ao devido processo legal, se, em tempos de pós-verdade, é redefinida a própria democracia. Confunde-se condenação com realização da Justiça, como se não existisse a presunção da inocência, e, ao contrário do que é difundido nas redes, defesa da lei, num Estado democrático de direito, não se dissocia do combate à corrupção, pois o que se exige é que tal combate esteja na conformidade legal, e a crítica a sua ilegalidade não implica em defesa da impunidade e nem em proteção a corruptos (GONZAGA, 2017, p. 48). Como que agindo como um desacerto aos ensinamentos sobre os dispositivos legais e princípios jurídicos, face à mediatização e a pluralidade de versões sobre o caso do ex-presidente, difundido nas redes sociais, parece longínquo o ensinamento jurídico de que a observância do devido processo legal não é um empecilho para que a lei seja cumprida e não o seu contrário, pois o que prevalece no senso comum e nas redes sociais do ciberespaço é uma visão particular de justiça, produzida no ambiente da pós-verdade.

## **6. Diferenças metodológicas no ensino do direito, no contexto de uma cibercultura, em tempos de pós-verdade**

Segundo Ghirardi (2012, p.67), ao se propor a elaboração de programas de ensino do Direito, um bom ponto de partida é discutir qual a perspectiva básica a ser adotada: uma partida do abstrato para o concreto ou do concreto para o abstrato. Deve-se questionar se o método adotado será o mais tradicional, apelidado de “coimbrão”, onde a prevalência do abstrato e do teórico sobre o plano concreto faz com que o professor seja forçosamente o centro da aula, uma vez que compete expor inicialmente aos alunos todo o arsenal teórico doutrinário, apresentando os conceitos (momento de transmissão da informação), ou se opta por promover o conhecimento com base no concreto, onde o professor passa a ocupar um lugar diferente na sala de aula (2012, p.69). Nessa segunda



perspectiva, pressupõe-se que o ponto de partida do ensino não é a teoria, mas a realidade concreta, onde se supõe que os alunos tenham algo a dizer, e, nesse caso, a interação docente-discente por meio de discussões e debates a partir de formulações do senso comum, ocupa o espaço central da sala de aula.

É neste segundo espaço de desenvolvimento do ensino que, convidados em cada aula a trazer casos, decisões judiciais, notícias ou mesmo filmes, que os alunos, inseridos no contexto da cultura digital, têm contato e passam a difundir tudo o que é compartilhado na extensa rede de relações virtuais. Nesse momento, de predomínio da pós-verdade, urge que os educadores do ensino jurídico tenham consciência das repercussões futuras, que podem afetar a aprendizagem num período de pós-verdade, tendo em vista que, em termos de conhecimento sobre o Direito, a confusão hermenêutica entre norma e decisão, entre vontade da lei e vontade do juiz, pode conduzir a equívocos conceituais, que podem comprometer para sempre a formação jurídica de centenas de bacharéis.

A compreensão do direito como regra ou como decisão ganha um relevo significativo em tempos de pós-verdade, uma vez que aquilo que é compreendido, no âmbito do ensino sobre um sistema ou ordenamento jurídico pode, sob a possibilidade da falsa informação ou da afirmação inverídica, difundida como verdade nas redes sociais, converter-se em axioma a definir uma nova concepção sobre o Direito. Essa nova concepção, muitas vezes tende a confundir o conceito com sua consequência; ou seja, confundir Direito com Justiça, e nisso se vincula uma forma de ativismo judicial muito presente na história recente brasileira. Concebe-se, erroneamente, que o Direito em vigor não corresponde às regras gerais e abstratas pregadas pela doutrina, mas sim aquele direito que se equipara à decisão judicial favorável politicamente ou de acordo com a vontade de uma maioria. Passa-se a se aprender sobre

um Direito não produzido pelo legislador, pelo representante do povo no modelo democrático-representativo, mas sim pelo Direito oriundo de um julgador. Essa confusão conceitual difunde-se após a repercussão midiática de determinadas operações judiciais, organizadas em forças-tarefa, em que os resultados de diligências associadas a casos judicializados de forte repercussão social, acabam por identificar o jurídico como o resultante de um exercício de poder, que pode converter em poder eminentemente político, o que outrora era ensinado somente como poder jurisdicional.

Pode-se perguntar, até que ponto tal aprendizagem sobre o direito não seja apenas uma variável sobre o chamado *common law*, com seu apelo à regra do precedente judicial, tão difundido no sistema anglo-saxônico e diverso do modelo jurídico brasileiro, adepto do sistema romanista. Entretanto, não é verdade que o culto midiático a diligências judiciais realizadas por forças-tarefas, como a da Operação Lava Jato tenham sido, apenas, uma tentativa de estabelecer uma comunicação entre os institutos e princípios jurídicos norte-americanos para o ensino do direito brasileiro. Até porque, como avalia David (2006, p. 377), com a modernização do *common law*, a partir do século XIX, e o desenvolvimento da legislação, não é certo afirmar que o direito produzido se limite ao saber do árbitro dos juízes em sua avaliação discricionária de qual regra aplicar, difundido por meio de suas decisões judiciais. Isso significa dizer, que, para contrariar os defensores do ativismo judicial, até o direito inglês está cada vez mais submetido ao império da lei.

Um ensino jurídico em tempos de pós-verdade pode, então, levar a equívocos de aprendizado, como o de confundir ato jurisdicional com ato de governo. Ora, juízes não são governantes, não podem definir até que ponto seja ou não seja o Direito. Por meio das informações desencontradas produzidas no ciberespaço, cria-se a falsa ilusão de que determinados

procedimentos judiciais e diligências são legais, tão somente por terem sido praticados por autoridades investidas de um poder previsto em lei, quando na verdade tais práticas processuais nada têm de jurídicas ou lícitas. É numa zona nebulosa que opera a pós-verdade criando falsas certezas sobre o direito que devem atuar os educadores jurídicos.

A partir das assimetrias produzidas pela pós-verdade sobre o que informação verdadeira e o que é falsa, que culminam por confundir quais condutas estão ou não conforme o direito, na visão de seus próprios operadores, é que se difunde na cibercultura a figura do juiz paladino, uma espécie de super-herói, imune a falhas e críticas, que se constituiria no modelo de pretense sábio julgador a afirmar o verdadeiro Direito na sociedade brasileira. Tal figura assemelha-se aquelas figuras míticas, construídas na prática dos tribunais, como a do “juiz-hércules”, concebido por DWORKIN (1999, p. 453) como uma espécie de “paladino do direito”. O juiz-hércules é o tipo de julgador que interpreta todo tipo de leis (a começar pela Constituição), com tal perspicácia, que consegue considerar todos os seus aspectos, ao ponto de conseguir sempre chegar ao melhor resultado possível, solucionando casos difíceis. Como tal tarefa envolve julgamentos políticos, tal tipo de julgador hipotético sabe que não pode atuar como legislador, mas para resolver a complexidade de casos, faz um julgamento interpretativo geral, baseado não tão somente na lei, mas em juízos de equidade e integridade.

O juiz-hermes, por sua vez, no pensamento de Ost (1993), corresponderia a outra categoria de julgador. Assim como o ser mitológico, mensageiro dos deuses, que, sempre em movimento, estaria sobre o céu, a terra e o inferno, a figura de Hermes, como outro juiz mítico, corresponderia a um grande comunicador, que, operaria no Direito, numa circulação de significados e informações, considerando o campo jurídico como um banco de dados de uma grande rede (p.172). Adotando a

linguagem típica de uma sociedade em rede, o jusfilósofo belga concebe, portanto, um juiz do direito pós-moderno, apto a descrever os intrincados e complexos jogos de linguagem da cibercultura.

Complementando sua classificação, além de se reportar ao juiz-hércules como o juiz semideus invocado por Dworkin, que acaba por carregar o mundo do Direito em seus braços, o juiz-júpiter seria a figura do julgador tradicional, ensinado nas faculdades de Direito, no modelo jurídico clássico, como aquele que aplica o Direito dos códigos (OST, 1993, p. 173). O juiz jupiteriano seria o julgador de um direito codificado, hierárquico, piramidal, e conforme os cursos jurídicos tradicionalmente definem no Brasil, graças a influência do sistema românico, seria, portanto resumido a uma estrutura simplificada, a qual se daria o nome de direito positivo. Um juiz totalmente subordinado à lei ou ao legislador, em tempos em que, nas mídias sociais, cada vez mais magistrados, em operações midiáticas, são galgados à condição de heróis nacionais, a ditar o que seja o Direito, parece não corresponder mais ao universo simplista trazido aos estudantes de direito em suas primeiras aulas na universidade, quando tem o primeiro contato com o conhecimento jurídico.

Entretanto, conforme a crítica de Lenio Streck (2010) à classificação de Ost em três modelos de juiz (hércules, hermes e júpiter) pode sofrer correções, uma vez que, segundo o jurista gaúcho, o juiz-hércules não corresponderia à encarnação de um juiz solipsista, discricionário, que a tudo poderia decidir, de seu livre talante (p. 23). A coerência e integridade do modelo dworkiano que tem sua fé inabalável no referencial constitucional serviriam como limites ou mesmo antídoto para tentações arbitrárias ou decisionistas dos candidatos a super juízes.

Juntamente com o juiz-hércules, pode-se dizer que, nas divergências que estabelece com Ost, Streck indica que o juiz-hermes de Ost acaba por se transformar no juiz-hércules de Dworkin (2010, p.25). Afinal, se Ost

defende que seu juiz-hermes seria a figura de julgador mais adequada aos tempos atuais, pela sua capacidade de comunicação e hermenêutica, quem pode dizer que esse juiz não é o mesmo que pode vir a difundir nas redes sua própria visão dos fatos e ajudar a propagar *fake news*?

Conforme esse, crítica, portanto, não seria adequado contrapor a figura pós-moderna de um juiz-hermes a um modelo de juiz típico do Estado-liberal (juiz-júpiter) ao do Estado-social (juiz-hércules). A síntese desses modelos teria contribuído para a formação do Estado democrático de direito e para a proteção dos direitos fundamentais e da própria democracia. Mas como deixar isso claro, em termos de ensino jurídico, quando um novo modelo de Estado, cultivado em um ambiente virtual de informação e desinformação acaba por ser concebido, ao menos no imaginário das redes, num caldo cibercultural?

Até que ponto pode-se dizer que héracles e hermes se esbarram na perspectiva da pós-verdade, na afirmação do que seja ou não o Direito? A dificuldade conceitual trazida sobre definir se o direito resume-se ao ordenamento codificado a que se sujeitam os julgadores (juiz-júpiter) ou se é produto da criativa função judicial (juiz-hércules), a resultar numa ordem jurídica distribuída em rede, e interpretada por um juiz comunicador, programador e articulador (juiz-hermes), é digna de reflexão *ab initio* da formação do conhecimento jurídico, nas salas de aula (sejam elas virtuais ou não), mormente num período inédito na história de incertezas quanto ao futuro da humanidade, diante de uma pandemia global.

O professor, protagonista inicial do ensino jurídico, partindo da experiência concreta do aluno, ao buscar extrair consciência de sua realidade, deve adotar precauções quanto às armadilhas do senso comum, potencializadas virtualmente mediante o contexto histórico em que se insere a pós-verdade. Nesse sentido, a sábia utilização de mecanismos das

redes sociais, o emprego de aplicativos, e mesmo a elaboração de canais de comunicação alternativos, onde possa fluir o processo de aprendizado, não a eliminar, mas a estender as fronteiras da sala de aula, talvez seja uma alternativa possível.

O desenvolvimento de uma contra-ofensiva às chamadas *fake news*, com o apelo sistemático à formulação de grupos temáticos em comunidades virtuais entre alunos e professores, a fundação de canais próprios de docentes por meio de redes digitais já existentes como o Youtube e Instagram, e mesmo o emprego de aplicativos específicos de ensino, que podem ser elaborados e formatados com atualizações diárias como ferramentas, levando-se em conta a combinação entre informação cotidiana e conhecimento adquirido, podem fomentar uma reflexão crítica muito significativa para o ensino jurídico do futuro. Evita-se, com isso, a criação de figuras mitológicas que representam o Direito, a definir o que, eminentemente, seria jurídico ou não, e, em seu lugar, trabalha-se, talvez, a opção metodológica do professor-interface ao invés do professor conteúdo, consubstanciada na expressão: “por favor, não acreditem em mim-verifiquem vocês mesmos” (GABRIEL, 2013, p.110). Confrontar a inverdade, no seu próprio ambiente de difusão, por meio da orientação educacional, pode converter-se num meio caminho para a superação da ignorância e do obscurantismo.

Enquanto que no modelo tradicional de ensino jurídico brasileiro, o prestígio do docente constitui-se de uma fusão entre seus atributos intelectuais e talentos políticos, muitas vezes ensimesmado na figura do juiz, advogado ou desembargador que também leciona, (GHIRARDI, 2015, p. 48) na velha figura do professor-conteúdo, parece que, diante da virtualização do ensino, outra figura ou ator educacional possa assumir o protagonismo.

No lugar do juiz-hércules dworkiano, no contexto do juiz-hermes comunicador de uma sociedade em rede, o professor interface, defensor do direito à educação verdadeira, pode se constituir num ator político-social significativo a desafiar um oponente decisionista, fortalecido diante da multiplicidade discursiva de informações sobre o Direito no tempo de pós-verdade. A diferença sobre a visão tradicional do professor do ensino jurídico é de que este novo personagem tem a consciência de que o conhecimento pode (e às vezes deve) ser buscado fora da sala de aula, encontrado, por vezes, no horizonte virtual sem fim das redes sociais.

Se a pós-verdade corresponde a um elemento temporal, de desconstrução da informação na sociedade em rede, o ambiente digital do ciberespaço seu elemento espacial, enquanto que a figura mítica do juiz-hermes é o elemento cultural, difundido na cibercultura, o professor-interface do ativismo digital pode se constituir no principal elemento efetivamente humano e pessoal de uma sociedade a construir uma nova perspectiva para o ensino jurídico.

Em especial no momento atual porque passa não somente o Brasil, mas toda a humanidade, por conta do massivo contágio da Covid-19, havendo no país milhares de estudantes de Direito espalhados numa volumosa quantidade de cursos jurídicos em faculdades e universidades, e a pregação de discursos negacionistas sobre a pandemia, a responsabilidade do educador parece ter se multiplicado. Como já foi observado, tal negacionismo chega a questionar até mesmo o caráter lícito ou ilícito da necessidade ou obrigatoriedade do emprego de vacinas, ou se a recusa a usar máscaras durante um período de contágio consistiria num autêntico exercício do direito à liberdade individual. Para desenvolver uma consciência crítica em seus alunos, o professor-interface sabe que a busca da interface é a busca de uma liberdade em si que implica numa mudança do polo de poder (GABRIEL, 2013, p. 111). Isso significa dizer que na

sociedade em rede, o poder sobre o conhecimento passa dos geradores de conteúdo para a interface. É na interface que é feita a mediação da informação e é lá que se permite a escolha do usuário. Justamente por conta disso é que, com a difusão massiva de informações falsas ou não confiáveis, o papel do educador é de ser um verdadeiro guardião da informação (e de uma educação) verdadeira.

Deve-se questionar, portanto, até que ponto, diante das incertezas e negacionismo da pós-verdade, até que ponto até de se falar não apenas de um direito à educação na cibercultura, mas de um direito à educação verdadeira. No momento em que sólidos critérios de verdade, atestados mediante a perquirição do saber científico, são questionados no âmbito da guerra de informações e contra-informações que permeia o ciberespaço, urge que os operadores do sistema jurídico somem esforços, e no exercício simultâneo da cátedra, transformem-se em autênticos educadores jurídicos. Sobretudo no momento atual, diante de uma pandemia que já ceifou a vida de milhares de brasileiros e milhões de pessoas no mundo inteiro, tal esforço descomunal é mais do que necessário: é inevitável.

## **7. Conclusão**

Por tudo que foi exposto, estaria, portanto, o ensino do Direito contribuindo para a formação de juízes-hércules decisionistas ou ativistas juízes hermes, menos do que os tradicionais juízes-júpiter do passado, com o apoio da pós-verdade?

À guisa de conclusão, restou definido que a cibercultura é uma resultante de um progresso histórico, de interação da sociedade moderna às novas tecnologias de comunicação (especialmente às digitais) que alavancou o compartilhamento de informações entre as redes sociais a um novo patamar argumentativo. A virtualização do cotidiano foi acompanhada da virtualização de bens culturais, passando a internet a se



constituir num lugar de fala quase que onipresente na vida de cada indivíduo agrupado em comunidade, no mundo. A existência, portanto, de comunidades virtuais, tão presentes quanto comunidades reais, revelam que a produção de um sistema de valores, crenças e comportamentos não é mais obtida somente pela interação física, mas também pela comunicação virtual. Nesse sentido, as práticas de ensino e o próprio sistema educacional sentirão os efeitos dessa transformação histórica, tornando-se quase que obrigatória a opção por novas formas de difusão do conhecimento e aprendizado.

No que tange o ensino jurídico, não obstante ainda prevalecer, atualmente, resquícios do modelo tradicional de ensino baseado na aula expositiva do professor, baseada na leitura de códigos legais, está cada vez mais evidente o desenvolvimento de novas metodologias, que levam em conta a realidade concreta dos alunos e suas experiências fora de sala de aula, especialmente por meio de sua integração em comunidades virtuais. A internet e o emprego de ferramentas tecnológicas como o computador consiste, portanto, no contexto de um novo ambiente onde também se desenvolve o ensino. Nesse sentido, a pandemia do novo coronavírus contribuiu para acelerar essa autêntica migração de práticas de ensino de salas de aula presenciais para salas virtuais ou mesmo ambientes totalmente distintos da sala de aula, presentes no ambiente virtual.

O mito do combate à corrupção e a midiaticização do processo judicial não podem servir para construir um novo ensinamento sobre o que seja o fenômeno jurídico. Tal tarefa é dos educadores, aproveitando as tecnologias não como meros aparatos auxiliares, mas como a própria dimensão do ensino, valendo-se destas como veículos propriamente ditos da transmissão do ensino e conhecimento, desfazendo as chamadas *fake news*. A construção de figuras míticas do juiz, como verdadeiro protagonista e produtor do Direito, em detrimento da produção legislativa,

num período histórico de pós-verdade, servem tão somente a um processo ilusório de um saber jurídico que, na verdade, nada tem de jurídico, ou, ao menos, trata-se de um saber que não encontra conformidade em princípios jurídico-constitucionais. O desfazimento da figura do juiz-hermes comunicador e manipulador das redes, confrontado pela presença real do professor-interface, enquanto um mediador e formador de conhecimento surge como alternativa a um deturpado projeto decisionista de formulações conceituais sobre o direito, que comprometem sua real percepção, ao se debruçar o educador com lições de caráter eminentemente científico sobre o que seja o Direito.

O direito à educação verdadeira surge como clamor da racionalidade diante das inconsistências conceituais, equívocos ou mesmo mentiras que podem ser atestadas sobre o fenômeno jurídico pela pós-verdade.

O ativismo judicial mal aprendido ou consistindo ele mesmo num mau aprendizado do Direito, por meio da desinformação promovida no ambiente virtual e com o impulso das mídias digitais em redes sociais, deve dar lugar ao ativismo digital, não apenas como espaço de manifestação política na esfera pública, no protagonismo da comunicação, mas como método de ensino, que pode ser desenvolvido tanto dentro das universidades, quanto num ente desterritorializado, como é o ambiente virtual.

Em tempos de pandemia global, onde o negacionismo, como uma das características da sociedade em rede afetada pela pós-verdade, vem a influir no comportamento de milhares de pessoas (inclusive de estudantes de Direito), urge que a mediação feita pelos educadores jurídicos surta efeito, no sentido de operar uma efetiva conscientização, através da comunicação, da necessidade do apego ao saber científico, inclusive sobre as normas jurídicas que legitimam esse saber. Portanto, a elucidação de confusões conceituais quanto ao que realmente consiste em direito

individual e no que é realmente imperativo de um direito à saúde, deve vir à tona no debate virtual, ao ponto de não restar do quanto de inverdade vem sendo produzida, nos conteúdos difundidos por meio das redes sociais, acerca da relação do indivíduo e da sociedade com os devidos protocolos de comportamento diante de um vírus tão devastador. Um saber pedagógico sobre o vírus implica num saber sobre as aspirações mais cotidianas de cidadãos comuns, capturando do senso comum aquilo que é efetivamente útil e necessário à sobrevivência social: o conhecimento, que salva da morte milhões do vírus da ignorância.

## 8. Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venâncio Majer. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News**. Tradução Carlos Szlak. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DAVID, René. **O direito inglês**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa**. Tradução Denilson Luiz Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r) evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva 2013.

GHIRARDI, José Garcez. O destino e o caminho: apontamentos para a elaboração de programas no ensino jurídico. IN: FEFERBAUM, Marina, GHIRARDI, José Garcez. **Ensino do direito para um mundo em transformação**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula**. São Paulo: Fgv Direito, SP, 2015.

GHIRARDI, José Garcez. **Narciso em sala de aula: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino**. São Paulo: Fgv Direito SP, 2016.

GONZAGA, Álvaro de Azevedo. In: PRONER, Carol et al (orgs.). **Comentários a uma sentença anunciada: o processo Lula**. Bauru: Canal 6, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1998.

LÉVY, Pierre. **Inteligencia colectiva: por una antropologia del ciberespacio**. Traducción Felino Martinez Alvarez. Washington: Organizacion Panamericana de Salud, 2004.

LUHMANN, Niklas. **A realidade dos meios de comunicação**. Tradução Ciro Marcondes Filho. São Paulo: Paulus, 2005.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1971.

OST, François. Júpiter, Hércules, Hermes: Tres modelos de Juez. In: **DOXA**. nº 14, p. 169-194, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHIPANI, Sandro. IN: SCHIPANI, Sandro, ARAUJO, Danilo Jorge dos Santos Borges de (org.). **Sistema jurídico romanístico e subsistema jurídico latino-americano**. São Paulo: Fgv Direito SP, 2015.

STRECK, Lenio Luiz. O (pós-) positivismo e os propalados modelos de juiz (hércules, júpiter e hermes): dois decálogos necessários. **Revista de direitos e garantias fundamentais**. Vitória: n.7, p.15-45, jan./jun. 2010.

WARDE, Walfrido. **O espetáculo da corrupção**: como um sistema corrupto e o modo de combatê-lo estão destruindo o país. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

## **A educação socioemocional como forma de promoção dos direitos humanos**

*The social-emotional learning as a way of promoting human rights*

*Regina Cândido Lima e Silva Santos<sup>1</sup>  
Fabrício Veiga Costa<sup>2</sup>*

### **1. Introdução**

O objeto da presente pesquisa é a “educação socioemocional”.O debate sobre o papel e a relevância das competências socioemocionais ganhou corpo em todo o mundo ao longo das últimas décadas. Desde a publicação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 1996), acentuou-se a necessidade de implementação de uma educação plena, que considerasse o ser humano em sua integralidade.

Da Segunda Parte desse Relatório para a UNESCO (1996), no Capítulo 4, consta que a “educação ao longo da vida” se fundamenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses quatro pilares da educação estão intimamente relacionados com a educação socioemocional. Com efeito, a partir de 1996, estudiosos começaram a definir as competências indispensáveis à

---

<sup>1</sup> Oficial de Registro de Títulos e Documentos e Civil das Pessoas Jurídicas da Comarca de Ouro Branco/MG. Pós-graduada em Direito Público pela Universidade Cândido Mendes (RJ). Mestranda em “Proteção dos Direitos Fundamentais” pela Fundação Universidade de Itáua/MG.

<sup>2</sup> 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 Itáua. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

corporificação dos pilares da educação, que foram designadas como “competências socioemocionais”, as quais serão esmiuçadas neste trabalho.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) prevê que as aprendizagens essenciais nela definidas devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas competências são definidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Observa-se, pois, que a BNCC inclui as habilidades socioemocionais entre aquelas competências gerais que todo estudante tem o direito de aprender e desenvolver. A partir de 2020, todas as escolas brasileiras deverão inserir essas competências socioemocionais em seus currículos.

A proposta da pesquisa é examinar se – e de que modo – a educação socioemocional pode contribuir para a promoção dos direitos humanos. A hipótese que se aventa é a de que, por desenvolver competências e habilidades não cognitivas nos alunos, como autoconhecimento, amabilidade, consciência social, estabilidade emocional e tomada de decisão responsável, e inculcar nos mesmos valores tão desejáveis nos relacionamentos humanos, tais como solidariedade, honestidade, cooperação, gentileza, gratidão, empatia, amizade, humildade, responsabilidade, cidadania, senso de justiça e respeito, a educação socioemocional pode representar um meio eficaz para a criação de uma cultura universal de direitos humanos.

A importância do tema se acentua no quadro contemporâneo, no qual são vislumbradas a generalização de conflitos, caracterizados por manifestações de intolerância dos mais diversos tipos (religiosa, étnico-

racial, cultural, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, entre outras) e a ocorrência de graves violações de direitos humanos em todos os lugares, apresentando-sea educação como única forma legítima de transformação desta realidade. Nesse sentido, a educação socioemocional poderiacontribuir para a construção de uma sociedade livre, justa, pacífica e solidária, que tenha compromisso com o respeito aos direitos humanos.

A pesquisa desenvolvida é predominantemente bibliográfica e documental e as metodologias adotadas foram a dialética, que estimula o diálogo teórico, e a dedutiva, porque, a partir de um conhecimento já existente sobre o assunto, serão construídas conclusões sobre os fatos e argumentos abordados, respeitando-se uma estruturalógica de pensamento.

A exposição está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, será realizada uma abordagem sobre a educação socioemocional, seu conceito, fundamentos e objetivos, além de uma análise detalhada acerca das competências socioemocionais, de modo que se possa construir uma correta compreensão sobre esse método de ensino e sobre as habilidades, atitudes e valores que ele é capaz de desenvolver no indivíduo. No segundo capítulo, será apresentado um panorama sobre os direitos humanos (surgimento, concepção, positivação, principais direitos reconhecidos internacionalmente) e sobre o direito à educação em matéria de direitos humanos, a fim de que se formule uma percepção mais completa acerca dos direitos humanos, da educação em direitos humanos e da conexão de ambos com a educação socioemocional e com as competências socioemocionais. No terceiro e último capítulo, será debatida a questão da utilização da educação socioemocional como forma de promoção dos direitos humanos, objetivando-se demonstrar que a educação socioemocional valoriza os direitos humanos, que as competências não



cognitivas e os direitos humanos relacionam-se intimamente e que a formação de indivíduos com competências socioemocionais é fator determinante para a construção de uma cultura universal de direitos humanos.

## **2. A educação socioemocional – conceito, fundamentos, objetivos e competências socioemocionais**

O homem é um ser complexo. As relações humanas são marcadas por uma profunda complexidade. As redes de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas são intrincadas, se entrelaçando e se misturando umas às outras, em um emaranhado do qual emergem desafios. Para o enfrentamento dos desafios do século XXI, o ser humano precisa se desenvolver por completo, ser preparado de forma integral, protagonizando uma verdadeira mudança de cultura e de compreensão de vida. Certo é que o processo de formação plena do ser humano não se restringe à transmissão de conteúdos.

Nos tempos atuais, crianças, adolescentes e adultos precisam aprender a se conhecer, a compreender o outro, a conviver com as diferenças, enfrentar dificuldades, realizar projetos, gerenciar conflitos, controlar emoções, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável. Essas são as demandas deste século e o ensino tradicional não oferece as ferramentas adequadas para atendê-las. Por isso, é necessário que a educação – fator determinante para a transformação de vidas – incorpore estratégias e metodologias de ensino mais abrangentes e diferenciadas.

As competências conhecidas como cognitivas – memorizar, pensar abstratamente, generalizar e sistematizar aprendizados – revelaram-se insuficientes para o desenvolvimento integral do ser humano. Percebeu-se, como assevera Paul Tough (2012), que os alunos passaram a se destacar

no meio acadêmico e social não pelo seu desempenho escolar, mas por talentos diferentes, como otimismo, resiliência e rapidez na socialização. Muitas vezes contratados pelas suas competências cognitivas, profissionais são, não raro, demitidos porque não possuem “competências socioemocionais”.

Desde os anos 90, o debate acerca das competências socioemocionais foi aquecido em todo o mundo. Com a publicação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1996, tornou-se patente a necessidade de implementação de uma educação plena, que considerasse o ser humano em sua integralidade. Conforme preconizado neste Relatório da UNESCO (1996), a educação ao longo da vida está fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Aprender a conhecer implica a combinação de uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos. Aprender a fazer significa não só a qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a aquisição de competência que torna a pessoa apta a trabalhar em equipe e enfrentar inúmeras situações. Aprender a conviver requer o desenvolvimento de uma compreensão do outro e da percepção das interdependências, com a realização de projetos comuns e a preparação para o gerenciamento de conflitos, sempre com respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser se traduz na ideia de desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (UNESCO, 1996). Esses quatro pilares da educação serviram de norte para a gênese da educação socioemocional.

Especialistas das áreas de Economia, Educação, Neurociências, Psicologia, entre outras, iniciaram pesquisas, a partir de 1996, acerca da relação existente entre desenvolvimento socioemocional e desenvolvimento cognitivo, bem como sobre a conexão que ambos mantêm com os diversos contextos de aprendizagem (escolar, familiar, comunitário, ambiente de trabalho) e com os vários indicadores de bem-estar ao longo da vida (renda, saúde, segurança, etc.) (PORVIR, 2014). Foi nesse momento que as competências socioemocionais, imprescindíveis à materialização dos pilares da educação, puderam ser definidas.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento de caráter normativo, elaborado pelo Ministério da Educação, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica – afirmou, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, estabelecendo que as aprendizagens essenciais nela descritas devem ser capazes de garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que podem ser compreendidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essas competências gerais da Educação Básica são as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e

resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em

princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, pp. 9-10)

Percebe-se, então, que o foco no desenvolvimento de competências, sobretudo as não cognitivas (socioemocionais), tem sido a tônica da discussão pedagógica e social das últimas décadas. Essa é a perspectiva que tem orientado diferentes países, bem como os Estados e Municípios brasileiros na construção de seus currículos.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

A educação deve, de fato, visar o desenvolvimento humano integral, em suas dimensões intelectual, física, psicológica, social, afetiva, cultural e moral, “o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 14) e romper com visões reducionistas que privilegiam o aspecto cognitivo da formação humana. O método de ensino mais adequado para que esse desenvolvimento pleno aconteça é a educação socioemocional, que forma estudantes não só para o mercado de trabalho, mas também para a vida. O indivíduo que desenvolve competências socioemocionais tem o substrato necessário para se conectar ao mundo, se integrar a ele e nele se destacar.

A educação socioemocional – também conhecida por outros termos<sup>3</sup>, como “educação de caráter”, “habilidades do século XXI”, “habilidades não cognitivas”, “*soft skills*” – é o processo pelo qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e aplicar conhecimentos, demonstrar habilidades e tomar atitudes orientadas por valores, preparando-se para os desafios que emergem ao longo da vida. Por meio das atividades propostas, os alunos entendem e gerenciam emoções, estabelecem e alcançam metas, sentem e demonstram empatia pelos outros, mantêm relacionamentos positivos e tomam decisões responsáveis.

O conceito de educação socioemocional foi formalmente desenvolvido em 1994, quando um grupo de pesquisadores, objetivando investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação, criou o CASEL – *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*<sup>4</sup>, uma organização internacional, sediada em Chicago, nos Estados Unidos, que promove o aprendizado acadêmico, social e emocional integrado para todas as crianças, da pré-escola ao ensino médio.

O âmago da educação socioemocional é o desenvolvimento de competências socioemocionais, compreendidas como “pontos fortes de caráter”. Baseadas nas cinco dimensões da personalidade humana<sup>5</sup>, as competências socioemocionais se desdobram em uma série de habilidades, atitudes e valores, que fortalecem o caráter humano: autoconhecimento, autocontrole, coerência, autogestão, determinação, disciplina, organização, foco, persistência, perseverança, paciência, responsabilidade,

---

<sup>3</sup> Cada rótulo se baseia em uma perspectiva teórica ligeiramente diferente. Cada perspectiva teórica tem seus próprios campos e disciplinas relacionados.

<sup>4</sup> Vide sítio eletrônico da Organização: <https://casel.org/>.

<sup>5</sup> Entre os psicólogos, a personalidade humana vem sendo compreendida em cinco dimensões, conhecidas como *Big Five*: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, consciência e estabilidade emocional. As *Big Five* são resultado de um exame das respostas dadas a questionários sobre comportamento, aplicados a pessoas de diferentes culturas, em momentos distintos, que avaliaram as características de personalidade que um indivíduo pode ter. As respostas aos questionários, estruturalmente semelhantes, ensejaram a compreensão de que os traços da personalidade humana se agrupam em torno de cinco domínios (PORVIR, 2014).

otimismo, autocrítica, espírito colaborativo, adaptabilidade, abertura a novas experiências, curiosidade, criatividade, comunicação (interpessoal<sup>6</sup> e intrapessoal<sup>7</sup>), cooperação, solidariedade, autonomia, sociabilidade, capacidade de trabalhar em equipe, habilidades interculturais, consciência social e global, estabilidade emocional, resiliência, autoconfiança, autoestima, entusiasmo, extroversão, engajamento, amabilidade, empatia, respeito, interesse por aprender, motivação, proatividade, liderança, protagonismo, eficiência, tomada responsável de decisões, pensamento crítico, capacidade de lidar com desafios, gratidão, gentileza, humildade, ética, honestidade, senso de justiça e espírito de cidadania.

As competências socioemocionais são habilidades não cognitivas (muito mais relacionadas com o comportamento e com a administração das emoções que com o aspecto intelectual) que, impulsionando mudanças de postura, permitem ao indivíduo lidar de forma equilibrada, ética e eficaz com as tarefas e desafios da vida, o que impacta positivamente as relações que ele estabelece com o mundo ao seu redor. Essas competências compreendem, como visto, um conjunto de capacidades sociais, comportamentais e reguladoras, que se modificam a partir de experiências e da interação com outras pessoas.

A fase da vida que apresenta maior potencial para o desenvolvimento das aptidões socioemocionais é a primeira infância, porque esse é o momento em que se estabelecem os primeiros níveis de formação da personalidade do indivíduo, quando ele se torna capaz de expressar-se de maneira singular diante do mundo. Nos primeiros anos de vida é que a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades

---

<sup>6</sup> Interpessoal: trata-se das relações que o indivíduo estabelece com outras pessoas.

<sup>7</sup> Intrapessoal: trata-se das relações que a pessoa estabelece consigo mesma.

especificamente humanas, formando uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e, sobretudo, sobre si mesma (autoconsciência) (BISSOLI, 2014). Não obstante, sempre é tempo para aprender e mudar hábitos e comportamentos negativos. Ao contrário do que muitos pensam, as competências socioemocionais não são inatas e inalteráveis, mas sim um conjunto de capacidades inteiramente maleáveis<sup>8</sup>, que podem ser ensinadas, aprendidas e praticadas ao longo da vida (TOUGH, 2012).

O desenvolvimento das competências socioemocionais dá por intermédio da leitura, da escrita, do diálogo aberto, da escuta afetiva, da observação, da interpretação, da reflexão, do raciocínio, da resolução de problemas, da convivência humana e do trabalho em equipe. Através desses meios, a educação socioemocional é capaz de cumprir as suas finalidades, que são, em síntese: promover o autoconhecimento, permitindo ao indivíduo o reconhecimento das suas emoções, dos seus pensamentos, talentos e limitações, de modo que ele seja encorajado em seus projetos e sonhos; ensinar o aluno a ouvir, aceitar críticas e reagir com sabedoria, demonstrando autocontrole e estabilidade emocional; incentivar a tomada de decisões, fortalecendo o senso de responsabilidade do indivíduo sobre as próprias ações; desenvolver no aluno o otimismo e a resiliência, necessários ao enfrentamento dos desafios que a vida apresenta; estimular a sociabilidade, proporcionando o convívio do aluno com diferentes grupos e pessoas e trabalhando nele habilidades de comunicação e relacionamento; provocar no aluno o desejo de cooperar e de mediar conflitos, inspirando-o a ser amável e altruísta; preparar o indivíduo para perceber as diferenças, respeitá-las e com elas lidar, exercendo a empatia; e desenvolver no aluno uma consciência social e

---

<sup>8</sup> O termo *soft skills* deve-se a essa maleabilidade.



política, inculcando em seu íntimo valores fundamentais, como o respeito à dignidade humana e a ideia de que todos os cidadãos são responsáveis pela construção de uma sociedade mais livre e justa.

Os métodos e técnicas da educação socioemocional devem ser executados com integralidade, garantindo-se que cognição e emoção não estejam dissociadas nos processos de aprendizagem. A preocupação com as competências socioemocionais não desconsidera as competências cognitivas (intelectuais), como memorizar, pensar abstratamente, generalizar e sistematizar aprendizados, já referidas anteriormente. Em verdade, essas duas espécies de competências – cognitivas e não cognitivas – se relacionam e se complementam, vivendo em simbiose. Crianças e jovens com competências socioemocionais mais robustas tendem, inclusive, a apresentar melhor desempenho acadêmico, porque tais competências (socioemocionais) criam espaço para um aprendizado mais completo, elevando a autoestima do estudante e fazendo com que ele queira ser protagonista de seu desenvolvimento.

É necessário cuidar para que a educação socioemocional seja promovida com contextualização (articulando-se conceitos e práticas com a conjuntura política e social), com flexibilidade (permitindo-se diferentes abordagens, sem criação de um modelo a ser seguido, nem engessamento dos processos e ferramentas que podem ser utilizados), com coerência (alinhando-se a proposta da escola com a preparação da equipe docente, que deve, primeiro, compreender e vivenciar o processo, para depois envolver o aluno), com foco no potencial do aluno (para que ele não seja percebido a partir de suas dificuldades, com a construção de estigmas e de padrões comportamentais) e com clareza dos princípios e objetivos que norteiam o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Há que se dizer, ainda, que a educação socioemocional não é simplesmente um programa ou metodologia de ensino; ela é uma preparação para a vida. Por isso, escolas, famílias, a sociedade e o Estado têm a responsabilidade de voltar os olhos para as múltiplas dimensões das crianças, dos jovens e adolescentes, e empreender os esforços necessários para o desenvolvimento integral de sua personalidade. Conforme preceitua o art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A implementação da educação socioemocional depende, portanto, da ação articulada de diversos agentes e envolve estratégias coordenadas em sala de aula, nas escolas, nas residências e em sociedade, com participação do Poder Público. À sociedade cabe definir os valores, as atitudes e as habilidades que quer inspirar e promover junto às novas gerações, além de contribuir para que as competências socioemocionais também sejam desenvolvidas fora da escola. Às famílias compete manter relacionamentos mais saudáveis como modelo para os seus filhos, sendo a participação ativa dos pais crucial para o fortalecimento dos valores éticos e morais nas crianças e adolescentes. Ao Ministério da Educação e às Secretarias Municipais e Estaduais é reservada a função de expedir orientações sobre quais competências devem ser desenvolvidas e como podem ser trabalhadas, sendo-lhes atribuída, também, a responsabilidade pela promoção e acompanhamento da troca de experiências entre escolas e profissionais da educação. À comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, auxiliares, monitores e profissionais de apoio) cabe o exercício de diferentes papéis, especialmente o de estabelecer relações respeitadas e construtivas com os alunos.

De todo o exposto, extrai-se que as competências socioemocionais geram inúmeros impactos positivos. Propiciam o aumento do rendimento escolar nas disciplinas curriculares tradicionais, reduzindo os conflitos entre os alunos e criando um ambiente mais favorável à aprendizagem. Qualificam o indivíduo para o mercado de trabalho e capacitam-nos para a execução de seus projetos de vida, para compreender diferenças, relacionar-se melhor com as pessoas e tomar decisões pautadas na ética, além de contribuir para a sua saúde e bem-estar. Promovem a equidade, dialogando com as necessidades da sociedade civil, suprimindo carências de oportunidades, mobilizando famílias e contemplando seus anseios. E, ainda, contribuem para uma mudança cultural, transformando o currículo e a escola, estimulando a atitude cidadã e criando condições para o desenvolvimento de uma cultura de paz e para a formação de uma sociedade mais justa e humana (PORVIR, 2014).

A educação socioemocional busca educar corações e inspirar mentes, materializando projetos que provoquem a transformação das pessoas e do mundo através da educação (REVISTA EDUCAÇÃO, 2018). Assim pode ser resumida a sua virtuosidade. Crianças e jovens que recebem uma educação socioemocional são cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres, socialmente responsáveis, mais satisfeitos, pessoal e profissionalmente, e capazes de construir uma sociedade mais livre e justa, porque preocupam-se em aplicar o seu conhecimento e as suas habilidades em ações que vão além dos muros da escola.

### **3. Um panorama sobre os direitos humanos e sobre o direito à educação em matéria de direitos humanos.**

Direitos humanos são compreendidos como direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, cor, idade, nacionalidade, etnia, idioma, religião, opinião política ou qualquer outra

condição. Simplesmente pelo fato de nascer pessoa, o ser humano já é detentor desses direitos, que são protegidos pela ordem internacional.

Embora sejam titularizados por todas as pessoas, direitos humanos não são direitos naturais. São direitos positivados em Declarações, Tratados, Convenções Internacionais e/ou consolidados no Direito Internacional Consuetudinário, que resultam de reações humanas a um contexto específico de contradições e adversidades. Por sua acentuada relevância, esses direitos transpuseram os limites da proteção estatal e atingiram o plano da tutela internacional.

O movimento de internacionalização dos direitos humanos ganhou forças após a Segunda Guerra Mundial. Na Carta das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 1945), assinada em São Francisco em 26 de junho de 1945, restou consignado, no Preâmbulo, que os povos das Nações Unidas estavam resolvidos a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade, no valor do ser humano e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional pudessem ser mantidos e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. Para o alcance de tais finalidades, firmavam o compromisso de praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, unir forças para manter a paz e a segurança internacionais, e empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos. Entre os propósitos das Nações Unidas, previstos no Capítulo I desta Carta, foi adotado o de conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção (art. 1º, item 3, da Carta das Nações Unidas).

Após a criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, iniciaram-se os trabalhos que culminaram na proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 10 de dezembro de 1948. Essa Declaração foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais, de todas as regiões do mundo, e é um marco na história dos direitos humanos. Ela estabeleceu, ineditamente, a proteção universal dos direitos humanos.

O Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948) consigna que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz, e que a mais alta inspiração do homem é o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria. Consta dela, também, que a proteção dos direitos humanos através de um regime de Direito é essencial, para que o homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão. Consta, ainda, que os Estados-membros se comprometeram a promover, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, o respeito universal e efetivo aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, e, para dar plena satisfação a tal compromisso, uma concepção comum desses direitos e liberdades seria da mais alta importância.

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforçassem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover o seu reconhecimento e a sua aplicação universal, através de medidas progressivas de ordem nacional e internacional (NAÇÕES UNIDAS, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (NAÇÕES UNIDAS, 1966) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (NAÇÕES UNIDAS, 1966) formam a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos. Não obstante, uma série de Tratados Internacionais de Direitos Humanos e outros instrumentos expandiram o corpo do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Certo é que os direitos humanos têm por fundamento intrínseco o valor-fonte do Direito que se atribui a cada pessoa pelo simples fato de existir. Tais direitos retiram o seu suporte de validade da dignidade da qual todo e qualquer indivíduo é titular (MAZZUOLI, 2019). Em conformidade com o que estabelece o art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Fundamentados em três princípios basilares, a saber, o da inviolabilidade da pessoa, o da autonomia da pessoa e o da dignidade da pessoa, os direitos humanos incluem o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à privacidade, à segurança pessoal, à liberdade de opinião e de expressão, à liberdade de pensamento, de consciência e de religião, à liberdade de reunião e de associação pacíficas, direito ao trabalho, direito à educação, direito à cultura, entre muitos outros.

Direitos humanos são dotados de características próprias, que os distinguem de outras espécies de direitos. Eles são universais, no sentido de que não se requer outra condição para a sua efetivação além da de ser pessoa. São inalienáveis, porque não podem ser transferidos ou cedidos a outrem, ainda que com o consentimento do titular. São, também, inexauríveis, já que comportam expansão, podendo ser complementados por novos direitos. São imprescritíveis, visto que não se esgotam com o passar dos anos e podem ser vindicados a qualquer tempo. São

indivisíveis, na medida em que não se sucedem em gerações, mas, ao contrário, se acumulam. São, ainda, interdependentes, considerando que os direitos do discurso liberal e os direitos do discurso social da cidadania hão de ser sempre somados, reforçando-se mutuamente. São, por fim, inter-relacionados, eis que não podem ser compreendidos de forma estanque, mas sim como direitos que interagem em prol de sua garantia efetiva (MAZZUOLI, 2019).

Hodiernamente, os direitos humanos representam o núcleo-chave do Direito pós-moderno. Todo o ordenamento jurídico – interno e internacional – deve ser interpretado em consonância com esses direitos, isto é, de acordo com as normas internacionais (convencionais ou costumeiras) de proteção dos direitos humanos que estejam em vigor (MAZZUOLI, 2019). Como valores supremos e inspiradores, esses direitos passaram a nortear todas as áreas do conhecimento e da vida, condicionando os comportamentos humanos e estatais. Com efeito, o Direito Internacional dos Direitos Humanos impõe que os Governos atuem de determinada maneira ou se abstenham de certos atos, com o objetivo de promover direitos humanos e de garantir que indivíduos e grupos sejam protegidos contra ações que interferem em suas liberdades essenciais e na sua dignidade.

A promoção dos direitos humanos se faz, nos termos preconizados no Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo ensino e pela educação (NAÇÕES UNIDAS, 1948). Nesse sentido, foram conjugados esforços internacionais, ao longo do tempo, para a implementação de uma educação em matéria de direitos humanos.

O direito à educação foi enunciado, pela primeira vez, no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948). Esse foi o primeiro dispositivo internacional a prever que toda pessoa tem direito à educação e que ela deve visar à plena expansão da personalidade

humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância, a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Posteriormente, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (NAÇÕES UNIDAS, 1966) dispôs, em seu artigo 13, que os Estados-Partes do Pacto, reconhecendo o direito de toda pessoa à educação, concordavam que a educação deveria visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, capacitar todas as pessoas a participarem efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos, raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança também estabeleceu, no artigo 28, que os Estados-Partes reconheçam o direito da criança à educação e, para que ela pudesse exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, caberia aos Estados, entre outras tarefas, promover e estimular a cooperação internacional em questões relativas à educação, visando especialmente contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino.

Foram dados, em seguida, os primeiros passos para a implementação de uma educação em matéria de direitos humanos. Em 1995, a Organização das Nações Unidas, através da Resolução 49/184, proclamou a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004), apregoando que cada mulher, cada homem e cada criança, para realizar plenamente o seu potencial humano, devia conhecer todos os seus



direitos humanos – civis, culturais, econômicos, políticos e sociais; que a educação em direitos humanos e para os direitos humanos constituía, em si mesma, um direito humano fundamental e um requisito prévio para a realização dos direitos humanos, da democracia e da justiça social; que o conhecimento dos direitos humanos, tanto ao nível da sua dimensão teórica como de sua aplicação prática, devia ser estabelecido como uma prioridade das políticas educativas; que a educação em matéria de direitos humanos devia envolver mais do que o fornecimento de informações, constituindo um processo abrangente e contínuo pelo qual as pessoas, em todos os níveis de desenvolvimento e de todos os estratos sociais, aprendessem a respeitar a dignidade dos demais e os meios e métodos para garantir tal respeito em todas as sociedades; e que a educação em matéria de direitos humanos revelava-se essencial para o fomento de relações harmoniosas entre as comunidades, para a tolerância e compreensão recíprocas e, finalmente, para a paz (NAÇÕES UNIDAS, 1995).

Em 1998, o Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995/2004), elaborado pelo Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, complementou a base normativa da educação em matéria de direitos humanos, estabelecendo que, para os efeitos da Década, a educação em matéria de direitos humanos podia ser compreendida como os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos humanos, através da transmissão de conhecimentos e competências e da modelação de atitudes, com vistas a reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da sua dignidade, promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, povos e grupos (raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos), possibilitar a participação efetiva de

todas as pessoas numa sociedade livre e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (NAÇÕES UNIDAS, 1998).

Em 2011, a Assembleia Geral da ONU aprovou outra Resolução, a de número 66/137, aprovando a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em matéria de Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 2011). Essa Declaração reafirmou que tanto os indivíduos como as instituições devem promover, mediante a educação e o ensino, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Além disso, o documento preceitua que: a) toda pessoa tem direito de possuir, buscar e receber informação sobre todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e deve ter acesso à educação e à formação em matéria de direitos humanos; b) a educação e a formação em matéria de direitos humanos são essenciais para a promoção do respeito universal e efetivo aos direitos humanos e às liberdades fundamentais de todas as pessoas, em conformidade com os princípios da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos humanos; c) a educação e a formação em matéria de direitos humanos estão integradas por um conjunto de atividade educativas e de formação, informação, sensibilização e aprendizagem, que têm por objetivo promover o respeito universal e efetivo aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, contribuindo, assim, para a prevenção dos abusos e violações de direitos humanos ao proporcionar às pessoas conhecimentos, capacidades, compreensão e a habilidade de desenvolver suas atitudes e comportamentos de forma a contribuir com a criação e a promoção de uma cultura universal de direitos humanos; d) a educação e a formação em matéria de direitos humanos englobam a **educação sobre os direitos humanos** (que inclui a facilitação do conhecimento e da compreensão das normas e princípios de direitos humanos, os valores que os sustentam e os mecanismos que os protegem), a **educação por meio dos direitos humanos** (que inclui o

ensino e a aprendizagem com respeito aos direitos dos educadores e dos educandos) e a **educação para os direitos humanos** (que inclui permitir às pessoas que desfrutem e exerçam os seus direitos, respeitando e defendendo os direitos dos demais); e) a educação e a formação em matéria de direitos humanos são um processo que se prolonga por toda a vida e afeta pessoas de todas as idades.

Os direitos humanos e a educação em matéria de direitos humanos consagraram-se, portanto, como tema global. O Brasil, que é Estado-membro da Organização das Nações Unidas e signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>9</sup> (NAÇÕES UNIDAS, 1948), do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (NAÇÕES UNIDAS, 1966), da Convenção sobre os Direitos da Criança (NAÇÕES UNIDAS, 1989) e de muitos outros documentos internacionais sobre direitos humanos, também se movimentou no sentido da implementação desta educação. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007) foi fruto desse compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos, tendo sido proposta uma política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, que deveria ser materializada pelo Governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.

Por esse breve panorama, pode-se afirmar que a educação em matéria de direitos humanos é assunto que requer, a cada dia, maior atenção dos cidadãos e das autoridades públicas, nacionais e internacionais. Em tempos difíceis e conturbados, marcados por inúmeros conflitos, é urgente e necessário educar sobre os direitos humanos, por meio dos direitos humanos e para os direitos humanos, a fim de que esses

---

<sup>9</sup> O Brasil foi uma das primeiras nações a ratificar o documento, sendo um dos 48 países que votaram a favor da DUDH durante a Assembleia de 1948.

direitos sejam, enfim, respeitados e valorizados. A construção da percepção de uma cidadania planetária exige a formação de cidadãos que conhecem os seus direitos e deveres e as normas internacionais que os protegem, e que, conscientes do seu protagonismo na materialização dos direitos humanos, sejam capazes de compreender o real sentido do princípio-valor da dignidade humana.

#### **4. A educação socioemocional como forma de promoção dos direitos humanos**

A educação socioemocional foi conceituada neste trabalho como o processo pelo qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e aplicar conhecimentos, demonstrar habilidades e tomar atitudes orientadas por valores, preparando-se para os desafios que emergem ao longo da vida. Entre os objetivos a serem alcançados por meio das atividades propostas, foram apontados, entre outros, os de estimular a sociabilidade, proporcionando o convívio do aluno com diferentes pessoas e grupos, o de provocar no aluno o desejo de cooperar e de mediar conflitos, inspirando-o a ser amável e altruísta, o de preparar o indivíduo para perceber as diferenças, respeitá-las e com elas lidar, exercendo a empatia, e o de desenvolver no aluno uma consciência social e política, inculcando em seu íntimo valores fundamentais, como o respeito à dignidade humana, e a ideia de que todos os cidadãos são responsáveis pela construção de uma sociedade mais livre e justa. Como afirmado alhures, a educação socioemocional qualifica o indivíduo com competências socioemocionais, que permitem o desenvolvimento integral da sua personalidade e o capacitam como cidadão consciente de seus direitos e deveres, o que contribui para a promoção de uma cultura de paz.

Por sua vez, a educação em matéria de direitos humanos, abordada no capítulo anterior, é um processo sistemático e multidimensional que

orienta a formação do indivíduo, sendo integrado por atividades educativas, de informação, sensibilização e aprendizagem, que proporcionam às pessoas as capacidades e habilidades necessárias ao desenvolvimento pleno de sua personalidade e do sentido de sua dignidade. Através da transmissão de conhecimentos e competências, da modelação de atitudes e da afirmação de valores e práticas sociais que reforçam o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, a educação em matéria de direitos humanos contribui para a construção de uma cultura universal de direitos humanos e previne violações a esses direitos, promovendo a compreensão, a tolerância, a igualdade, a amizade entre todas as nações, povos e grupos, a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e a manutenção da paz.

Pela análise dos conceitos, objetivos e contornos da educação socioemocional e da educação em matéria de direitos humanos, percebe-se que muitos são os pontos de coincidência entre elas. As duas consubstanciam processos complexos e multidimensionais de ensino-aprendizagem, integrados por atividades múltiplas, como as educativas, as de informação e as de sensibilização, que objetivam capacitar o indivíduo com habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento integral de sua personalidade. Ambas são capazes de modelar o caráter e as atitudes da pessoa, através da afirmação, ensino e fortalecimento de convicções, comportamentos e práticas sociais, que reforçam o respeito pelo outro e, por conseguinte, pelos seus direitos. As duas ensinam o indivíduo a exercitar valores humanos essenciais, como a solidariedade, a amizade, a cooperação, a ética, a tolerância e a justiça social, o que contribui para a promoção dos direitos humanos e para a prevenção de violações a esses direitos, propiciando a construção de uma cultura de direitos humanos. Ambas têm o condão de formar cidadãos conscientes de

seus direitos e deveres e de assegurar a todas as pessoas a participação efetiva em uma sociedade livre e pacífica.

Outro fato que chama a atenção no cotejo da educação socioemocional com a educação em matéria de direitos humanos é a contemporaneidade de seu surgimento. O conceito de educação socioemocional foi formalmente desenvolvido em 1994, como já mencionado, e a educação em matéria de direitos humanos foi o centro das atenções internacionais no período correspondente à Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995/2004). Nos anos 90, verificou-se a convergência da preocupação, das pesquisas e dos esforços internacionais em direção à educação, seus objetivos e formas de efetivação do acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento. Não foi por acaso que, após a proclamação da Década para a Educação em Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1995), a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI elaborou para a UNESCO um Relatório, publicado em 1996, tornando manifesta a necessidade de implementação de uma educação plena, que considerasse o ser humano em sua integralidade, e anunciando os “quatro pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (NAÇÕES UNIDAS, 1996). Esses acontecimentos também aproximam a educação socioemocional da educação em matéria de direitos humanos.

Diante dessas constatações, não é errôneo afirmar que a educação socioemocional pode ser encarada como um meio de educar pessoas **sobre os direitos humanos** – porque as atividades propostas incluem a facilitação da compreensão dos princípios de direitos humanos e dos valores que os sustentam –, **por meio dos direitos humanos** – porque o processo de ensino-aprendizagem é conduzido com respeito aos direitos dos educadores e dos educandos – e **para os direitos humanos** – porque

a educação socioemocional instrui as pessoas adequadamente para desfrutarem dos seus direitos e os exercerem, respeitando e defendendo os direitos dos demais.

Com efeito, uma metodologia de ensino que ambiciona o desenvolvimento não só de competências cognitivas, mas, sobretudo, de competências socioemocionais é o ponto-chave para a promoção de uma educação em matéria de direitos humanos. Sujeitos que ostentam competências unicamente intelectuais, como memorizar, pensar abstratamente, generalizar e sistematizar aprendizados, não têm o substrato necessário para a transformação do mundo. É o desenvolvimento de competências socioemocionais – como responsabilidade, consciência social e global, engajamento, respeito, empatia, motivação, espírito colaborativo e senso de justiça – que viabiliza a formação de indivíduos comprometidos com o próximo e com a cidadania, o que se mostra determinante para a construção de uma sociedade livre, justa, pacífica e mais humana. Por isso, pode-se afirmar, com segurança, que a educação socioemocional oferece ricos instrumentos para a consolidação de uma cultura de direitos humanos.

Sob outra perspectiva, nota-se que os direitos humanos, previstos em documentos internacionais, guardam íntima relação com as competências socioemocionais. Extrai-se da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (NAÇÕES UNIDAS, 1948) que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (art. 1º). Extrai-se, ainda, que todos são iguais perante a lei, e, sem distinção alguma – de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, ou qualquer outra situação –, podem invocar os direitos e liberdades proclamados na Declaração, fazendo jus, também, à proteção igual contra qualquer discriminação (art. 2º e art. 7º). Os direitos expressos nesses dispositivos

se entrelaçam com as seguintes competências socioemocionais: senso de justiça, respeito, humildade e espírito de cidadania.

Ainda com enfoque na Declaração Universal dos Direitos Humanos, observa-se que, ao mencionar que todos os seres humanos “dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”, a DUDH faz concerto com as competências socioemocionais de autoconhecimento, autocontrole, coerência, espírito colaborativo, amabilidade, solidariedade, gentileza, sociabilidade, empatia, consciência social e cooperação.

Em seu artigo 3º, a DUDH estabelece que “todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” e, em seu artigo 12, garante que “ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação”. Tais direitos se comunicam com as competências socioemocionais de autonomia, autogestão, ética e respeito.

Nos artigos 18, 19, 20 e 23, a Declaração Universal dos Direitos Humanos anuncia os direitos à liberdade de pensamento, de consciência, de religião, de opinião, de expressão, de reunião, de associação e o direito à livre escolha do trabalho. Essas liberdades se ligam às competências socioemocionais de autonomia, extroversão, comunicação, pensamento crítico e engajamento.

Quando trata, em seu artigo 27, do direito que toda pessoa possui de “tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”, a DUDH estabelece conexão com as “habilidades interculturais” e com outras competências socioemocionais, a saber: abertura a novas experiências, extroversão, curiosidade, criatividade, entusiasmo e engajamento.



Ao estatuir, no artigo 29, que “o indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade”, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reforça as competências socioemocionais de responsabilidade, espírito colaborativo, cooperação, solidariedade, sociabilidade, consciência social e global, tomada responsável de decisões, gentileza, ética e espírito de cidadania.

Verifica-se, portanto, que os direitos humanos, notadamente os previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948), e as competências socioemocionais se cruzam, de modo que o desenvolvimento de competências socioemocionais produz, necessariamente, a valorização dos direitos humanos. Quando a pessoa é estimulada a desenvolver a humildade, o senso de justiça, o espírito de cidadania e o respeito pelos outros, os direitos à igualdade e à não-discriminação estão sendo reverenciados. A exigência da Declaração Universal de Direitos Humanos de que todos os seres humanos, “dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” está sendo cumprida quando a educação socioemocional trabalha no indivíduo o autoconhecimento, o autocontrole, a coerência, o espírito colaborativo, a amabilidade, a solidariedade, a gentileza, a sociabilidade, a empatia, a consciência social e a cooperação. O desenvolvimento das competências socioemocionais de autonomia, autogestão, ética e respeito enaltecem os direitos à vida, à liberdade, à privacidade e à segurança pessoal. A extroversão, a comunicação, o pensamento crítico e o engajamento ensinam ao indivíduo que lhe são garantidas as liberdades de pensamento, de consciência, de religião, de opinião, de expressão, de reunião e de associação. Quando as habilidades interculturais são fomentadas, bem como a curiosidade, a criatividade, o entusiasmo, o engajamento e a abertura a novas experiências, a pessoa

assimila que tem o direito de participar da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de tomar parte no progresso científico e nos benefícios que dele resultam. Ao ser moldado para tomar decisões responsáveis e desenvolver o espírito colaborativo, a solidariedade, a sociabilidade, a consciência social e global, a gentileza, a ética e o espírito de cidadania, o indivíduo compreende, nos termos do art. 29 da DUDH, que possui deveres para com a comunidade e que o homem, sendo um ser social, não desenvolve plena e livremente a sua personalidade fora da sociedade (seu habitat). Assim comprova-se que o resultado final do desenvolvimento de competências socioemocionais será, inexoravelmente, a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

A exposição realizada autoriza, então, a conclusão de que a educação socioemocional contribui para a promoção dos direitos humanos. Efetivamente, os objetivos e contornos da educação socioemocional, delineados neste trabalho, atestam que essa metodologia de ensino é orientada pela afirmação da dignidade humana e pela ética dos direitos humanos, que “é a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de apropriar-se e desenvolver as potencialidades humanas de forma livre, autônoma e plena” (FLORES, 2009, p. 15).

## **5. Conclusão**

Em um momento em que os sistemas educacionais ainda tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, preocupando-se com o desenvolvimento de competências puramente cognitivas nos indivíduos, a educação socioemocional surge como proposta inovadora para o ensino-aprendizagem, concebendo a educação como um processo de preparação integral do aluno, capaz de desenvolver, em plenitude, a sua personalidade.

Por desenvolver nos alunos, dentro do currículo escolar, a capacidade de reflexão e aplicação de conhecimentos, atitudes, habilidades e competências em prol não apenas de si próprio, mas também em prol do outro e da comunidade, a educação socioemocional acaba por educar corações e inspirar mentes, impactando positivamente o indivíduo e as relações que ele estabelece com o mundo ao seu redor.

Autoconhecimento, autocontrole, coerência, autogestão, determinação, disciplina, organização, foco, persistência, perseverança, paciência, responsabilidade, otimismo, autocrítica, espírito colaborativo, adaptabilidade, abertura a novas experiências, curiosidade, criatividade, comunicação, cooperação, solidariedade, autonomia, sociabilidade, capacidade de trabalhar em equipe, habilidades interculturais, consciência social e global, estabilidade emocional, resiliência, autoconfiança, autoestima, entusiasmo, extroversão, engajamento, amabilidade, empatia, respeito, interesse por aprender, motivação, proatividade, liderança, protagonismo, eficiência, tomada responsável de decisões, pensamento crítico, capacidade de lidar com desafios, gratidão, gentileza, humildade, ética, honestidade, senso de justiça, espírito de cidadania. Todas essas são competências socioemocionais que fortalecem o caráter humano. Mas, muito mais que contribuir para o fortalecimento do caráter humano, a educação socioemocional constitui um meio eficaz para a transformação de vidas.

Verdadeiramente, como experiência social mediante a qual a pessoa se descobre, desenvolve relações com os outros e adquire as bases do conhecimento, a educação é a mola propulsora de qualquer transformação, individual ou social. Para a construção de uma cultura de direitos humanos, ainda incipiente, a educação também é o segredo. É urgente educar sobre os direitos humanos, por meio dos direitos humanos e para os direitos humanos.

Pretendeu-se, neste trabalho, justamente, demonstrar que a educação socioemocional é um instrumento eficaz para a promoção dos direitos humanos – e não apenas uma metodologia de ensino-aprendizagem. É verdade que, com competências socioemocionais desenvolvidas, a pessoa se torna capaz de adotar comportamentos positivos, tomar decisões de maneira responsável, administrar as próprias emoções, manter relacionamentos saudáveis, destacar-se no mercado de trabalho e viver com dignidade e qualidade de vida. Nada obstante, o papel mais extraordinário que a educação socioemocional desempenha é permitir uma compreensão profunda acerca do real sentido da dignidade humana, capacitando o indivíduo com as habilidades necessárias para exercer protagonismo na materialização desse princípio-valor.

A corporificação da dignidade humana é a finalidade última da positivação de direitos humanos. A lógica da existência de normas internacionais de direitos humanos é garantir que todo homem viva dignamente e seja respeitado em todos os aspectos da sua personalidade. É esse o ponto de interseção entre os direitos humanos e a educação socioemocional. Os dois seguem uma ética orientada pela afirmação da dignidade. Trata-se do “diamante ético dos direitos humanos como marco pedagógico e de ação” (FLORES, 2009, p. 15).

O arcabouço normativo dos direitos humanos oferece alicerce para se buscar a propagação e a implementação da educação socioemocional. Cumprindo o disposto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948) e no art. 13 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (NAÇÕES UNIDAS, 1966), a educação socioemocional é capaz de propiciar o pleno desenvolvimento humano e o fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, capacitando as pessoas a participarem efetivamente de uma sociedade livre e favorecendo a

compreensão, a tolerância, a amizade entre as pessoas e a manutenção da paz.

A partir das premissas estabelecidas, pode-se, então, concluir que a educação socioemocional promove direitos humanos. E, de maneira audaciosa, pode-se afirmar que toda pessoa, independentemente de origem, raça, sexo, cor, idade, religião, língua, ou qualquer outra circunstância, tem direito a uma educação socioemocional que lhe desenvolva as competências socioemocionais imprescindíveis ao enfrentamento dos desafios do século XXI e lhe ensine, acima de tudo, a ser um cidadão global. Compete à educação a nobre tarefa de suscitar em todos a elevação do pensamento e do espírito até o universal, para que se possa construir uma cultura de direitos humanos e garantir a sobrevivência da humanidade.

## 6. Referências

- BISSOLI, Michelle de Freitas. **Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 4, pp. 587-597, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00587.pdf>. Acesso em 11 jul. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 16 jul. 2019.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 09 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 6. ed. São Paulo: MÉTODO, 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Nacoes-Unidas.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 20 de novembro de 1989. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Direitos humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **A Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos - 1995/2004**. 1998. Disponível em: [http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie\\_decada\\_1\\_b\\_nacoes\\_unidas\\_educacao\\_d\\_h\\_.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_d_h_.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. **Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)**. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 10 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. 16 de dezembro de 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Políticos.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 19 de dezembro de 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econômicos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 49/184**. 6 de março de 1995. Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Disponível em: <https://undocs.org/es/A/RES/49/184>. Acesso em: 10 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 66/137**. 19 de dezembro de 2011. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Disponível em: <https://undocs.org/es/A/RES/66/137>. Acesso em: 09 jul. 2019.

PORVIR. **Especial Competências Socioemocionais**. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

REVISTA EDUCAÇÃO. **A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional**. 2018. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter**. Traduzido por Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2012.

## **Direito fundamental à educação e *homeschooling*: a problemática do pluralismo de concepções pedagógicas como fator para a promoção das virtudes cívicas**

*Fundamental right to education and homeschooling: the problem of pedagogical conceptions pluralism as a factor for promoting civic virtues*

Lincoln Machado Alves de Vasconcelos<sup>1</sup>  
Fabrício Veiga Costa<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

O presente artigo tem como objeto central uma análise crítica da problemática da autorização do ensino domiciliar (*homeschooling*) e sua possível incompatibilidade com o direito fundamental à educação da criança, do adolescente e do jovem, em toda sua amplitude, notadamente no tocante à socialização (perspectiva da psicologia) e otimização do convívio comunitário como forma de promoção da cidadania.

Examina-se, nesse contexto, alguns aspectos de propostas legislativas para regulamentação do *homeschooling* no Brasil, bem como recente julgado do Supremo Tribunal Federal a respeito do tema.

Testifica-se perspectiva teórica que interpreta o direito fundamental à educação em sua amplitude máxima, concebido como indissociável da promoção das virtudes cívicas, condição *sine qua non* à efetivação da cidadania.

---

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

<sup>2</sup> 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.



A escolha do tema é justificada pela necessidade de se perquirir enfoque teórico atento à máxima efetividade do direito fundamental à educação, principalmente diante de cenário em que se debate a possibilidade de operacionalização de educação domiciliar (*homeschooling*) no Brasil.

O objetivo específico é a análise da compatibilidade do *homeschooling* com a sistemática constitucional do direito fundamental à educação (da criança, do adolescente e do jovem). Isto é, seria o aludido fenômeno prática que viola o direito fundamental à educação? Seria o *homeschooling* óbice a uma formação lastreada pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas?

Para o desenvolvimento de argumento sustentável em torno da problemática aventada, adota-se marco teórico segundo o qual incumbe ao intérprete extrair da norma constitucional a maior efetividade social (máxima efetividade), conducente a soluções pluralisticamente integradoras (efeito integrador).

A análise do tema-problema proposto compreende enfoque transdisciplinar, mediante subsídios teóricos da psicologia e da pedagogia, notadamente no que diz respeito às consequências de eventual privação do convívio com a diversidade.

Além disso, examina-se o acórdão proferido no julgamento do Recurso Extraordinário 888815, acrescentando novo argumento construído a partir de princípios de interpretação constitucional.

## **2 A problemática do *homeschooling* no Brasil: análise crítica à luz dos princípios da interpretação constitucional.**

Neste tópico é desenvolvido breve estudo do fenômeno do *homeschooling* no Brasil. Analisa-se aspecto de propostas legislativas relativas ao ensino domiciliar, bem como a problemática à luz do direito

fundamental à educação da criança, do adolescente e do jovem. Para tanto, colhe-se subsídio teórico da pedagogia e da psicologia no que diz respeito à socialização do educando pelo convívio comunitário, mediante a frequência à escola e a construção de formação mediante contato com a diversidade. Num segundo momento analisa-se toda a problemática à luz dos princípios de interpretação constitucional da máxima efetividade e do efeito integrador.

## **2.1 O fenômeno do *homeschooling* no Brasil.**

Em linhas gerais consiste o *homeschooling* ou *home education*, em prática pedagógica pela qual o educando não frequenta instituição escolar, recebendo instrução técnico-científica não escolar, isto é, ensino domiciliar.

Interessa ao presente trabalho apenas o debate relativo à possível incompatibilidade do ensino domiciliar básico com o direito fundamental à educação em toda sua extensão, mediante o auxílio de métodos de interpretação constitucional (doravante testificados) e de subsídios teóricos da pedagogia (questão da socialização do indivíduo) e da psicologia (notadamente no que diz respeito à formação do educando privado do ambiente escolar).

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, bem como ao seu preparo para o exercício da cidadania, tendo consagrado, além disso, que o ensino será ministrado conforme o princípio do fomento ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Consoante se depreende dos artigos 205 e 206 da Constituição Federal: Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 jun. 2019

A primeira questão que se descortina pertinente, destarte, perpassa justamente pela aparente incompatibilidade do ensino domiciliar com o princípio constitucional supramencionado. É dizer, seria o *homeschooling* óbice a uma formação lastreada pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas? A questão dialoga inclusive com a formação de uma mentalidade cidadã, potencialmente incrementada pelo convívio, desde a formação básica, com a diversidade cultural, étnica e até mesmo com variadas propostas pedagógicas.

A legislação infraconstitucional, a seu turno, determina que os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Além disso, impõe aos dirigentes de estabelecimentos educacionais a obrigatoriedade de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares<sup>4</sup>.

O Estatuto da Juventude (lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013) tem como um de seus princípios o da valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações, prevendo o direito indisponível à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada<sup>5</sup>.

O Código Penal Brasileiro descreve como típica a conduta de deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar. Trata-se do crime de abandono intelectual<sup>6</sup>. Interessante salientar que há

---

<sup>4</sup> Estatuto da criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), artigo 55: Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: [...]II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 12 jun. 2019.

<sup>5</sup> Artigo 7º do Estatuto da Juventude. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 12 jun. 2019

<sup>6</sup> Código Penal Brasileiro, decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Art. 246: Abandono intelectual -deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em 12 jun. 2019

projeto de lei (Projeto de Lei do Senado nº 28, de 2018, de autoria do Senador Fernando Bezerra Coelho – MDB/PE), em tramitação, com a proposta de alterar o código penal para prever que a educação domiciliar não caracterizaria crime de abandono intelectual.

Além do projeto de lei do Senado nº 28, acima mencionado, no mesmo sentido (convergindo para a implementação do ensino domiciliar) é o projeto de lei 3261/2015, apensado ao projeto de lei 3179/2012. Este, de autoria do deputado federal Lincoln Portela (atualmente filiado ao Partido Liberal), pretendia a alteração do art. 23 da lei de diretrizes e bases da educação nacional<sup>7</sup>, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. O outro, de autoria do Deputado Federal Eduardo Bolsonaro (atualmente filiado ao Partido Social Liberal), autoriza<sup>8</sup> o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos.

Consoante se depreende do cotejo entre o movimento legislativo materializado nos três projetos de lei supracitados, bem como da atual sistemática constitucional e infraconstitucional, verifica-se uma tensão entre o direito fundamental à educação (seja da criança, do adolescente ou do jovem) com a proposta de ensino domiciliar (*homeschooling*).

Afinal, a Constituição prevê que o direito em comento, de titularidade do educando, é essencialmente indisponível, sendo ainda obrigação solidária da família, Estado e sociedade. Nesse sentido é a lição de Fabrício Veiga Costa e de Sérgio Henriques Zandona Freitas:

---

<sup>7</sup> Lei nº 9.394, de 1996.

<sup>8</sup> Consoante ementa do aludido projeto de lei. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>. Acesso em 13 jun. 2019

A educação dos filhos é algo que não diz respeito exclusivamente aos interesses dos pais. No direito brasileiro vigente os pais não possuem autonomia plena e exclusiva para decidir se seus filhos estudarão ou não. A liberdade dos pais é regida por preceitos jurídicos voltados a garantir a proteção integral dos filhos. Considerando-se que a matrícula e frequência regular na escola é um reflexo da interpretação sistemática e extensiva do direito fundamental à educação, cuja titularidade pertence aos filhos, sabe-se que seus genitores não poderão suprimir, limitar ou obstaculizar o acesso da criança à escola (COSTA; FREITAS, 2018, p. 222).

Além disso, o direito fundamental à educação compreendido sob perspectiva mais elaborada, estaria imbricado não somente com o aprendizado técnico ou científico, mas também com o desenvolvimento de habilidades pelo convívio com a diversidade (socialização do ponto de vista psicológico como proposta pedagógica de relevo para a formação da identidade do educando).

Validando o argumento acima, permita-se transcrever a doutrina da professora de direito na *The University of Chicago*<sup>9</sup>:

No contexto da educação dos adolescentes, esse foco singular é substancialmente deslocado, pois a aquisição de informações e habilidades acadêmicas desempenha um papel relativamente pequeno em seu desenvolvimento. O que é relevante para o desenvolvimento do adolescente é o relacionamento com seus pares, porque é em grande parte através dessas relações que eles buscam a difícil e importante tarefa de formação de identidade - a triagem e seleção de valores, crenças e gostos que definirão seus “eu” adultos (BUSS, 2000, p.1233).

---

<sup>9</sup>Tradução livre. Original: “In the context of adolescents' education, this singular focus on substance is misplaced, for the acquisition of information and academic skills plays a relatively small role in their development. What matters to adolescent development is relationships with peers, because it is largely through these relationships that they pursue the difficult and important task of identity formation—the sorting and selecting of values, beliefs, and tastes that will define their adult selves.” Disponível em <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5896&context=uclev>. Acesso em: 14 jun. 2019

Nessa toada a própria promoção das virtudes cívicas do educando estaria atrelada ao convívio comunitário em ambiente escolar. A cidadania, em sua acepção de fundamento do Estado Democrático de Direito, assume alcance mais amplo do que a mera condição de detentor de vínculo jurídico com uma ordem estatal. Seria, no contexto do presente trabalho, um atributo daqueles que se dedicam ao bem comum, ou seja, à implementação da proposta de se consolidar um Estado genuinamente Democrático de Direito.

Segundo SANDEL, professor da *Harvard Law School*:

Se uma sociedade justa requer um forte sentimento de comunidade, ela precisa encontrar uma forma de incutir nos cidadãos uma preocupação com o todo, uma dedicação ao bem comum; [...]. Com isso, um comprometimento público maior com nossas divergências morais proporcionaria uma base para o respeito mútuo mais forte e não mais fraco (SANDEL, 2012, p.32).

Relevante desta forma trazer para o debate acerca do *homeschooling* no Brasil uma análise também em torno do fundamento da cidadania – na compreensão acima. Afinal, como pontua CANOTILHO, a norma Constitucional deverá ser interpretada segundo método que extrai “*da conflitualidade constitucionalmente racionalizada soluções pluralisticamente integradoras*” (2010, p,211). Indo além, mediante outro princípio de interpretação constitucional, qual seja o da máxima efetividade, segundo o qual à norma constitucional deve ser atribuído sentido que lhe garanta a maior efetividade social, vislumbra-se panorama desfavorável à implementação do ensino domiciliar. Isto é, concebido o direito à educação como um direito social<sup>10</sup>, e pelas premissas acima

---

<sup>10</sup> Consoante se depreende do artigo 6º da Constituição Federal de 1988: são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 13 jun. 2019

levantadas, privar o educando do convívio com a diversidade e da socialização (ora compreendida como processo de adaptação do indivíduo à vida em grupo ou comunitária) importaria caminhar para solução divergente à preconizada pelo postulado da máxima efetividade.

Ademais, ainda no que concerne ao postulado da máxima efetividade na atividade de interpretação da norma constitucional, há uma predisposição pela interpretação extensiva dos direitos fundamentais.

No caso, o direito fundamental à educação, interpretado extensivamente (segundo o postulado em comento), resultaria no reconhecimento da obrigação de caráter solidário entre família, Estado e sociedade operacionalizar uma educação não apenas técnico-científica, mas também atenta à necessidade de se fomentar uma mentalidade cidadã no educando.

## **2.2 A privação do convívio comunitário pela educação domiciliar: perspectiva transdisciplinar.**

Diante da necessidade de se analisar o tema-problema proposto de maneira aprofundada, recorre-se à transdisciplinaridade. É dizer, em que medida o ensino domiciliar (*homeschooling*) poderia redundar em prática pedagógica predatória à promoção das virtudes cívicas?

Tal questionamento se descortina relevante uma vez adotada a premissa – concebida pelo postulado do efeito integrador – segundo a qual o direito fundamental à educação deve ser analisado conjuntamente com a vontade constituinte de se efetivar a cidadania, fundamento do Estado Democrático de Direito.

Trazendo à baila subsídios teóricos da pedagogia, MALRIEU sustenta que:

A representação social se constrói no processo de comunicação, no qual o sujeito põe à prova, através de suas ações, o valor – vantagens e desvantagens

– do posicionamento dos que se comunicam com ele, objetivando e selecionando seus comportamentos e coordenando-os em função de uma procura de personalização. (1978, p.39)

Segundo a premissa acima, o processo de amadurecimento da comunicação experimentado pelo convívio comunitário, apto a impulsionar o contato com a diversidade, possivelmente<sup>11</sup> seria amesquinçado na hipótese de se restringir o ensino ao recinto domiciliar.

No mesmo sentido, também num enfoque transdisciplinar, a psicologia traz argumento servível:

O indivíduo, na sua relação com o ambiente social, interioriza o mundo como realidade concreta, subjetiva, na medida em que é pertinente ao indivíduo em questão, e que por sua vez se exterioriza em seus comportamentos. Esta interiorização-exteriorização obedece a uma dialética em que a percepção do mundo se faz de acordo com o que já foi interiorizado, e a exteriorização do sujeito no mundo se faz conforme sua percepção das coisas existentes. (LANE, 1981, p.83).

Partindo-se da premissa segundo a qual o fenômeno social, consistente em contínua interação dialética e condicionamento recíproco, seria inerente à tomada de posições livre de concepções puramente subjetivistas, invariavelmente uma prática pedagógica desenrolada em compartimento estanque e hermético seria inconciliável com a dinâmica da vida social.

Segundo DEMO, ao desenvolver raciocínio sobre o relativismo metodológico, aqui servível à perspectiva visada:

---

<sup>11</sup> Diz-se “possivelmente”, em atenção à impossibilidade de se idealizar fórmula absoluta. Afinal, toda “verdade” é falível. De toda forma, pela perspectiva teórica assentada, nota-se uma tendência de resultados desfavoráveis à formação de uma mentalidade cidadã, no caso de uma desescolarização radical, justamente em razão da supressão do amadurecimento pelo contato com a diversidade (cultural, linguística, étnica ou de concepções de vida).



Por outra, não é sustentável a ideia de que uma posição seja apenas individual. O próprio fenômeno social, que significa inevitável interação e mútuo condicionamento, coíbe a posição puramente subjetiva e individual. O que existe na realidade é a opinião dominante que, embora tenha suas faces indesejáveis, leva a produzir consensos, aceitações relativas, convencimentos impostos, e assim por diante. Aquela situação estereotipada, na qual cada um pensa a seu talante, é um contrassenso social, porque suporia um contexto não socializado. A vida social é condicionada, quer dizer, valem menos intenções particulares, consciências subjetivas, veleidades íntimas do que condicionamentos objetivos. Estes nos moldam, produzindo inevitáveis consensos, opiniões dominantes, verdades comuns, que coíbem relativizações extremas. (1985, p.42)

A análise dos argumentos acima justifica-se, saliente-se, em função da premissa adotada de que o direito fundamental à educação não se restringe tão somente à formação intelectual do ponto de vista técnico ou científico.

Compreenderia, outrossim, o desenvolvimento de habilidades sociais, em atenção à interpretação constitucional do efeito integrador, promovendo-se pelo aludido postulado, “soluções pluralisticamente integradoras” (CANOTILHO, 2010, p.795), isto é, estabelecendo relação interativa entre educação e cidadania.

Da mesma forma, o postulado da máxima efetividade indica solução alinhada ao robustecimento do direito social em epígrafe, mediante o fomento ao convívio com a diversidade para além do ambiente domiciliar. Validando os argumentos acima:

Constitui dever de os pais assegurar a plenitude de acesso à educação e contribuir em máxima extensão para o desenvolvimento de seus filhos. Negar ao filho o direito de frequentar a escola é confiná-lo no ambiente familiar; é domesticá-lo a partir dos valores morais, ideológicos e religiosos dos pais; é

privá-lo do direito de conhecer a diversidade da sociedade contemporânea (COSTA, 2018, p. 230).

O Supremo Tribunal Federal já reconheceu, aliás, que o direito à educação compõe o núcleo do que se convencionou denominar mínimo existencial<sup>12</sup>. Ou seja, o Estado teria a obrigação de garantir a educação infantil, não sendo legítima a recusa – ainda que fundada na inexistência de vagas – quando requerida a matrícula, posto que a educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental indisponível de toda criança, não seria submetida, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da administração pública nem se subordinaria a razões de puro pragmatismo governamental<sup>13</sup>.

Diante do exposto, mediante um diálogo hermenêutico entre os postulados (normas de interpretação constitucional) acima e as citadas perspectivas teóricas (transdisciplinares), verifica-se que o ensino exclusivamente domiciliar não se descortina a melhor opção no contexto brasileiro. Isto em razão de sua incompatibilidade com a sistemática constitucional, à luz de uma interpretação alinhada à máxima efetividade do direito fundamental à educação, pelo fato de se instituir prática pedagógica pouco favorável à consolidação de virtudes cívicas na formação

---

<sup>12</sup> Conforme se depreende da jurisprudência do STF: “A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, que, deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral, e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola (CF, art. 208, IV). Essa prerrogativa jurídica, em consequência, impõe, ao Estado, por efeito da alta significação social de que se reveste a educação infantil, a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das “crianças até cinco anos de idade” (CF, art. 208, IV), o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola, sob pena de configurar-se inaceitável omissão governamental, apta a frustrar, injustamente, por inércia, o integral adimplemento, pelo poder público, de prestação estatal que lhe impôs o próprio texto da CF. A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da administração pública nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental.” ARE 639.337 AgR, rel. min. Celso de Mello, j. 23-8-2011, 2ª T, DJE de 15-9-2011; Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=1901>. Acesso em 15 jun. 2019

No mesmo sentido, possível verificar os seguintes julgados: RE 956.475, rel. min. Celso de Mello, j. 12-5-2016, dec. monocrática, DJE de 17-5-2016; RE 464.143 AgR, rel. min. Ellen Gracie, j. 15-12-2009, 2ª T, DJE de 19-2-2010.

<sup>13</sup> ARE 639.337 AgR, rel. min. Celso de Mello, j. 23-8-2011, 2ª T, DJE de 15-9-2011; Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp?item=1901>. Acesso em 15 jun. 2019.

do educando, em desprezo à obrigação solidária do Estado, sociedade e família em relação à implementação de direito fundamental indisponível.

### **2.3 O Recurso Extraordinário 888815 à luz de um “discurso de aplicação”**

Recentemente o Supremo Tribunal Federal enfrentou questão emblemática acerca do tema, mediante recurso extraordinário interposto em mandado de segurança impetrado contra ato da Secretária de Educação de município gaúcho, que indeferira a solicitação pela qual fosse permitida a educação da impetrante pelo Sistema de Ensino Domiciliar (*homeschooling*). O acórdão recorrido, do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, manteve a denegação da ordem, ante a inexistência de direito líquido e certo. Sustentou-se, em síntese, que a obrigatoriedade da educação fundamental seria direcionada apenas ao Estado, sendo legítima opção pela prática pedagógica de ensino doméstico. Interessante sublinhar que no caso em comento, verificou-se uma tensão entre duas magnitudes: a liberdade de crença religiosa, em razão da qual os genitores sustentavam a pretensão deduzida em juízo, e de outro lado o direito fundamental à educação.

Verificada a repercussão geral do tema, houve requerimento de intervenção como *amicus curiae*, da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED<sup>14</sup>), dada a repercussão do caso. A referida Associação sustentou, entre outros, que a educação domiciliar seria consentânea com a Convenção sobre os direitos das crianças (promulgada em 1990) e com o princípio da proteção integral dos direitos da criança e do adolescente. Isto em função do seguinte argumento – transcrito no requerimento de intervenção como *amicus curiae*: “mesmo nas melhores escolas, a

---

<sup>14</sup> A Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED tem como objeto, conforme seu estatuto social, promover a defesa da regulamentação da educação domiciliar; além disso promover a informação sobre educação domiciliar junto à opinião pública. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4774632>. Acesso em 15 jun. 2019.

educação necessariamente é provida de forma massificada, sem atentar para as necessidades específicas de cada criança”(BOUDENS, 2001). Sustentou ainda, no sentido de haver um entendimento dominante de que na pedagogia atual “quanto mais individualizada a educação, mais efetiva ela será”<sup>15</sup>.

Além dos fundamentos acima, relativos à metodologia mais eficaz segundo a prática pedagógica adotada, mencionou o dispositivo contido no Pacto de San José da Costa Rica, segundo o qual a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade<sup>16</sup>”, de forma a tentar validar a pretensão de se legitimar o ensino domiciliar (no âmbito da família).

Lado outro, vários entes da Federação (estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais *etc*), também ingressaram como *amicus curiae*, rechaçando a possibilidade de educação domiciliar. Argumentaram inexistir fundamento constitucional a legitimar metodologia de ensino exclusivamente domiciliar.

Conforme nota técnica do Colégio Nacional de Procuradores-Gerais dos Estados e do Distrito Federal seria “inconcebível tutelar juridicamente práticas deliberadas de desescolarização no país”, notadamente diante da incompatibilidade com o imperativo constitucional de “formação integral e socialização do educando.”<sup>17</sup>

Diante da tensão – repise-se – entre magnitudes calibráveis (liberdade no tocante à gestão do poder familiar e direito fundamental à educação como dever solidário e prerrogativa indisponível), descortina-se

---

<sup>15</sup> Consoante se depreende do requerimento de intervenção dirigido ao relator Min. Roberto Barroso, disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4774632>. Acesso em 15 jun. 2019

<sup>16</sup> Artigo 17 do Pacto de San José da Costa Rica. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>. Acesso em 16 jun. 2019

<sup>17</sup> Consoante se infere da nota técnica expedida nos autos do RE 888815, disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4774632>. Acesso em 16 jun. 2019.

pertinente uma abordagem teórica derivada da teoria do discurso de aplicação (GÜNTHER, 1995), pela qual resolve-se eventual tensão entre direitos fundamentais mediante juízo de “adequabilidade” em atenção às particularidades (ou vicissitudes) de cada caso.

Nesta toada, muito embora o Supremo Tribunal Federal, ao julgar o RE 888815, não tenha explicitado a adoção de um discurso de aplicação – nos moldes da teoria de Günther – nota-se um alinhamento ao aludido enfoque teórico, ao decidir que as práticas pedagógicas do *homeschooling* e do *unschooling* não seriam adequadas à sistemática do direito fundamental à educação. Isto é, mediante análise acerca da adequabilidade em que se contrapõem normas relativas à liberdade de crença religiosa e normas relativas à promoção da cidadania e da prerrogativa indisponível do direito à educação, o Supremo foi instado a julgar qual solução seria mais adequada:

Klaus Günther torna claro que a questão do ‘conflito’ entre normas, na verdade é um falso problema. Quando se descobre a norma adequada, percebe-se que as demais permanecem igualmente válidas, apenas que nunca foram cabíveis – adequadas – para aquele caso (BAHIA, 2003, p. 255).

Além da impossibilidade, já confirmada jurisprudencialmente,<sup>18</sup> da desconstituição de conquistas já alcançadas pela formação social em que

---

<sup>18</sup> Por todos, permita-se a transcrição do seguinte julgado: A PROIBIÇÃO DO RETROCESSO SOCIAL COMO OBSTÁCULO CONSTITUCIONAL À FRUSTRAÇÃO E AO INADIMPLEMENTO, PELO PODER PÚBLICO, DE DIREITOS PRESTACIONAIS. - O princípio da proibição do retrocesso impede, em tema de direitos fundamentais de caráter social, que sejam desconstituídas as conquistas já alcançadas pelo cidadão ou pela formação social em que ele vive. - A cláusula que veda o retrocesso em matéria de direitos a prestações positivas do Estado (como o direito à educação, o direito à saúde ou o direito à segurança pública, *v.g.*) traduz, no processo de efetivação desses direitos fundamentais individuais ou coletivos, obstáculo a que os níveis de concretização de tais prerrogativas, uma vez atingidos, venham a ser ulteriormente reduzidos ou suprimidos pelo Estado. Doutrina. Em consequência desse princípio, o Estado, após haver reconhecido os direitos prestacionais, assume o dever não só de torná-los efetivos, mas, também, se obriga, sob pena de transgressão ao texto constitucional, a preservá-los, abstendo-se de frustrar - mediante supressão total ou parcial - os direitos sociais já concretizados. (ARE n. 639.337-AgR, Relator o Ministro Celso de Mello, Segunda Turma, DJe 15.9.2011). Disponível em <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5335465>. Acesso em 16 jun. 2019.

se insere o cidadão, pela proibição do retrocesso social como obstáculo constitucional à frustração de direitos, notadamente o direito à educação, verifica-se que o Supremo, antes mesmo do julgamento do RE 888815, já se inclinava pela impossibilidade de adaptação –ou adequação – do ensino domiciliar à realidade normativa constitucional.

Interessante ponderar, por fim, que a terminologia “adequabilidade” ora utilizada, comporta a noção de transitoriedade das soluções (jurisdicionais), válidas no contexto e em função da concretude e “reconhecidas as contingências” (POPPER, 2013) de cada caso.

Logo, a partir da premissa segundo a qual o objeto de investigação do aplicador do direito é um fenômeno não estático, mas transitório, histórico e social, descortina-se interessante o enfoque teórico proposto, uma vez harmônico ou – harmonizável – com a dinâmica e contingências do mencionado objeto, carecedor de juízos de adequabilidade, não comportando pretensões de validade insofismáveis<sup>19</sup> e perenes.

### 3. Conclusão

Diante do exposto, o ensino exclusivamente domiciliar, isto é, a prática pedagógica pela qual se restringe a educação da criança, do jovem e do adolescente ao ambiente doméstico, sem a interação do educando com o ambiente escolar e comunitário, afigura-se incompatível com a atual sistemática normativa constitucional. É dizer, numa perspectiva – método de interpretação constitucional do “efeito integrador” – que concebe o direito fundamental à educação como prerrogativa indisponível e indissociável do princípio fundamental da cidadania, não seria o *homeschooling*, em regra, prática legítima no atual contexto. Diz-se “em

---

<sup>19</sup> No sentido de insuscetível de “falseabilidade”, conforme suas críticas retiradas da obra “A Lógica da Pesquisa Científica”. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MbGLmeMU3pMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=popper&ots=gcTmgKQfjw&sig=Pj7jtt5eEu\\_ioZBacV2OWoogHlk#v=onepage&q=popper&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MbGLmeMU3pMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=popper&ots=gcTmgKQfjw&sig=Pj7jtt5eEu_ioZBacV2OWoogHlk#v=onepage&q=popper&f=false). Acesso em 17 jun. 2019.

regra”, justamente pelo reconhecimento da validade da teoria segundo a qual as soluções advindas da aplicação do direito, aí compreendida a atividade jurisdicional, seriam essencialmente marcadas pela maior adequabilidade em face das vicissitudes de cada caso concreto. Logo, qualquer solução que tenha por objeto as relações sociais, tal como ocorre com o debate acerca da viabilidade do ensino domiciliar, seria essencialmente transitória, marcada pela historicidade, não pela perenidade.

Da mesma forma, a partir do método interpretativo constitucional da máxima efetividade, a prática pedagógica do *homeschooling* implicaria ilegítimo amesquinamento de direito social. Isso em razão do acanhamento das possibilidades de formação orientada pelo convívio com a diversidade e com o pluralismo de concepções pedagógicas.

Ademais, não seria concebível validar enfoque pelo qual se caminharia em direção ao retrocesso de conquistas já alcançadas, notadamente a do direito indisponível de se fomentar o desenvolvimento pelo educando de mentalidade cidadã, com vistas à consolidação de um Estado genuinamente Democrático de Direito.

## **Referências**

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. **Controle judicial difuso de constitucionalidade das leis e atos normativos: contribuição para a construção de uma democracia cidadã no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

BOUDENS, Emile. **Homeschooling no Brasil**. Consultor Legislativo da Área XV / Educação, Desporto, Bens Culturais, Diversão e Espetáculos Públicos, 2001.

BUSS, Emily. The Adolescent's Stake in the Allocation of Educational Control Between Parent and State. **The University of Chicago Law Review**. 67 edition, p.1232-1288, 2000.

CANOTILHO, J.J.G. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. 7ed. Coimbra: Almedina, 2010.

COSTA, Fabrício Veiga; FREITAS, Sergio Henriques Zandoná. Homeschooling no Brasil e a proteção dos direitos da criança. **Revista Jurídica Cesumar**. Janeiro/abril, v. 18, n. 1, p. 209-234, 2018.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas 1985.

GÜNTHER, Klaus. **Un concepto normativo de coherencia para una teoría de la argumentación jurídica**. Trad. Juan Carlos Velasco Arroyo. Doxa, n. 17-18, 1995.

LANE, Silvia Tatiana M. **Uma Análise Dialética do Processo Grupal**. CaeFemos PUC/ Psicologia, n 11, Educ., Corte Editora, 1981.

MALRIEU, P. **Language y Representation in la Génesis del Language, su Aprestizagy Desarrollo**. Simpósio da Associação de Psicologia Científica Francesa), Pablo del Rio Editor, Madrid, 1978. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44188598/LIVRO\\_\\_Psicologia\\_social\\_-\\_o\\_homem\\_em\\_movimento\\_Psicologia\\_social\\_o\\_homem\\_em\\_movim](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44188598/LIVRO__Psicologia_social_-_o_homem_em_movimento_Psicologia_social_o_homem_em_movim). Acesso em 14 jun. 2019.

POPPER, Karl R.. **A Lógica da Pesquisa Científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

SANDEL, Michael. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. 6 ed., Trad. Heloisa Marias e Maria Alice Máximo, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.



## **A prevenção de conflitos escolares e um diálogo com a pedagogia waratiana**

### *The prevention of school conflicts and a dialogue with the waratian pedagogica*

Daniela Martins da Cruz<sup>1</sup>  
Fabrício Veiga Costa<sup>2</sup>

#### **1. Introdução**

O presente artigo enfoca a possibilidade de aplicação da pedagogia proposta por Luís Alberto Warat como proposta de resolução dos conflitos escolares, para o cumprimento do proposto pelo artigo 205 da Constituição brasileira.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental, com revisão da legislação e da literatura apontada. Partindo de teorias e conceitos amplos para testar a viabilidade da oferta, o objetivo é tecer análise crítica, sobre os conflitos escolares e como as escolas tem buscado soluções.

O trabalho de revisão da legislação parte da Constituição para as Leis nº 13.185/2015 e a nº 9.394/1996, acompanhado da crítica sobre os objetivos da educação e a ineficiência das soluções apresentadas pelas escolas no combate aos conflitos escolares.

Para as conclusões ofertadas, ao final, esperando contribuir para alguma reflexão a respeito do assunto, inicialmente delineiam-

---

<sup>1</sup> Graduada em Direito pela Universidade de Itaúna-MG. Mestrado em Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Advogada.

<sup>2</sup> 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.

seascaracterísticas da educação e sua evolução, retrocesso ou estagnação. A abordagem desenvolve-se, ainda nessa parte, verificando alguns conflitos escolares: como o bullying, a violência entre alunos, contra professores, a exclusão, e o comportamento dos professores e funcionários perante estas situações.

Como adiantado, no ponto central vem a apresentação da proposta de Luís Alberto Warat de uma nova pedagogia. Nesse passo, pontua-se os ensinamentos waratiano, com a inclusão do aluno de forma eficiente e real, não como mero expectador, mas autor da própria história, participante ativo do processo de ensino aprendizagem. A necessidade do envolvimento do professor neste processo, como ajudador e condutor do aluno no caminho do conhecimento. O autor apresenta a alteridade como um meio para efetivar o objetivo primordial da educação: a inclusão do aluno.

A delimitação do problema teórico ocorreu a partir do método dedutivo, a partir do estudo dos conceitos de educação e os conflitos no ambiente escolar para, assim, verificar a possibilidade de aplicação da proposta de pedagogia de Luís Alberto Warat.

Ao final, se vai dizer que a proposta apresentada de uma nova pedagogia que enxerga um potencial construtivo em meio dos conflitos, considerando o outro, a história do outro, pode ser a solução para os problemas vividos na educação atual.

## **2. da educação**

A educação como um direito social previsto na Constituição de 1988 em seu artigo 6º, é um direito fundamental, com eficácia direta e aplicação imediata. O direito a educação, previsto no artigo 205 da Constituição, identifica uma responsabilidade conjunta, entre Estado, família e

sociedade, visando um pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) estabelece que a educação abrange os processos formativos desenvolvidos na família, na sociedade e no trabalho. E que esta deve vincular-se ao mundo do trabalho e ao convívio social. Para Fabrício Veiga da Costa a escola deve ser um ambiente de amplos debates, que contribuem para a consciência de cidadania, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade justa:

O texto da constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional propõe o estímulo do diálogo entre família e escola, de modo a deixar claro que a escola é um lócus de amplo debate livre e democrático das questões plurais que caracterizam a sociedade brasileira atual (COSTA, F., 2018, p.18).

A educação no Brasil tem passado por inúmeras mudanças. A educação bancária que por muitos anos foi aplicada em nossas escolas, hoje não se adequa mais a realidade escolar. Num ambiente onde a tecnologia e a internet trazem informações em tempo real, é necessária construção de um raciocínio crítico nos estudantes, e não mais uma mera transmissão de informações.

Warat apresenta a educação como algo que precisa ser transformador e que começa de dentro para fora, e não somente conhecimentos externos, onde o aluno é um mero depositário do conhecimento de alguém, como simplesmente ser nutrido, alimentado como acontece na educação bancária. “A cultura das cátedras quer que você repita, memorize, faça um culto à memória, seja um aprendiz de erudito (**que não é outra coisa que um burro com memória**)” (WARAT, 2003, p.31, grifo nosso). E alerta sobre a necessidade de mudanças:

Educação, para a pedagogia da modernidade, é tudo o que vem de fora. Um fica estático, o outro ensina. Educar, já longe e antigamente, queria dizer alimentar. O aluno tem que estar nutrido. Porém, Sócrates e Platão afirmavam que o de fora unicamente vem a sustentar o de dentro tornando-se gestor, parteiro e luz da verdade que brota desde as entranhas. Isto também o afirmam os mestres zen. O Ocidente perdeu esta ideia, ou melhor, a inverteu, afirmou e organizou nutrientes que venham sempre de fora. Se esquece de nosso mundo interior. Olhar para dentro e reverter os termos, é prioritário para uma pedagogia do novo. Voltar ao sentido de educar é como tirar para fora o que há no interior da alma humana. (WARAT, 2003, p.31, grifo nosso)

Já Denise Souza Costa expõe que o conceito de educação voltado somente para o mercado de trabalho e para a adequação na sociedade (status) precisa ser além, pois diante de uma nova visão da educação causada pelas mudanças na sociedade, esta passa a ser um requisito indispensável ao exercício da cidadania, e diz:

Portanto, o direito à educação não deve ser visto como finalidade apenas o desenvolvimento da pessoa para atingir às condições exigidas pela sociedade ou pelo mercado. O ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral e social.

[...]

Por meio da educação e do exercício da cidadania, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa. (COSTA, D., 2011, p. 23)

O direito à educação deve ser visto como um direito fundamental, um direito da personalidade como condição de desenvolvimento do ser humano, “no sentido de que o conhecimento é uma necessidade básica do ser humano” (COSTA; MOTTA; FERREIRA, 2018, p.175). Portanto, o ambiente escolar deve ser mais do que transferir conhecimento

intelectual, do docente para o discente, mas ser um espaço de fala, de diferenças e também de inclusão, preparando o aluno não somente para o mercado de trabalho, mas para a vida.

O ensino nas escolas não pode se limitar apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente, resumindo, desenvolver “no todo” as suas faculdades mentais. Se o intento é de alcançar essa meta, tem de se encontrar uma solução satisfatória para os problemas mais urgentes do ensino (COSTA; MOTTA, FERREIRA, 2018, p.175).

Para Ione da Silva Cunha Nogueira, mesmo após 30 anos de Constituição, a educação no Brasil ainda sofre resquícios de uma cultura enraizada, pois alega que pelo próprio processo de colonização, a cultura brasileira não tenha traços de seu próprio povo, pois ao priorizar o crescimento econômico, os trabalhadores foram privados de instrução e cultura, estas relegadas somente a elite, e era um sinal de status. Apesar das modificações econômicas e políticas, ainda hoje a educação se mostra excludente e elitista, ainda vigente a meritocracia, onde aqueles que tem condições de frequentar a melhor escola, também ocupará os melhores postos de trabalho. (NOGUEIRA, 2008)

Para o exercício da cidadania, a Constituição coloca a educação como um direito de todos, mas tal situação só ocorrerá quando os cidadãos possuírem capacidade de tomar decisões e arcar com elas, e isto somente com uma educação de qualidade. A educação é um dos elementos para a concretização da democracia, uma igualdade de oportunidades para os cidadãos. Segundo Costa:

Quanto maior for o grau de escolaridade em uma sociedade, maiores condições terão os seus integrantes de formarem juízos de valor para construírem soluções com a finalidade de alcançar os ideais de justiça social. Por meio da educação de qualidade e da educação para a cidadania ativa, é possível garantir o direito à igualdade de oportunidades, que é a verdadeira igualdade do ideal democrático. (COSTA, D., 2011, p. 79)

Mas para que haja esta educação inclusiva e democrática é preciso romper com paradigmas e modelos ultrapassados, onde não se difundiu no meio escolar a capacidade de criticar, a capacidade de pensar, criando em sua maioria estudantes alienados, ou pior ainda, tido como baderneiros, arruaceiros. A visão de que há algo a ser feito já era vista por Paulo Freire em meados da primavera de 1965:

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? (1983, p. 96)

No entanto, não é que se presencia no ambiente escolar. Talvez pelo despreparo dos funcionários, aqui incluindo professores, funcionários e diretores, e ainda a família e a sociedade. A escola não se encontra muitas vezes preparada para receber estes alunos, tidos como problemas, a família sequer os compreende e a sociedade os ignora. Cria-se então, um ciclo de exclusão e preconceito, que nada contribui para o desenvolvimento do aluno como cidadão.

Em outros termos, as práticas escolares estão distantes da realidade, das inquietações e questionamentos vivenciados pelos alunos.

A autentica escola para o povo só tem sentido numa nova forma de organizar a sociedade. **Não é possível fazer uma escola para todos dentro de uma sociedade para alguns!** Ou seja, a democratização da escola precisa ser

acompanhada de um projeto social, que supere a exclusão. (grifo do autor)  
(VASCONCELOS, 2003, p.34)

### **3. Dos conflitos no ambiente escolar**

A escola vista como um ambiente seguro para todos: alunos, docentes e funcionários, não mais condiz com a realidade que vivemos. Tida anteriormente como um local “sagrado”, deixou de ser uma zona de proteção aos alunos, quer pelas fragilidades da própria instituição quer pela própria sociedade. Professores sendo agredidos em sala de aula, alunos sendo abusados psicologicamente e fisicamente, escolas sendo destruídas, tiroteio, drogas, prostituição, a evasão escolar, o abuso sexual, o bullying, roubos e furtos, discriminações e mais uma série de situações que as escolas no Brasil tem passado e tem causado inúmeros problemas ao ensino no país.

No âmbito escolar, as situações de conflito que degeneram em violência ocorrem influenciadas por questões internas ou externas. As causas externas podem ser questões sócio econômicas, culturais, como a comunidade que estão inseridos estes alunos e suas deficiências, dentre outros. As causas internas ocorrem por falta de uma educação emocional (GOLEMAN, 2001), onde ocorre um descontrole emocional dos alunos que podem ter raízes profundas, como problemas familiares, famílias desestruturadas, graves problemas psicológicos e tudo isto vai de encontro ao despreparo das instituições ocasionando situações conflitantes.

Ione da Silva Cunha Nogueira aponta a exclusão social como uma das causas de violência enfrentadas nas escolas:

A cultura excludente, seletiva e autoritária que serve de base para o cotidiano escolar, não só impossibilita que o indivíduo reivindique seus direitos, como pode levá-lo a atitudes que encontrem na violência a resposta para uma

sociedade, na maioria das vezes, apática. É exatamente nesse ponto que entra a questão do preparo para exercer sua cidadania. (NOGUEIRA, 2008, p.36)

Vemos em todo mundo situações de violência, e dentro das escolas é algo que com certeza choca a todos, verdadeiras atrocidades como são noticiadas. Mas a pergunta que se faz é: quem são as pessoas por trás destas atrocidades? Aqui, não com o intuito de atenuar a conduta, ou vitimizar o executor, mas trazer à tona questões mais profundas, no sentido de tentar fazer uma releitura sobre o número crescente de conflitos dentro das escolas. Quem são as vítimas? Quem são estas crianças e adolescentes que estão fugindo das escolas? E porquê? Qual o motivo de milhares de crianças e adolescentes verem a escola como um espaço de opressão?

A aproximação da escola com a realidade dos alunos talvez seja um ponto crucial nesta caminhada, é essencial que se crie uma cultura de coerência na forma de trabalhar, a vida do aluno fora da escola não pode ser ignorada. “O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.” (FREIRE, 1996, p.64). Os jovens são portadores de conhecimentos e valores adquiridos em seu meio social, muita das vezes, ou quase em sua maioria, bem diversos dos conteúdos escolares. Os alunos têm acesso a qualquer informação, e a escola não é mais vista como a única fonte de conhecimento. “A escola perdeu o monopólio de inculcar significações e estas, a seu tempo, tendem à diversificação e à fragmentação.”(FANFANI,2000).

A participação de professores, alunos, funcionários neste processo de compreender as situações e os problemas trazidos pelos alunos constrói um ambiente de inclusão, o que sem dúvida acarretará o desenvolvimento do aluno como ser humano, apto e consciente de seus direitos e deveres



como cidadão dentro de uma sociedade que respeita as diferenças, pois este respeito começará por ele e com ele. “[...] a educação é diálogo. E este encontro não se dá no vazio, produz-se em determinadas circunstâncias da história.” (WARAT, 2004, p. 430). As situações de conflitos devem ser vistas sob um novo panorama, como um mecanismo positivo na identificação de soluções no gerenciamento de tais situações:

No cenário contemporâneo, não basta à escola se preocupar apenas com as relações de ensino e de aprendizagem, com foco na permanência em sala de aula de alunos e professores. As unidades escolares precisam se preparar para enfrentar contextos adversos, pois são inúmeras as dificuldades para implementar práticas e posturas adequadas ao enfrentamento das situações de indisciplina juvenil e de conflitos, o que pode comprometer as chances de aprendizagem de milhares de crianças e jovens. (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p.574)

Outra forma de conflito bastante preocupante que ocorre no ambiente escolar é o Bullying ou intimidação sistemática, que segundo a lei 13.185/2015 é todo ato de violência física ou psicológica, que ocorre sem motivação evidente, com o objetivo de intimidação ou agressão, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder.

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na obra *Bullying*. Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas, “os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas” (CNJ, 2010, p. 08).

Nas estratégias a serem usadas nos programas anti-bullying, devem ser consideradas as características sociais, econômicas e culturais, com o envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos. Ainda que estes atos de violência tenham surgido no meio onde estão inseridos os autores

das ações, influenciados pela sociedade ou questões familiares, “Todas as crianças e adolescentes têm, individual e coletivamente, uma prerrogativa humana de mudança, de transformação e de reconstrução, ainda que em situações muito adversas” (LOPES NETO, 2005, p. 170).

Segundo dados divulgados por meio de estudos recentes como o Diagnóstico Participativo da Violência nas Escolas, realizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) em 2016, com apoio do Ministério da Educação, a gravidade da violência nas escolas se confirma que revelou que 70% dos alunos considera que já ocorreu algum tipo de violência nas suas escolas. Neste estudo, apurou-se pelos dados coletados um sentido de indignação, um pedido por respeito, diálogo, um ensino de má qualidade, uma escola destruída fisicamente, o descompromisso de alguns professores com responsabilidades como o dar aula e ter o aluno como sujeitos e a violência entre os pares. A omissão por parte da direção da escola na falta de uma atitude reativa contra a violência, seja ela contra alunos ou professores, gera um descrédito com a instituição, medo e insegurança.

Fechar os olhos para tal fenômeno social é permitir que a escola se torne um espaço de prática reiterada da violência moral, física, psicológica e sexual, causando consequências danosas nas vítimas, com o processo de aprendizagem comprometido, déficit de concentração, queda de rendimento escolar e desmotivação para os estudos, resultando em reprovação ou evasão escolar. “A inclusão educacional que não aponte para a sociedade é, no fundo, uma forma camuflada de exclusão, uma exclusão reforçada.” (WARAT, 2003, p.87).

Há ainda que se mencionar a evasão escolar, que segundo dados apresentados pela UNICEF durante o seminário “A educação que protege contra a violência” realizado no Rio de Janeiro em 2019, mais de 2,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estavam fora da escola

no País, em 2015. Segundo o relatório, esta situação tem rosto e endereço: “trata-se de meninas e meninos que vivem em domicílios com renda per capita de até ½ salário mínimo (53%), a maioria negra e que possui direitos violados também em outras áreas, como Saúde, Assistência Social e Proteção.” (UNICEF, 12019)

Outro fato que merece atenção é a exclusão, que em pesquisa elaborada por solicitação da agência *Save the Children* à organização não governamental Ação Educativa, ocorre de duas formas: falta de acesso às escolas ou inserção precária dos alunos nos sistemas de ensino. Segundo a pesquisa, realizada em 2007, a falta de acesso é caracterizada pela insuficiência de instituições – simplesmente não existem escolas em número suficiente para atender à demanda, acontece ainda a falta de acessibilidade, devido à ausência de transporte escolar ou à falta de adaptação para pessoas com deficiência. Segundo o relatório, há outro problema mais grave, “não mais pela ausência de vagas, mas pela precária inserção dos alunos e alunas nos sistemas de ensino” (HADAAD, 2007, p.07).

Os furtos, roubos e o entorno das escolas são também alguns problemas que também devem ser citados, nos conflitos escolares. Há ainda a discriminação, o poder do preconceito, a homofobia, desigualdades raciais e religiosas, que muitas vezes são reforçadas na educação.

Mentalidades voltadas para o princípio de que violências nas escolas por mais que amedrontem e desestabilizem o ensinar e o aprender, não podem ser sustentadas por indiferença e silêncio.

Analisar os problemas aqui apresentados, ainda que somente alguns daqueles enfrentados nas escolas atualmente, sob uma nova ótica é sem dúvida essencial para a construção de uma sociedade madura, ver o conflito como algo positivo, uma fonte de aprendizado. “Aprender não é seguir um roteiro, é tirar lições das situações” (WARAT, 2004, p. 99). As

diferenças não podem ser o limite para um novo debate, mas ao contrário, devem conduzi-lo, como o objetivo de crescimento e superação pessoal:

Significa dizer que levar em conta as diferenças apenas tem interesse pedagógico se não se ficar preso às diferenças, que a atenção aos alunos deve ser, ao mesmo tempo, o reconhecimento daquilo que eles são e a manifestação de uma exigência daquilo que eles podem tornar-se, que os procedimentos que consistem em dar a cada um a possibilidade de se expressar também devem oferecer-lhe a possibilidade de se superar; [...] (MEIRIEU, 2002, p.235).

Parte dos conflitos que ocorrem no ambiente escolar, podem ter sua origem na desigualdade social, injustiça social e até mesmo em conflitos familiares. O que pode implicar em evasão escolar, falta de motivação dos professores, e conseqüentemente a falta de um desenvolvimento e integração deste aluno no seio da sociedade como um cidadão participativo. E como solucionar um problema como este? O século XXI vem apresentando demandas completamente diferentes, o que implica medidas diferentes, uma redefinição de modelos.

Luís Alberto Warat apresenta uma proposta, a pedagogia do novo, que passaremos a analisar no próximo tópico, que podem ser uma alternativa para as situações expostas.

#### **4. A pedagogia do novo de luiz alberto warat**

O papel do ensino é de suma importância. “A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente, resumindo, desenvolver “no todo” suas faculdades mentais. ” (COSTA; MOTTA; FERREIRA, 2018, p.175).

Mas como se daria na prática este tipo de ensino, dentro da realidade de nosso país, de nossas escolas, dos professores, funcionários e alunos?

Por aquilo que já foi adiantado acima, há educadores que adotaram uma postura que algo precisa ser feito, e ainda que haja resquícios da educação bancária, esta já não cabe mais dentro das escolas e muito menos como forma de exercício da cidadania.

Na conceituação de Warat a educação precisa enxergar o outro, é necessário ter o lugar de fala daqueles que são rejeitados e excluídos, para ele educar “é uma questão de alteridade”:

A educação, como a vejo, é uma atenção à diferença e um processo de produção da diferença. A pergunta pela educação é uma pergunta pelo outro. Transformar a educação não é outra coisa senão uma alteração do modo como vejo o outro, não requer outra coisa do que uma firme vontade de se arriscar a pensar de outro modo minha relação com os outros, que não deixa de ser uma forma de arriscar-se a pensar de outro modo a mesmidade. Metamorfose? No fundo sim. Educar é ajudar ao outro em um permanente processo de metamorfose. (2003, p.35)

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, traz no decorrer de seu livro a importância de saber ouvir, de saber qual o papel do educador e o papel do educando, da família, das relações entre pais e filhos, sendo que o essencial “é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (FREIRE, 1996, p. 94). E ao saber o papel de cada um, nos movemos primeiramente como gente, inacabada, e diante desta constatação de inserido num mundo, fazendo parte dele, não como um coadjuvante, mas autor da própria história. E completa:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p.54).

A proposta de alteridade apresentada por Warat, implica num lugar de fala, uma educação baseada o diálogo. Para ele “ensinar é ajudar a aprender. Ajudar a aprender a vida” (WARAT, 2004, p. 414).

Paulo Freire diz que aprender a escutar é essencial neste processo democrático, pois é “escutando que aprendemos a falar com eles” (1996, p.113), e neste processo de saber escutar e também saber falar surge irresignações contra o sistema educacional apresentado, mas não como uma raiva descontrolada, que pode gerar violência, e o excesso de raiva que não conduzirá a nada. Mas, este sentimento como condutor para se chegar num lugar onde se recusa os fatalismos, a resignação, a comiseração, a domesticação, mas toma um outro lugar, ocupando uma posição de liberdade de pensamento, de autonomia e de empoderamento. (FREIRE, 1996).

Warat fala da necessidade de se procurar caminhos na Educação que passa primeiramente por uma mudança nas próprias ideias de exclusão e discriminação social, sair deste contexto hipócrita de uma prática assistencialista, uma beneficência pedagógica que leva sempre a becos sem saída. “Uma educação que enxerga o outro como problema começa a ser discriminatória. Os Direitos Humanos e a cidadania não podem ser discursos e práticas de ordenação/controlre” (2003, p. 37). Ao contrário, devem ser Direitos Humanos da diversidade, da alteridade e da cidadania, “deve deixar de ser excludente da diversidade, genocida da diferença. ” (2003, p. 37).

O autor ainda diz que a educação foi desvirtuada em sua essência, foi negada sua natureza mutante, que “hipocritamente e fiel aos desígnios da bio-política apresentou a educação como um processo fixo de verdades imutáveis. ” (WARAT, 2003, p.36). E falar em imutabilidade, é algo que sempre se mostrou nocivo.

Leonel Severo da Rocha apresenta Warat como um sedutor, suas aulas eram “mágicas”, poéticas e levavam os alunos a sentimentos inebriantes, motivadores, e ao participar de uma aula ativa, o acesso ao saber viria pela afetividade. “Essa didática waratiana é extremamente interessante, porque, ao contrário, do que todo professor tradicional pensa, somente se tem acesso ao saber, e a construção de memória, com afetividade. ” (ROCHA, 2012). Para Warat o dever do mestre não é transmitir ideias, mas o seu papel é iluminar o olhar do aluno, leva-lo a se iluminar e permanecer aceso. “O mestre é aquele que ajuda aos outros a aprender a gozar” (2004, p. 414).

E ainda tece uma crítica sobre o roteiro do professor, alegando como simplesmente “ordenadores das situações”(2004, p.98), e devem ser, como os argumentos, apenas um guia, algo em que o professor não se perca em devaneios, mas não aquilo que conduz todo o processo de aprendizagem, pois este deve ficar nas mãos do aluno. O aprendizado como uma forma de reencontro consigo mesmo, a partir de suas experiências. “ E a beleza do inesperado, do que nos surpreende, levando-nos até o gozo do saber, que é uma arte, não pode prescindir de uma estética do compreender. ” (2004, p. 99). E ainda, para ele o papel da escola não deve permanecer ser o de ensinar, mas ajudar a aprender. Segundo ele, o excesso de ritualismo e tradicionalismo das práticas pedagógicas, “cegam a maioria de seus professores cada vez mais iletrados e burocratizados, o espírito de funcionário público impregnando o idealizado amor à docência. ” (2003, p.84). E assim:

O resultado é um processo de ensinamento e aprendizagem desumanizado, tanto do lado dos que ensinam quanto dos que simulam aprender. O maior espaço de anulação e marginalização das diferenças está dado pelas atuais práticas institucionais das escolas. A escola não pode continuar anulando as

diferenças, entender que as pessoas precisam aprender a partir de suas origens, sentimentos e grupos de pertença que as atravessam (2003, p.84).

A proposta apresentada por Warat inclui sempre o outro, e suas diferenças, mas não um outro coisificado, adequado às normas, massacrado por elas. “Educar para a alteridade exige abandonar todas as banalidades em torno dos outros, abandonar as triviais procuras de simetrias.” (2003, p.38). Propõe uma cultura de inclusão sensível às diferenças, e para isso afirma que “[...] necessita-se de uma radical substituição do modelo educacional dominante. Uma cultura que nos ajude a aprender a exercitar e produzir essa sensibilidade” (2003, p.75). O modelo de educação atual levou a uma profunda crise, que produz uma sociedade fechada para as diferenças. “O maior espaço de anulação e marginalização das diferenças está dado pelas atuais práticas institucionais das escolas” (2003, p.84). É necessária uma educação para a cidadania.

Warat expõe o fracasso do modelo educacional nas condições de aprendizagem, ao deixar de gerar no aluno a inquietude pelo desejo de ultrapassar conhecimentos, “sendo esta uma das formas mais silentes e perversas de estabelecer a exclusão pela escola” (2003, p.89).

E na proposta de mudanças, Warat propõe que em primeiro lugar se deve “tratar de rever atitudes discriminatórias, estabelecer modos de levantamento de qualquer tipo de barreiras.” (2003, p.89). E este tratamento deve começar pelos próprios professores, pois o ponto central da educação inclusiva “é ajudar a aprender, a defender-se das discriminações e opressões da vida cotidiana”, possibilitando crescimento através do ensino. No entanto, o autor alerta: “Mas não se pode ajudar a aprender a atuar diante das discriminações cotidianas se não se começar por tratar de trocar atitudes discriminatórias dos próprios professores” (2003, p.89).



A pedagogia waratiana aponta a alteridade como uma solução para uma educação inclusiva, mas alerta que “na educação para a alteridade as pessoas devem ser ajudadas, antes de mais nada, a aprender a escutar-se a si mesmas como o passo necessário para poder escutar o outro” (2003, p. 131) e mais: **“A alteridade sempre é uma construção conflitiva de nossa subjetividade com o outro. Não existe alteridade que não seja conflitiva”** (2003, p.132, grifo do autor).

Uma educação desde e para os Direitos Humanos deve estar inscrita nessa cartografia da alteridade. E é na alteridade que pode encontrar-se a célula mãe para a organização de uma comunidade. É preciso ter paciência, não pensar que tudo isso é impossível de acontecer, ter esperanças renovadas; a organização vence sempre o tempo, dizia o general Peron. A estratégia fundamental de consolidação da alteridade é a capacidade de escuta (WARAT, 2003, p.131).

Apostar na alteridade, é não permitir que a esperança morra, é enfrentar as forças dominantes para trabalhar na transformação social, ainda que numa luta com forças desequilibradas, pois estamos falando de uma educação desde e para os Direitos Humanos.

## **5. Conclusão**

A par do que foi apresentado, insurge-se sobre a ideia de conflito na cultura brasileira pois, vista como algo negativo. No entanto, esta concepção, por vezes enraizada, deve ser extirpada, pois o conflito pode e deve ser visto como algo positivo, uma confrontação de valores, uma quebra de paradigmas com um potencial construtivo.

Os inúmeros conflitos que ocorrem dentro do ambiente escolar, não podem ser a causa de um retrocesso na educação, pois sempre existiram e vão continuar a existir. Mas então o que se deve fazer? Aprender com eles.

E aprender com estes conflitos significa encarar de frente a situação, não com preconceitos ou regras prontas, mas encarar de forma mais profunda, sabendo que por traz de toda situação existe o outro, existe alguém e acima de tudo existe uma história dentro de todo um contexto.

O aluno, não é mero depositário do conhecimento, mas participante do processo de ensino aprendizagem. As escolas precisam treinar seus funcionários, diretores e professores, que muitas vezes precisam reaprender seu ofício, numa autocrítica verdadeira, para assumirem a posição de ajudadores e não de detentores do poder, do conhecimento. A inclusão não pode ser meramente uma utopia, a educação ainda é o caminho para a libertação. E a liberdade tida como um processo de autoconhecimento, do ser humano livre. E ser livre não significa ser desrespeitoso, mas ao contrário, na medida da minha liberdade respeito o outro.

A educação não pode ser enxergada como um meio que prepara o aluno simplesmente para o mercado de trabalho, mas o caminho que o prepara para a vida.

A proposta de Luiz Alberto Warat, é uma proposta de que primeiramente preciso trabalhar em mim, verificar minhas limitações e consciente desta verdade, me colocar no lugar do outro, enxergar o outro. Não posso, como professor, ser condutor de crescimento para os alunos se não enxergar a minha pequenez. Ao se colocar no lugar do outro não me diminuo, mas consigo olhar para o outro no mesmo nível, e a partir de então consigo perceber no outro e o outro em sua própria existência.

E a partir daí apresenta uma pedagogia voltada parao desafio de reinventar-se em sala de aula, de criatividade e de uma percepção que não existe uma verdade única, mas uma resignificação, uma reinvenção, sempre.

## 6. Referências

BALAGUER, Gabriela. **Como práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações.** Subjetividades revista [online] 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=527553106009>. Acesso em: 07 jul, 2019.

BRASIL. **Cotidiano das escolas: entre violências** / Coordenado por Miriam Abramovay. – Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, Brasília: 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens.** Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Ana Paula da Silva, Luciano Cerqueira. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Brasília, DF, 6 novembro 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)** Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA.** *Bullying.* Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas. Brasília: CNJ, 2010. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/04/0d95535ddf206bc192c4e05356e35c83.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CAVALLAZZI, Rosângela; ASSIS, Lurnadelli Vívian Alves de. A carnavalização do direto: um convite metafórico aos cúmplices waratianos. **Revista Brasileira de Filosofia do**

**Direito.** Brasília, 2017, v.03, n.01. Disponível em: [https://www.academia.edu/36252789/A\\_CARNAVALIZA%C3%87%C3%83O\\_DO\\_DIRETO\\_UM\\_CONVITE\\_METAF%C3%93RICO\\_AOS\\_C%C3%9AMPLICES\\_WARATIANOS\\_THE\\_CARNAVALIZATION\\_OF\\_THE\\_LAW\\_A\\_METAPHORIC\\_INVITATION\\_TO\\_THE\\_WARATIANS\\_ACCOMPLICES](https://www.academia.edu/36252789/A_CARNAVALIZA%C3%87%C3%83O_DO_DIRETO_UM_CONVITE_METAF%C3%93RICO_AOS_C%C3%9AMPLICES_WARATIANOS_THE_CARNAVALIZATION_OF_THE_LAW_A_METAPHORIC_INVITATION_TO_THE_WARATIANS_ACCOMPLICES). Acesso em: 20 jul.2019.

COSTA, Denise Souza. **Direito Fundamental à Educação, Democracia e Desenvolvimento Sustentável.** Belo Horizonte: Editora Fórum, 2011.

COSTA, Fabricio Veiga. Liberdade de cátedra do docente nos cursos de bacharelado em direito: um estudo crítico da constitucionalidade do projeto de lei escola sem partido. **Revista Jurídica.**v. 01, n°. 50, Curitiba, 2018. pp. 374-397. Disponível em:<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2555>. Acesso em: 20 jul.2019.

COSTA, Fabricio Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FERREIRA, Fernando Nabão Lopes.O acesso à educação de adolescentes e jovens em conflito com a lei no âmbito do estado do Paraná. **Revista Juris Poesis** - Rio de Janeiro. Vol.21, n°27, 2018. Disponível em:<http://periodicos.estacio.br/index.php/jurispoesis/article/viewFile/6165/47965318>. Acesso em: 10 jul.2019.

COSTA, Fabrício Veiga; SOARES, Denise Maria. **Bullying e dano moral: a problemática da responsabilidade civil da escola particular.** Direito civil, de família e constitucional e Gênero, sexualidades e Direito/ Ana Gascón Marcén... [et al.] (coords.). — Zaragoza : Pressas de la Universidad de Zaragoza, 2019. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Vol-21-dir-civil-de-familia-e-consti-genero-sexualidades-e-direito.pdf#page=93>. Acesso em: 10 jul.2019.

FANFANI,Emilio Tenti.**Culturas jovens e cultura escolar.** In: Seminário Escola Jovem: um olhar sobre o ensino médio. 2000, Brasília, Anais... Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>. Acesso em: 08 jul.2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

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

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOMES, Elaine Aparecida Barbosa. **O direito ao reconhecimento como direito fundamental: a contribuição do pensamento de Axel Honneth na busca pela aceitação das diferenças e do reconhecimento da autenticidade do outro no contexto do bullying**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito em Proteção dos Direitos Fundamentais, Universidade de Itaúna.

HADDAD, Sérgio. Educação e exclusão no Brasil. **Em Questão**, v.3. Observatório da Educação/Ação Educativa. São Paulo: 2007. Disponível em: [http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2299/1/educacao\\_exclusao\\_brasil1.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2299/1/educacao_exclusao_brasil1.pdf). Acesso em: 18 jul.2019.

LOPES NETO Aramis A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v81n5so/v81n5Sao6.pdf>. Acesso em: 17 jul.2019.

MARTINS, Ângela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 566-592, set. 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So100-15742016000300566&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742016000300566&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 07 jul.2019.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo; MARQUES, Julianne Freire; GUIMARÃES, Halyny Mendes. Educação e justiça restaurativa: os desafios na resolução de conflitos no

ambiente escolar. **REVISTA ESMAT**, [S.l.], v. 8, n. 11, p. 11-28, fev. 2017. ISSN 2447-9896. Disponível em: [http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista\\_esmat/article/view/129](http://esmat.tjto.jus.br/publicacoes/index.php/revista_esmat/article/view/129). Acesso em: 10 jul. 2019.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOGUEIRA, Ioneda Silva Cunha. A violência nas escolas como reflexo dos antecedentes históricos e culturais brasileiros. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 27-38, junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/110>. Acesso em: 08 jul.2019.

ROCHA, Leonel Severo. **A aula mágica de Luis Alberto Warat**. 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/36614081/A\\_AULA\\_M%C3%81GICA\\_DE\\_LUIS\\_ALBERTO\\_WARAT\\_Genealogia\\_de\\_uma\\_Pedagogia\\_da\\_Sedu%C3%A7%C3%A3o\\_para\\_o\\_Ensino\\_do\\_Direito](https://www.academia.edu/36614081/A_AULA_M%C3%81GICA_DE_LUIS_ALBERTO_WARAT_Genealogia_de_uma_Pedagogia_da_Sedu%C3%A7%C3%A3o_para_o_Ensino_do_Direito). Acesso em: 20 jul.2019.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de Transformação**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

UNICEF BRASIL. **A educação que protege contra a violência**. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educa%C3%A7%C3%A3o%20que%20protege%20contra%20a%20viol%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 18 jul.2019.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. 2003. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat\\_edh\\_educacao\\_direitos\\_humanos.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf). Acesso em: 08 jul.2019.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Vol. II. Coordenadores Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Junior, Aires José Rover, Cláudia de Servilha Monteiro. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

## **A contribuição das ações educacionais no processo de reinserção social de indivíduos institucionalizados no Sistema Prisional**

*The contribution of educational actions in the process of social reinsertion of institutionalized individuals in the Prison System*

*Cláudio Madeira Nunes<sup>1</sup>  
Fabrício Veiga Costa<sup>2</sup>*

### **1. Introdução**

No contexto brasileiro, tais fenômenos estão diretamente ligados à educação, visto que não é possível dissociar o conhecimento oferecido da realidade social, cultural e econômica do aluno. Desta maneira, Amaro (1997) aponta que educadores compartilham de semelhantes desafios advindos das expressões da questão social e que a escola pode ser um ponto de encontro para se pensar estratégias para enfrentá-los.

Por sua vez, a questão social está indiretamente ligada ao aumento da criminalidade e da violência, um cenário que tem como consequência a superlotação dos presídios. Dito de outra forma, as unidades prisionais são pautas bastante comuns no acervo literário brasileiro sobre o tema violência e criminalidade, em que se abordam fatores como a sua precariedade, superlotação, fuga de presos, rebeliões, agressões e o desrespeito às garantias dos direitos dos encarcerados. Conforme afirma

---

<sup>1</sup> Mestrado em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna.

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Pós-doutor em Psicologia pela PUCMINAS. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

Torres (2001, p.77), “O sistema prisional é um sistema que apresenta sérios problemas e sobrevive caoticamente, mantendo em constantes conflitos e sob o jugo da violação dos direitos humanos de milhares de homens e mulheres presos”.

A partir dos dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, a capacidade total do sistema prisional nacional atualmente encontra-se com 368.069 mil vagas, contudo a população presa é de 726.712 mil encarcerados (AGÊNCIA BRASIL, 2017). Ou seja, o sistema atua a 76% acima da capacidade máxima das instituições carcerárias brasileiras. Ainda segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, a maioria dos brasileiros encarcerados são jovens, negros, pobres e de baixa escolaridade. Tem-se também um aumento da população carcerária ao longo dos anos e, praticamente, uma estabilidade no que se refere à oferta de vagas e oferta de estabelecimentos prisionais (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

Minas Gerais apresenta uma das maiores populações presidiárias do Brasil, apresentando a segunda maior população prisional do País, com cerca de 60 mil presos espremidos em 32.758 vagas de unidades com infraestrutura precária da Secretaria de Estado de Administração Prisional (SEAP), Minas Gerais tem uma receita completa para a ocorrência de confrontos em seus presídios (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

Para que se compreenda o fenômeno, o sistema prisional pode ser entendido como “uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal” (FOUCAULT, 1987, p. 62). Ou seja, o objetivo dessa instituição é, ao mesmo tempo, a privação de liberdade, como uma forma de pagamento de pena pelo ato criminoso cometido e a transformação padronizada dos indivíduos encarcerados. Nestes termos, para atingir tais objetivos ao Estado cabe promover a reintegração social desses indivíduos.



Na perspectiva de Reis et al. (2010), a reintegração social tem como finalidade a integração dos apenados na sociedade, através de projetos de uma política penitenciária, que tenha como meta promover condições para que as pessoas que ora estão presas, possam, no fim da execução de suas penas, reintegrar-se à vida e ao convívio social. Apesar do trabalho de reintegração social dos sentenciados ser de responsabilidade do Estado, realizado por intermédio de seus projetos e políticas públicas, isso não isenta a sociedade civil de também ter sua quantia de cooperação nesse processo, até mesmo como monitoradores e avaliadores desse trabalho de reintegração social por parte do Estado.

Segundo indicado na Lei de Execução Penal, além do aspecto retributivo, a sanção penal precisa ter como finalidade “reeducar”, e adaptar qualidades para a harmônica integração social do apenado.

Dessa forma, faz-se necessário compreender a priori que a política pública voltada para ações educacionais dentro das penitenciárias é de dever do Estado com a participação da sociedade. Conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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

Assim, propostas educacionais podem ser consideradas ações de apoio à reintegração do preso, respeito à sua dignidade humana, pois na escola, depois da socialização primária que acontece no âmbito familiar, são vivenciados processos de socialização secundária, de aprendizagem para a convivência em sociedade (DURKHEIM, 1975, p.33), sendo a escola “ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade” (GADOTTI, 2007, p. 12). Sendo assim, no âmbito desse trabalho busca-se compreender a seguinte

questão: de que maneira as ações educacionais contribuem para o processo de reintegração social do preso?

A partir dos termos supracitados, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a contribuição das ações educacionais no processo de reintegração dos indivíduos institucionalizados no sistema prisional. Como objetivos específicos, primeiro identificar o que estabelece a Lei de Execução Penal (LEP) no que se refere aos direitos fundamentais dos apenados no âmbito das ações educacionais. Segundo, comparar, de forma analítica, o que estabelece a lei de execução penal e o que a literatura descreve como a realidade das ações educacionais realizadas nos presídios.

Na medida em que a reincidência criminal é um problema que afeta a sociedade como um todo, analisar em que ponto as ações educacionais podem funcionar como estratégias de reintegração social, ou seja, instrumentos que ajudariam o indivíduo preparando-o para seu retorno à sociedade, é uma perspectiva que valoriza o lado humano de todos os envolvidos nesse processo. Além de contribuir para subsidiar gestores nas escolhas de políticas públicas efetivas para a diminuição desse fenômeno que vem aumentando na contemporaneidade.

No mesmo sentido, cabe pontuar que a sociedade é a financiadora do Estado, e, ao mesmo tempo, vítima da efetividade precária das políticas sociais, de justiça, de segurança pública e de educação. Ou seja, é de fundamental importância que se entenda a relação existente entre ações educacionais e a reintegração social dos presos. Parte-se do pressuposto de que a reintegração do detento na sociedade só acontecerá, em sua plenitude, através de uma política carcerária que garanta dignidade e possibilidade de mudança. Sendo assim, as ações educacionais apresentam possibilidades concretas de se tornarem uma âncora nesse processo de reintegração social do indivíduo na sociedade.

Para atingir os objetivos propostos o método utilizado foi à abordagem qualitativa, com os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. De forma pontual, apesar de uma revisão bibliográfica, a pesquisa foi centrada em dois artigos que abordam o assunto: Um deles é da autoria de Márcio José Ladeira Mól, realizado em 2013 com o seguinte título: A oferta de educação para adultos em situação de privação de liberdade na penitenciária Doutor Manoel Martins Lisboa Júnior no município de Muriaé em Minas Gerais. O outro artigo é da autoria de Carolina Bessa Ferreira de Oliveira, realizado em 2013 com o título: A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). Também foi feito uso da Lei de Execução Penal (LEP) para que se pudesse compreender o que ela preconiza sobre os direitos dos apenados em relação à educação.

Para uma melhor compreensão da estrutura de organização do artigo, demonstra-se a seguir a descrição dos conteúdos e a divisão dos capítulos. No primeiro momento, apresenta-se o embasamento teórico do trabalho. No segundo, procura-se identificar o que estabelece a Lei de Execução Penal (LEP) no que se refere aos direitos fundamentais dos apenados através das ações educacionais. No terceiro, pretende-se comparar, de forma analítica, o que estabelece a lei de execução penal e o que a literatura descreve como a realidade das ações educacionais realizadas na prática nos presídios. Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

## **2. Diferentes perspectivas de educação: socialização ou transformação?**

Na modernidade, mais que em outras épocas, a educação tornou-se um conceito polissêmico. Para Durkheim, um clássico quando se trata do tema, educação é socialização. Ou seja, “é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”

(DURKHEIM, 2014, p. 53-54). O autor partia da perspectiva de que a sociedade é superior aos indivíduos, e que esses, em última instância, são levados a se adaptarem aos processos necessários para a manutenção da própria sociedade. Em outras palavras, os indivíduos fazem parte da sociedade, mas a sociedade também faz parte dos indivíduos de forma qualitativamente superior, sendo este um produto dela. Nessa perspectiva, o indivíduo é passível à alienação e aceita o que já está pré-estabelecido a ele pela sociedade, sem questionamentos e continua desempenhando o mesmo papel social. Sendo assim, a reintegração social neste sentido estaria ligada a processos que levariam o apenado após liberto, a aceitar seu papel na divisão social do trabalho, ou seja, na ordem estabelecida dentro da sociedade.

Por sua vez, Paulo Freire (1921-1997), um autor mais contemporâneo, define educação com um processo de transformação e humanização, em contraposição ao que ele chama de educação bancária. A educação bancária, segundo Freire (1996, apud SOUSA, 2013) é aquela que visa apenas depositar informações sobre o aluno que é considerado “uma tábula rasa”. Ainda de acordo com o autor, tal educação parte do pressuposto que o aluno não detém nenhum saber e o professor é o único detentor de conhecimento. Desta forma, cria-se uma relação vertical entre educador e educando. O educando é mero objeto que adquire conhecimento programado e imposto a ele, tendo esse modelo de educação a proposta perfeita para formar indivíduos acomodados, alienados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente.

Mas a educação, para Freire, deve ser pensada enquanto uma ação transformadora do indivíduo, pois o mesmo não nasce pronto e acabado, ele precisa ser lapidado e a educação vai oferecer os instrumentais e possibilidades necessárias para que através do conhecimento e das trocas de experiências vivenciadas no cotidiano, esse sujeito, pense, observe,

opine e questione a realidade, não aceitando o que é meramente imposto a ele pela sociedade, mas buscando a transformação de si mesmo e do que está a sua volta.

Nessa perspectiva, há um questionamento crítico da realidade, o sujeito não é mais um simplesreceptor de regras e papéis impostos a ele, sendo este capaz de questionar e decidir sua vida e desta maneira traçar seu próprio papel na sociedade. Sendo assim, Freire aponta a condução de uma prática educadora, libertadora, transformadora e democrática, que leve em consideração a opinião do educando, respeitando sua cultura, sua etnia e religião. Nesse sentido a educação se faz necessária na vida de todos, visto que através dela os indivíduos tornam-se seres pensantes, observadores, reflexivos, críticos, capazes de tomarem as rédeas de sua própria vida, o que para o autor é considerado como “pedagogia libertadora”, ou seja, a libertação de seu próprio ser.

Assim, a educação pensada pelo autor, possibilita um direcionamento de indivíduos realmente preparados, capazes de compreender e de interpretar a realidade. Por sua vez, a educação no sistema prisional tem como objetivo contribuir para a reintegração social dos indivíduos encarcerados à sociedade. Visto que a reintegração social consiste na ação de reeducar um indivíduo ensinando como se comportar socialmente e respeitar os direitos dos outros indivíduos.

A ideia de educação defendida por Freire nos permite inferir uma proposta mais humanizadora entre a educação e a reintegração social. Isto se dá porque comparando o pensamento de Freire ou de Durkheim e relacionando-os com a educação voltada aos presos, a perspectiva de Freire, aponta que a educação em espaços de privação de liberdade pode ter especialmente finalidades que refletem as diferentes opiniões sobre o que estabelece o sistema de justiça penal. Assim, com a educação freireana, é possível:

Alcançar um resultado produtivo, tais como conhecimentos, ofícios, entendimentos, atitudes sociais e comportamentais, que continuem após a prisão e possibilitem ao preso o acesso ao emprego ou uma capacitação superior, que, principalmente, promova mudanças de valores, fundamentando-se em princípios éticos e morais. Tal educação pode ou não diminuir a quantidade de reincidências. Já os outros objetivos compõem um objetivo mais extenso do que a reintegração social e o desenvolvimento da potencialidade humana (FREIRE, 2011, p.156).

A educação é a arte de educar e formar seres de opiniões (FREIRE, 2011). Sendo assim, para o homem dotado de inteligência, reflexão, liberdade, consciência, a educação torna-se questão primordial, no desenvolvimento da sua potencialidade humana, para que seja capaz, dono de si, podendo viver e conviver plenamente na sociedade em que está inserido. Ou seja, a escola é uma instituição fundamental no processo de formação e de transformação do indivíduo, por ser parte inerente à sociedade e por manter uma relação de diálogo entre ambos.

Por sua vez, a educação possui também um caráter político, quando intenciona ensinar os educandos a compreenderem a dinâmica da sociedade e as relações de poder que a perpassam. Desta maneira, Freire (2011) argumenta que a educação é uma forma de intervenção no mundo em razão de, ao mesmo tempo, possibilitar a reprodução da ideologia dominante e também romper com essa dinâmica, sendo insubmisso a ela.

No que lhe concerne, a autonomia do sujeito vai sendo construída a partir da sua história, de suas decisões e atitudes, do seu pensar e agir, portanto, ele precisa ser encorajado a isso e não ter alguém que pense e decida por ele. Dessa maneira, o sujeito precisa ser arquiteto de seu intelecto e, para isso, a educação precisa ser concebida como ideológica, horizontal e de transformação social. Isso permite dizer que a função básica da educação

seja promover melhorias nas condições de vida dos cidadãos, a partir de seu desenvolvimento intelectual e crítico (PETRUS, 2003).

Essa criticidade e politização da educação deveriam estar fortemente relacionadas às ações educacionais direcionadas às pessoas ou grupos menos favorecidos socialmente e, portanto, excluídos socialmente, na medida em que essa exclusão é resultado de inadaptação do sujeito ao meio social (BENEVIDES, 1996). Vale ressaltar, que esses sujeitos são detentores de direitos, e também de obrigações, como qualquer outro cidadão, e por isso sua integração é obrigação do Estado com a contribuição da sociedade civil.

Nesse sentido, a educação pode estar ou não comprometida com o processo de transformação, mudança, empoderamento dos educandos. Empoderamento no que diz respeito às potencialidades dos sujeitos, da comunidade, das instituições, e ao entendimento de que esses atores sociais possuem mecanismos para concretizar um processo de transformação. É nesse processo que se melhora e assume o poder e o domínio sobre si mesmo.

Conforme informações do Sistema Integrado de Informação Penitenciária (InfoPen), os jovens concebem 54,8% da população carcerária nacional. No que tange às informações sobre cor/raça nota-se que, de 2005 a 2012, haviam mais negros presos no Brasil do que brancos. Em números absolutos: em 2005 havia 92.052 negros presos e 62.569 brancos, isto é, considerando-se uma quantia da população presa para a qual existia informação sobre cor disponível, 58,4% era negra. Já em 2012 havia 292.242 negros presos e 175.536 brancos, isto é, 60,8% da população carcerária era negra. Verifica-se, desse modo, que quanto mais aumenta a população prisional no Brasil, mais cresce a quantidade de negros presos (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

A população do Brasil é composta de 51% de negros e 48% de brancos, visto que a prisional tem uma proporção relativamente maior:

67% é negra, visto que 31% é branca. O nível de escolaridade dos indivíduos reclusos é extremamente baixo. Somente 7% chegaram a finalizar o Ensino Médio, em contraste com 32% da população nacional, e 11% não o concluíram. Mais da metade dos apenados sequer terminou o Ensino Fundamental (53%), 9% são alfabetizados sem cursos regulares e 6% são analfabetos (MATOS, 2017).

A educação, pode consistirem em uma ação de transformação e, para o indivíduo preso, pode configurar-se como uma contribuição especial para o desenvolvimento da autonomia, da busca e conquista de direitos, aguçando o espírito crítico, o entendimento e a liberdade. Para Freire (2011), a educação é considerada também uma ação política de conscientização e humanização, sendo uma pedagogia dos indivíduos que estão em constante processo de libertação. Assim, a educação é instituída como instrumento eficiente para compreender o mundo, realizar escolhas adequadas, consistentes, concisas e transformadoras de vida.

Segundo Gontijo (2008) a educação funciona como modo de recuperar o preso. O direito à educação está antevisto tanto na Constituição de 1988 como na Declaração Universal dos Direitos do Homem como maneira de proporcionar a auto realização tornando-o hábil a realizar sua função social para o avanço da humanidade e como forma de erradicar as condições favoráveis ao crime. Desse modo, o direito à instrução é de todos os indivíduos, sem exceções: do homem livre e mais ainda do homem preso que, por estar privado do direito de ir e vir, não pode suprir a formação educacional por si mesmo.

A partir do exposto, a educação pode contribuir para a reprodução da ordem social, para preservar a sociedade como ela é, ou pode contribuir para transformá-la. Se é pensada como socialização, ela é reprodução, como pensava Durkheim. Pensada como Freire é diferente, a educação deve ser capaz de desenvolver todas as potencialidades do ser humano, no



sentido de formar sujeitos capazes de pensar, avaliar e questionar sua própria realidade e o mundo que o rodeia.

### **3. A Lei de Execução Penal**

O objetivo deste capítulo é identificar o que estabelece a Lei de Execução Penal (LEP) no que se refere aos direitos fundamentais dos apenados no âmbito das ações educacionais. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: Lei de Execução Penal (LEP); direitos fundamentais; educação do apenado.

A Lei 7.210 - Lei de Execução Penal (LEP) foi promulgada no dia 11 de julho de 1984, sendo o objetivo dessa lei a “recuperação das pessoas que cumprem pena, com a finalidade de retornarem ao convívio em sociedade sem cometerem novos crimes” (LEP, 1984).

Em seu artigo 17, a Lei aponta que “a assistência educacional abrangerá a instrução escolar e o desenvolvimento profissional do apenado e do internado. Já o artigo 18 indica que o ensino de 1º grau será obrigatório, incluindo-se no sistema escolar da Unidade Federativa” (LEP, 1984).

O artigo 18 também aponta sobre “o ensino médio, regular ou supletivo, como formação geral ou educação profissional, que deverá ser efetivado nas penitenciárias, acatando o princípio constitucional da universalização. Em seu inciso primeiro, indica que o ensino oferecido aos apenados será integrante do sistema estadual e municipal de ensino e deverá ser mantido, nos aspectos administrativos e financeiros, através da ajuda da União, não apenas com os recursos propostos à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou gestão penitenciária. Também deverá ser oferecido cursos supletivos de educação de jovens e adultos” (LEP, 1984).

Sabendo-se que a “educação é um direito de todos e dever do Estado” (art. 205, CF/1988), com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento

peçoal, o exercício da cidadania e a qualificação profissional para o trabalho, no capítulo destinado à assistência ao preso, provisório ou já condenado – arts. 17 a 21 da LEP –, está “assegurado ao detento um conjunto de ações que devem ser proporcionadas ao recluso, pelo Estado, com a finalidade de garantir a cada um deles, no mínimo, uma instrução escolar de natureza continuada, sem prejuízo da implementação de políticas educacionais voltadas para a sua formação profissional”.

Por sua vez, readaptação, reeducação social, recuperação, reinserção, reintegração, são as principais finalidades da LEP. Buscando atender essas finalidades, a Lei prevê normas aos reclusos, para que esses se enquadrem à sociedade quando alcançar sua liberdade.

A LEP é regularizada pelas teorias mistas (eccléticas ou intermediárias), nas quais a pena tem natureza retributiva, que é uma forma de retribuição ao criminoso pela conduta ilícita realizada, é a maneira de o Estado lhe contrapesar pelo possível mal causado à uma pessoa específica ou à própria sociedade como um todo (bens jurídicos). Seu objetivo, contudo, não é apenas a prevenção, mas um conjunto de educação e adequação. Sua promulgação possibilitou que fosse vislumbrada a chance de retorno do preso com perspectivas de inclusão social, pois entre as atenções fundamentais que precisam ser prestadas aos presos está a execução da assistência (CARDOSO, 2009).

O artigo 20 salienta que “as atividades educacionais podem obter ajuda de convênios com órgãos públicos e particulares, podendo instalar escolas ou oferecer cursos especializados” (LEP, 1984).

Ainda no artigo 21, “é indicado que cada estabelecimento deverá possuir uma biblioteca, para que as diversas categorias de presos possam utilizá-la, sendo esta provida de livros recreativos, didáticos e instrutivos” (LEP, 1984).

Assim, o censo penitenciário precisará verificar o nível de escolaridade dos presos e presas bem como a existência de cursos do ensino fundamental e médio e a quantidade de presos e presas atendidos, a efetivação de cursos de profissionalização em nível de iniciação ou aprimoramento técnico e a quantidade de presos e presas atendidos, a presença de biblioteca e o acervo oferecido pelas mesmas, e demais informações importantes para a melhoria da educação proporcionada aos apenados.

Em suma, a Lei 13.163/2015, definitivamente, “incorporou o ensino destinado aos presos e internados aos municípios, já que os estados e o distritofederal, há muito, já participam ativamente da vida carcerária, já que os presídios estaduais são mantidos com seus recursos financeiros” (LEP, 1984). O ingresso dos municípios, como partícipes e corresponsáveis pela educação prisional, significa a primeira intenção legislativa no sentido de incluir os municípios como entidades com responsabilidade sobre a execução da pena, o que antes não existia. Entretanto, as dificuldades para a efetivação dos dispositivos consagrados no art. 18-A são imensa, diante da falta de integração entre os estados e os municípios, principalmente quando se trata de repartir despesas.

Para Porto (2008), a falta de programas de ressocialização permite que os detentos sejam reeducados pelos próprios companheiros e não pela equipe de supervisão. O processo inicial de despersonalização propicia agora que o sentenciado absorva não as regras de bom comportamento estabelecidas pela sociedade, como deveria ocorrer, e sim as normas estabelecidas pelos próprios detentos, baseadas na rebeldia, na resistência, na rejeição social.

Neste contexto, as prisões brasileiras perderam o seu papel exigido, de aparelho transformador de indivíduos. A prisão não foi criada tão-somente como forma de privação de liberdade. A sua razão de existir,

desde o início, sempre esteve ligada à função técnica de correção, juntamente com o castigo.

A perda da liberdade do sentenciado foi a forma encontrada para implementar esta técnica que tem a função primordial de legitimação da ordem vigente e da manutenção da estabilidade e da paz. A solidão, os confinamentos sempre foram tidos como instrumentos de reforma dos sentenciados. Deveriam ser utilizados para gerar a reflexão, o remorso pelos crimes cometidos. O isolamento asseguraria ao Estado condições propícias a exercícios de bons hábitos de sociabilidade, o que no Brasil não vem ocorrendo.

A reintegração se faz por meio de um projeto de política penitenciária que tenha como objetivo recuperar os indivíduos apenados para que estes possam, quando saírem da penitenciária, serem reintegrados à convivência social. As penitenciárias no Brasil deparam-se com uma situação preocupante, uma vez que carecem de condições mínimas imprescindíveis para se discutir a respeito da recuperação dos apenados.

A reintegração vem com o objetivo de trazer novamente a dignidade, recuperar a autoestima do indivíduo, proporcionando condições para uma maturidade subjetiva, além de disseminar e concretizar projetos que acarretem utilidade profissional, entre outras maneiras de estímulo, e com ela os direitos fundamentais do encarcerado vão sendo gradativamente priorizados.

#### **4. Realidade das ações educacionais realizadas nos presídios segundo a literatura sobre o tema**

Este capítulo tem como objetivo comparar o que estabelece a lei de execução penal e o que a literatura descreve como a realidade das ações educacionais realizadas nos presídios.

A Secretaria de Estado de Defesa Social (Seds) analisa o ensino como uma das bases essenciais das políticas de reintegração do sistema em Minas Gerais. Desse modo, as subsecretarias de Administração Prisional (Suapi) e de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase) possuem diretorias próprias para a gestão desse aspecto humano. Ambas subsecretarias interligam a Seds, que fica encarregada pela estrutura física, merenda e material escolar, à Secretaria de Estado de Educação (SEE), responsável pela direção do estabelecimento de ensino, alocando os profissionais de administração, educadores, métodos e material didático (SECCRI, 2018).

As escolas dos centros socioeducativos asseguram também o atendimento aos adolescentes que estão internados em casas de custódia. O ensino também é assegurado para 43 unidades prisionais, o que abrange todas as penitenciárias, que são unidades próprias para encarcerados adultos condenados. Totalizando, aproximadamente 4.700 detentos e 670 adolescentes que frequentam escolas enquanto estão sob a tutela do Estado de Minas Gerais (SECCRI, 2018).

Para Gomes (2010), o educador que atua no sistema prisional precisa ter uma formação específica e continuada. O professor do sistema prisional presencia as vontades e expectativas do jovem e adulto que por diversas razões estão incapazes de usufruir um dos bens mais valiosos do indivíduo que é a liberdade e, do mesmo modo, sendo atingidos em sua dignidade humana.

Desse modo, Brandão (2004) aponta que o sistema penitenciário precisa de uma educação que se preocupe de forma prioritária no desenvolvimento capacidade crítica e criadora do aluno, capaz de alertá-lo para as possibilidades de alternativas e a importância seriedade dessas escolhas para a sua vida e, por conseguinte, do seu grupo social. Tal fato apenas é concretizado mediante uma ação conscientizada apta a

instrumentalizar o aluno para que ele se comprometa para a mudança com sua história no mundo.

Analisando-se o estudo de Mól (2013), nota-se que o mesmo teve por objetivo compreender como a oferta de educação para indivíduos presos vem sendo efetivada no Estado de Minas Gerais. Já a pesquisa de Oliveira (2013) buscou apresentar uma reflexão sobre a educação escolar prescrita e estabelecida na esfera prisional, por meio de uma análise fundamentada nas representações dos apenados do presídio de Uberlândia (MG). Esse modelo de ação educacional apresentada por Oliveira (2013) faz uma reflexão crítica sobre o modelo de educação prescrita na LEP e uma análise da própria realidade vivenciada cotidianamente no presídio de Uberlândia MG. Essa proposta caminha rumo ao que defende Paulo Freire, questionamento da realidade, reflexão crítica, ou seja, uma análise crítica para obtenção de melhorias e aperfeiçoamento do serviço cotidiano prestado no presídio.

A pesquisa de Mól (2013) aponta que a escola na prisão funciona com regras, do mesmo modo que a escola de ensino regular, possuindo histórico escolar, notas, transferência, dentre outras questões burocráticas. O estudo buscou conhecer a realidade da escola na prisão através de entrevistas com professores e presos. Nesse modelo de educação proposta por Mól (2013) é possível fazer uma relação com o modelo de Educação pensado por Durkeim, ou seja, aquela que é imposta, já estabelecida, seguindo modelos e regras, que caminhem rumo à socialização do indivíduo.

Mol (2013) verificou que o funcionamento de uma escola dentro da penitenciária pode causar imprevistos no decorrer do ano letivo. Como o ambiente carcerário é monitorado e de tensão constante, algum fato anormal à segurança do presídio pode intervir no andamento das aulas. Isso é ocasionado por revistas no pavilhão, cela po cela, cancelando as

aulas, porque os agentes estão ocupados com estas revistas, além do clima de tensão na unidade prisional.

O deslocamento do cárcere para a sala de aula é notado por alguns educadores como um movimento de fuga para os apenados. É um momento em que são transportados para um ambiente diferente, onde são tratados com respeito pelos colegas e professores.

Por sua vez a Seção V da LEP aponta sobre a assistência educacional proporcionada aos presos, salientando que a mesma incluirá a instrução escolar e o desenvolvimento profissional do preso e do internado.

Com relação ao artigo 17 da LEP, é preciso assistência educacional que abranja a instrução escolar e o desenvolvimento profissional do preso. A oferta da educação escolar aos indivíduos privados de liberdade é responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), por meio da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), por meio da Diretoria de Ensino e Profissionalização.

Em seu art. 18 a lei aponta que o ensino do 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Já o ensino médio, regular ou supletivo, como formação geral ou educação profissional, será efetivado nos presídios, obedecendo ao princípio constitucional de sua universalização.

Na pesquisa de Mol (2013) nota-se que tal benefício é conferido aos presos, bem como o ensino médio e EJA, porém, não é mencionado sobre educação profissional. Já no estudo de Oliveira (2013) nota-se, diante um depoimento de um preso, que a penitenciária não tem a 5ª série. O preso aponta que o próprio sistema não proporciona condições para dar sequência aos estudos, mesmo sendo seu direito, ou seja, apesar da instituição fazer análise crítica de sua própria realidade. Esse ponto é totalmente contrário às normas nacionais vigentes, principalmente no

que concerne às particularidades dos distintos níveis (educação básica, superior e modalidades de educação e ensino, educação superior, educação à distância, EJA e educação especial).

Os servidores entrevistados por Mol (2013) apontaram que o educador desempenha uma função além de professor transmissor de conhecimentos. Nesse caso, o educador busca a harmonia do ambiente educacional. Mesmo que aparentando insegurança pelo ambiente que leciona ele busca não demonstrar esse fato, contrariamente, busca transmitir uma imagem de amizade, de paz e esperança aos apenados.

Oliveira (2013) destaca que, para os indivíduos encarcerados, a educação escolar é compreendida como um benefício e uma possibilidade de melhorias para aqueles que acatam a norma característica do ambiente.

A escola ainda possui a função de aumentar a autoestima. Assim como na escola regular, a escola no presídio também participa de atividades e competições como Olimpíadas de Matemática, por exemplo. Os presos não têm distinção dos alunos livres e mesmo estudando em condições específicas, em um ambiente que encontra barreiras em suas atividades, alguns alunos presos conseguem se destacar, como foi apontado por professores entrevistados por Mol (2013).

Ainda com relação ao artigo 18, verifica-se, nos estudos analisados, que não é ofertado supletivo ou educação à distância. O uso de novas tecnologias também não foi citado nos estudos.

Conforme preconizado no artigo 19, sobre o ensino profissional, os estudos de Mól (2013) e Oliveira (2013) não apontam a realização desse tipo de ensino. Mól (2013) aponta que na penitenciária investigada não há relação entre a educação fundamental aliada à educação profissional, o que pode se constituir uma possibilidade interessante para a reintegração, visto que, desse modo, pode-se ofertar uma qualificação para que o preso faça parte do mercado de trabalho e retome sua vida. Ou seja, está



proposta, continua caminhando na perspectiva de Freire, rumo à transformação e à reintegração social desse indivíduo na sociedade.

Com relação ao artigo 20, que versa sobre a realização de atividades educacionais com ajuda de órgãos públicos e particulares, pode-se compreender que as penitenciárias de Minas Gerais analisadas, ofertam educação por meio da parceria com a SEE, possuindo escolas estaduais na modalidade de EJA.

O art. 21 determina a necessidade de uma biblioteca para uso de todas as categorias de presos, sendo esta provida de livros recreativos, didáticos e instrutivos. Nesse aspecto, o estudo de Oliveira (2013) não citou se a penitenciária possui uma biblioteca. Já a pesquisa de Mól (2013) apontou que a biblioteca fica sob encargo de um educador. A biblioteca fica ao lado do setor administrativo, com um acervo diminuído, funcionando no mesmo local um arquivo para documentos da escola, sala de professores, reuniões, dentre outros, não existindo um espaço adequado para a biblioteca. Nesse sentido, apesar de citada no estudo, a biblioteca, foge claramente dos padrões e normas estabelecidos pela lei.

No que tange às novas tecnologias, nenhum estudo apontou que as penitenciárias apresentam esse recurso. No estudo de Mól (2013) os professores apontam como dificuldades a falta de material didático. A escola possui acervo do EJA, contudo, o material precisa ser adaptado à realidade dos apenados, porque alguns ainda apresentam conotação infantil e outros apresentam contextos de disciplinas que não fazem parte do conteúdo lecionado.

Segundo o estudo de Oliveira (2013), no que tange à necessidade de o presídio proceder ao acatamento das particularidades dos distintos níveis de escolarização e turnos de horário, segundo preconiza a legislação e de acordo com as necessidades dos presos, notou-se na realidade pesquisada a presença de um turno exclusivo de atividades de educação

escolar. Geralmente, esse turno não era compatível com o trabalho, havendo falta de conhecimento dos apenados no que tange aos critérios de escolha para participação da educação escolar na penitenciária.

Mól (2013) explicou que, mesmo diante de inúmeras restrições e atuando no limite máximo, tanto no aspecto físico quanto humano, a escola do presídio de Viçosa apresentou resultados satisfatórios. O autor apontou que nunca houve problemas entre estudantes e professores na penitenciária. Sendo esse aspecto bem positivo, diante das diversas dificuldades apresentadas.

Alguns educadores apontaram que os presos não gostam de férias e recessos. Tal fato se explica, pois, a condição de privação de liberdade tira da pessoa a sua independência, onde ela vive no sentido biológico, mas vegeta no aspecto social. Assim, qualquer atividade que crie benefícios ao indivíduo e reduza sua condição de reclusão é válida para ele.

Os entrevistados no estudo de Oliveira (2013) apontaram que a acessibilidade ao direito à educação está ligada a uma vontade particular ligada aos comportamentos individuais adequados demandados pelo sistema carcerário. Tais comportamentos são apresentados como respeito às normas internas determinadas formalmente e informalmente, através dos rituais de convivência estabelecidos pelos apenados e pelos profissionais que trabalham na unidade prisional. Assim, a coerência de prêmio e castigo do sistema prisional, fundamentada no comportamento de cada preso, modifica o direito de todos à educação em um benefício particular e algo a ser conquistado.

Desse modo, a escola na prisão precisa valorizar o entendimento e uma ação educacional que possa privilegiar, especialmente, a formação de pessoas conscientes da sua realidade social e de seus direitos. E, para que isso se concretize, é de suma importância que as autoridades e órgãos competentes entendam a educação como uma política de inclusão social,

buscando o desenvolvimento de uma escola direcionada para um conhecimento crítico e abrangente, e não somente escolarizado.

Para Mol (2013), é indispensável que o Estado, instituição encarregado pela efetivação da legislação penal, que condena e realiza julgamentos conforme a lei, realize investimentos na melhoria do sistema carcerário, na humanização e na totalidade de ações ressocializadoras do apenado, porque não é justificável que, ao cumprir a pena, seja também estabelecido um cotidiano humilhante, que não está previsto nas normas legais. Não é apenas conferir uma boa vida ao apenado, mas sim efetivar o que preconiza a legislação e tratados internacionais.

É basilar notar que não é preciso apenas criar escolas, especialmente ligadas ao ensino profissionalizante para resolver a questão da educação para indivíduos presos. É necessário valorizar e praticar um entendimento educacional amplo e articulado, que possa privilegiar e colaborar para o desenvolvimento de indivíduos com potenciais e habilidades que promovam a mobilidade social.

Desse modo, a escola na prisão precisa valorizar o entendimento e uma ação educacional que possa privilegiar, especialmente, a formação pessoas conscientes da sua realidade social e de seus direitos. E, para que isso se concretize, é de suma importância que as autoridades e órgãos competentes entendam a educação como uma política de inclusão social, buscando o desenvolvimento de uma escola direcionada para o desenvolvimento crítico e abrangente, e não somente escolarizado.

Comparando-se o que é realizado nas prisões com os pensamentos de Paulo Freire (1921-1997), nota-se também, que o Estado sozinho não consegue reintegrar e sociabilizar seus presos, precisando, assim, de políticas públicas direcionadas e concretas.

Freire (2011) aponta que, para que o indivíduo possa se libertar é fundamental uma entrega ao novo mundo que lhe é conferido através de

um novo alicerce de vida, é necessário que o mesmo busque descobrir-se mesmo que oprimido por um padrão de vida dominante e capitalista é uma atividade em conjunto dos que se empenham na prática educacional libertadora, provendo uma educação sem barreiras.

Conforme Gomes (2010), a assistência social deixa muito a desejar, pois os punidos não são realmente aprontados para a volta à liberdade. Destarte, a assistência educacional necessita ser uma das prestações básicas mais respeitáveis não somente para o homem livre, mas do mesmo modo àquele que está encarcerado, compondo-se, neste caso, em um tratamento penitenciário como meio para reinserção social. Também denota a Constituição Magna que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será causada e estimulada com a ajuda da sociedade, buscando ao total desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o emprego.

O sistema deve procurar resolver de forma efetiva as deficiências apresentadas pela pessoa, no entanto exerce sobre ela apenas um controle jurídico e burocrático, devolvendo-a ao meio social sem que essas faltas tenham sido superadas.

Assim, o objetivo do cárcere é a reintegração social do preso, que precisará ser estruturado e direcionado, de modo que permita a garantia dos seus direitos fundamentais de apenado (como a integridade moral, psicológica e física), viabilizando sua permanência na prisão, porém com devido respeito e dignidade, que todo ser humano possui por direito.

## **5. Conclusão**

A pena de prisão apresenta o princípio implícito de recuperação de pessoas, visto que depois do cumprimento cronológico da privação de sua liberdade, este direito lhe é ressarcido, voltando à sociedade como indivíduo livre, sem débitos para com ela.

A educação em penitenciárias pode demonstrar-se como possibilidade de uma reintegração do apenado na sociedade (sua volta à convivência social de forma mais ampla), como indivíduos conscientes de seus deveres e direitos.

Retornando ao objetivo deste estudo, que foi analisar a contribuição das ações educacionais no processo de reintegração dos indivíduos institucionalizados no sistema prisional, nota-se que ainda são necessárias muitas mudanças para que o preconizado na LEP seja realmente efetivado.

Conforme os objetivos específicos, foi possível compreender a educação na visão de Paulo Freire e Durkheim, importantes pensadores sobre a educação, que apresentam visões sobre o processo educacional e sobre como a educação pode ser fundamental na transformação dos indivíduos. No entanto, as duas perspectivas diferem-se, pois Durkheim tem uma visão mais social da educação na qual o indivíduo é parte da sociedade e está sobre influências da mesma. Já Freire aponta que a educação deve transformar, notando o indivíduo como detentor de saber, sendo moldado e transformado ao longo do tempo.

Também é fundamental compreender a LEP e suas diretrizes sobre a educação nos presídios, verificando como ela ocorre na prática por meio de análises de estudos sobre presídios de Minas Gerais.

O estudo apontou que os presídios analisados ainda carecem de mais recursos e mudanças de condutas, de parcerias privadas e públicas para que o ensino realmente aconteça. Ainda faltam bibliotecas de qualidade e com material adequado; os recursos tecnológicos são inexistentes; e algumas séries ainda não são ofertadas, dificultando o progresso do preso.

Nota-se que é fundamental a criação de ações educacionais transformadoras, e não apenas reprodutoras de conhecimento. É preciso que o Estado também cumpra seu papel e faça valer o que estabelece a LEP, contribuindo assim para mudança efetiva dos indivíduos em situação

de privação de liberdade, para transformá-los em indivíduos aptos a viver em harmonia consigo mesmo e com a sociedade.

## 6. Referências

AGÊNCIA BRASIL, 2017. **Com 726 mil presos, Brasil tem terceira maior população carcerária do mundo.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-12/populacao-carceraria-do-brasil-sobe-de-622202-para-726712-pessoas>>. Acesso em 11 jun. 2019.

AMARO, Sarita Teresinha Alves. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

APPLE, Michael W., BALL, Stephen J., GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação.** Penso, 2013.

BENEVIDES, M. V. M. **Educação para a democracia.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, 1996, n. 38, dez.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Lei n.7.210, de 11 de julho de 1984.**Lei de Execução Penal.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm). Acesso em 11 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Organização, consolidação e notas. 3 ed. Brasília: Vestcon, 2011.

CARDOSO, M.C.V. As assistências previstas na Lei de Execução Penal: uma tentativa de inclusão social do apenado. **SER Social**, v.11, n.24, p. 106-128, 2009.

CARVALHO SOBRINHO, Idelvanda. **Educação como modelo de política social preventiva ante a repressão do crime.** Recife: Faculdade Maurício de Nassau, 2010.

DURKHEIM, E. **Educación y sociología.** Barcelona: Península, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, 2000.

GOMES, J.R. **O sistema prisional e a lei de execução penal: Uma análise do ser ao dever ser**. 2010. 54f. Monografia (Bacharel em Direito). Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora – MG. 2010.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Silvia. **Série Educação - Sociologia da Educação**. LTC, 2012.

MATOS, Érica S. Privatização de presídios e a mercantilização do crime e da pobreza. **RBCCRIM**, v.133, 2017.

MOL, Márcio José L. **A oferta de educação para adultos em situação de privação de liberdade na penitenciária Doutor Manoel Martins Lisboa Júnior no município de Muriaé, Minas Gerais**. 2013. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, 2013.

NUNES, Adeildo. **Comentários à Lei de Execução Penal**. Forense, 2016.

OLIVEIRA, Carolina B.F. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez., 2013.

REIS et al. **A importância das ações de reintegração social desenvolvidas no sistema prisional para o retorno do preso junto à sociedade.** 2010. 111f. Monografia (Bacharel em Serviço Social). Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo. Presidente Prudente-SP, 2010.

PETRUS, Antoni. **Novos Âmbitos em Educação Social. Profissão:** Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINTO, Guaraci. HIRDES, Alice. O processo de Institucionalização de detentos: Perspectivas de Reabilitação e Reinserção Social. **Revista de Enfermagem.** Santo Expedito do Sul. RS, 2006.

PORTO, Roberto. **Crime organizado e sistema Prisional.** Atlas, 2008.

SAAR, Marcelo. **Ressocialização do apenado.** Jus navigandi, 2014.

SECCRI – Secretaria de Casa Civil e de Relações Institucionais. **Escolas dos sistemas prisional e socioeducativo possuem bibliotecas.** 2018. Disponível em: <http://www.iof.mg.gov.br/index.php?/educ/educacao-arquivo/Escolas-dos-sistemas-prisional-e-socioeducativo-possuem-bibliotecas.html>. Acesso em 11 jun. 2019.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Educação e trabalho:** uma relação tão necessária quanto insuficiente. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n.2, Abril/Jun. 2000.

SILVA, José Ribamar. **Prisão:** Ressocializar para não reincidir. Curitiba, 2003.

SOSA, Júlio. **Paulo Freire:** Educação Bancária versus Educação Libertadora, 2013.

SOUZA, Renato Antônio D. **Sociologia da Educação.** Cengage Learning Editores, 2015.

TORRES, André Almeida. Direitos Humanos e o Sistema Penitenciário Brasileiro: desafios éticos e político do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, Nº67. São Paulo: Cortez. Setembro 2001.p.76-91.



## **Ensino jurídico inovador e as exigências do mercado de trabalho contemporâneo em organizações privadas brasileiras**

*Innovative legal teaching and the requirements of the contemporary work market in brazilian private organizations*

*Luciana Procópio Bueno*<sup>1</sup>  
*Frederico de Andrade Gabrich*<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

O mundo está mudando em uma velocidade tão dinâmica que o mercado de trabalho para o qual os alunos estão se preparando já não será mais o mesmo que irão efetivamente enfrentar. E mais, o conteúdo estudado ontem talvez não seja suficiente amanhã.

Segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, houve um tempo em que os conceitos, ideias, ideologias e blocos de pensamentos eram sólidos, contudo, o século XX, com suas descobertas tecnológicas, guerras e embates políticos, viu o ápice e o declínio desse mundo, trazendo consigo o que o autor denomina modernidade líquida, que se caracteriza pela fluidez do líquido, ou seja, pelo abandono de barreiras e divisões, assumindo formas, ocupando espaços e diluindo certezas, crenças e práticas (BAUMAN, 2001). E isso tem muita relevância na organização da sociedade e do trabalho, em todas as áreas do conhecimento, neste século XXI.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Direito Privado na Universidade FUMEC. Especialista (Pós-graduação *lato sensu*) em Gestão Jurídica e de Contencioso pelo IBMEC, em Direito do Trabalho pela PUC/MG e em Direito Tributário pela Faculdade de Direito Milton Campos. Advogada. E-mail: lucianabuenoadv@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8277873443736449>

<sup>2</sup> Doutor, mestre e especialista em Direito Empresarial pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Professor Adjunto da Universidade Fumec.

Em virtude disso, o tradicional mercado jurídico, assim como o mercado de trabalho em diversas áreas, tem passado por uma transformação significativa nos últimos tempos. O crescimento acelerado das tecnologias aplicadas ao Direito, com o uso de inteligência artificial e algoritmos matemáticos e estatísticos, possibilitam a uma máquina realizar tarefas e a tomar decisões baseadas em experiências anteriores, e que antes eram tomadas por advogados (as). Isso exige uma mudança completa na forma de ensinar e de trabalhar com o Direito, pois demanda novas habilidades e competências necessárias à sustentabilidade profissional nesse “mundo líquido” contemporâneo.

Nesse contexto, o perfil do profissional jurídico já é diferente daquele que se manteve inerte por mais de duzentos anos<sup>3</sup>, conservador, extremamente formalista e avesso ao de risco. Hoje já se exige do profissional do Direito, especialmente do(a) advogado(a), a visão estratégica, holística, de negócio, inovadora e capaz de se adaptar à dinâmica dos mercados nos quais os clientes estão envolvidos. Nessa perspectiva, o (a) advogado (a) já deve ser preparado(a) para realizarmuito mais trabalhos intelectuais e estratégicos, inclusive em áreas conexas ao Direito (tais como gestão de riscos, controladoria, planejamento, governança, compliance etc) e menos exclusivamente jurídicos, operacionais e mecânicos (BRASIL, 1827).

Para tanto é necessária a mudança do paradigma do modelo mental tradicional da advocacia, em que o pensamento do advogado está intimamente ligado ao litígio, ao processo judicial, para se aprender a pensar crítica e estrategicamente, a ter uma visão mais abrangente, holística e dinâmica, caracterizada pela flexibilidade cognitiva, a buscar

---

<sup>3</sup> O primeiro curso de Direito no país, instalado por meio da Lei Imperial de 11 de agosto de 1827, foi o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo, que começou a funcionar em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco.

formas de se prevenir os conflitos, minimizar os custos e impactos decorrentes de um processo para o seu cliente, para a outra parte, para o Judiciário e para a sociedade como um todo.

A construção do perfil do profissional jurídico moderno que o mercado almeja depende, todavia, da mudança significativa do ensino jurídico tradicional. É fundamental, nesse sentido, romper as barreiras conservadoras do paradigma educacional tradicional, para que sejam abertas novas perspectivas de um ensino jurídico inter/pluri/multi/transdisciplinar, contextualizado e conectado com os objetivos das pessoas (naturais e jurídicas, de direito público e de direito privado). Isso exige não apenas a mudança do modelo mental dos professores e alunos, mas também a utilização de novas metodologias e métodos de ensino, novas estratégias de aprendizagem e avaliação, com uso crescente de tecnologia e de ferramentas que promovam o ativismo discente, o trabalho inovador e colaborativo. Tudo para garantir mais engajamento, participação e motivação dos alunos, bem como o desenvolvimento das competências e habilidades técnicas e comportamentais que o mercado contemporâneo de trabalho exige.

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se como referencial teórico, sobretudo, as obras: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, do educador, pedagogo e filósofo Paulo Freire e *Modernidade Líquida*, do sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman.

Adotou-se o método científico dedutivo, por meio de revisão e de levantamento bibliográfico pertinente ao tema, de modo a promover o pensamento crítico acerca da necessidade de se encarar, compreender e ensinar o Direito a partir de um ensino inter/pluri/multi/transdisciplinar, contextualizado, e de novas técnicas e práticas inovadoras com a utilização de diversos recursos didáticos, em especial a combinação de métodos,

tecnologia e ferramentas digitais, para se construir o perfil do profissional jurídico moderno que o mercado almeja, com o desenvolvimento do saber holístico, do pensamento crítico, do raciocínio estratégico, de soluções criativas e inovadoras aos problemas, ao mesmo tempo em que motiva e engaja os alunos na busca do conhecimento e aprendizado.

## **2. A modernidade líquida e o mercado jurídico**

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman desenvolveu o conceito da modernidade líquida utilizando a metáfora da liquidez para descrever a característica distintiva da sociedade em que vivemos, na qual os indivíduos, as relações entre eles e as instituições não tem mais uma forma rígida e duradoura como anteriormente. Tudo se encontra em constante transformação.

Segundo a teoria de Bauman, os sólidos, em oposição aos líquidos, se caracterizam por possuírem uma forma definida, serem estáveis e duradouros, exigindo esforço e energia para alterar sua forma. Os líquidos, por outro lado, não têm forma definida, estando em constante transformação e possuindo uma grande mobilidade.

Bauman aborda em suas obras a característica fluida e de transformação dos líquidos em vários aspectos da vida moderna e contemporânea, como o capitalismo, o consumo, a educação e o trabalho. Em sua obra nomeada *Modernidade Líquida*, Bauman explica o porquê escolheu a metáfora da liquidez para descrever a fase atual da modernidade:

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem

efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas.

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho.[...]

Essas são razões para considerar “fluidéz” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade(BAUMAN, 2001, p.8).

Em uma sociedade líquida cada vez mais dinâmica, tecnológica e conectada, os mercados de trabalho passam por significativas mudanças. E não é diferente com o tradicional mercado jurídico, que especialmente neste século XXI passa por uma inevitável transformação, impulsionado pela competitividade e pelo crescimento acelerado das tecnologias aplicadas ao Direito, com o uso crescente de inteligência artificial e algoritmos matemáticos e estatísticos que possibilitam a uma máquina realizar tarefas e tomar decisões baseadas em experiências anteriores, o que demanda novas habilidades e competências para que os atuais e futuros profissionais do Direito possam se adaptar, sobreviver e se sustentar nesse “mundo líquido”, que continua em constante e frenética transformação.

De fato, o mercado jurídico movimenta aproximadamente 50 bilhões de reais anualmente e possui um crescimento em torno de 20% a cada

ano, segundo dados levantados no ano de 2017 pela organização da Fenalaw, e que foram divulgados em evento especializado no mercado jurídico (FENALAW, 2017). Além disso, vale destacar, o Brasil possui atualmente mais de 209 milhões de habitantes, conforme projeção da população brasileira realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>4</sup> (INSTITUTO, 2019), sendo que existem mais de 1 milhão de advogados regularmente registrados na Ordem dos Advogados do Brasil - OAB<sup>5</sup> (OAB FEDERAL, 2019), ou seja, em uma comparação simples e aproximada, existe ao menos 1 advogado para cada 190 habitantes no país.

O Brasil possuía no ano de 2017, segundo dados divulgados pelo INEP em seu relatório Estatística da Educação Superior, 1.203 cursos de Direito. Além disso, segundo a mesma fonte, no período de 05 anos, 517.916 estudantes tornaram-se bacharéis em Direito (INSTITUTO, 2017).

Muito embora não se tenha conhecimento com exatidão do número de bacharéis que não se tornam advogados, seja por não coadunar com seus interesses ou pela não aprovação no exame de suficiência realizado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em uma estimativa baseada no número de examinandos presentes nos exames realizados nos últimos 05 anos e o número de aprovados, cerca de 20%<sup>6</sup> dos bacharéis tornam-se habilitados ao exercício da advocacia (ORDEM, 2018).

Considerando essa realidade pressuposta, como parte da presente investigação científica, os autores deste trabalho realizaram a

---

<sup>4</sup> Projeção da população brasileira em 27 de março de 2019 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE: 209.696.866 de pessoas.

<sup>5</sup> Número de advogados regulares registrados na Ordem dos Advogados do Brasil - OAB em 27 de março de 2019: 1.129.421.

<sup>6</sup> O número total de examinandos presentes nos exames de ordem da OAB para habilitação ao exercício da advocacia nos últimos 05 anos foi de 2.173.552, enquanto o total de aprovados foi de 435.400, o que representa uma estimativa de 20% de aprovação. Ressalta-se que o número de aprovados considera a totalidade de examinandos e não somente aqueles que realizam o exame pela primeira vez.

pesquisa quantitativa e qualitativa denominada *O Perfil do Profissional Formado em Direito nas Organizações*, cujo questionário foi encaminhado para um grupo de 50 empresas de porte médio e grande<sup>7</sup>, muitas das quais líderes em seus segmentos econômicos, buscando compreender o perfil atual do profissional formado em Direito e que atualmente trabalha nas organizações privadas objeto do estudo.

Basicamente, a pesquisa foi realizada por meio do seguinte questionário, que foi respondido de maneira sigilosa pelos gerentes de recursos humanos das organizações que participaram da enquete:

- 1) Qual é o principal setor no qual a sua organização atua?
  - 1.1) Caso queira, favor indicar outro setor no qual a sua organização atua.
- 2) Quantos colaboradores (empregados) tem a sua organização?
  - 2.1) Caso queira, favor informar o número exato de colaboradores diretos (empregados e prestadores de serviços habituais) da sua organização.
- 3) Quantos colaboradores da sua organização têm curso superior completo em Direito (número total de bacharéis em Direito, mesmo que não tenham carteira da OAB ou trabalhem com Direito na organização)?
  - 3.1) Caso queira, favor informar o número exato de colaboradores diretos (empregados e prestadores de serviços habituais) da sua organização são formados em Direito.
- 4) Quantos colaboradores da organização são formados em Direito e trabalham diretamente no departamento jurídico ou com questões eminentemente jurídicas?
  - 4.1) Caso queira, favor informar o número exato de colaboradores formados em Direito que trabalham no Departamento Jurídico da sua organização.
- 5) Em quais áreas estão alocados os colaboradores formados em Direito e que não trabalham no departamento jurídico ou com questões eminentemente jurídicas?

---

<sup>7</sup> Grupo Interempresarial de Jurídico Trabalhista, atual Instituto Via Iuris constituído por mais de 800 empresas de todo o país, líderes de mercado, de 30 segmentos econômicos diversos, com atuação no desenvolvimento de estudos de soluções para os problemas relativos ao Direito do Trabalho, ao Direito Processual do Trabalho e às relações do trabalho, bem como na promoção de ações integradas e no diálogo com as autoridades públicas para o aprimoramento das normas trabalhistas frente às demandas da sociedade moderna.

5.1) Caso queira, informe outras áreas nas quais estão alocados os colaboradores formados em Direito da sua organização.

A partir dos dados obtidos na referida pesquisa, constatou-se que, nas empresas pesquisadas, a maioria absoluta dos profissionais formados em Direito não atua diretamente no departamento jurídico ou com questões eminentemente jurídicas. Cerca de 80% (oitenta por cento) dos profissionais formados em Direito nessas organizações trabalham em outras áreas. Na prática, nas empresas pesquisadas, esses profissionais estão inseridos de modo abrangente no ambiente corporativo, atuando em diversas outras áreas distintas do departamento jurídico, tais como, dentre outras: administrativo, contábil-fiscal, recursos humanos, controladoria, auditoria, compliance, comercial.

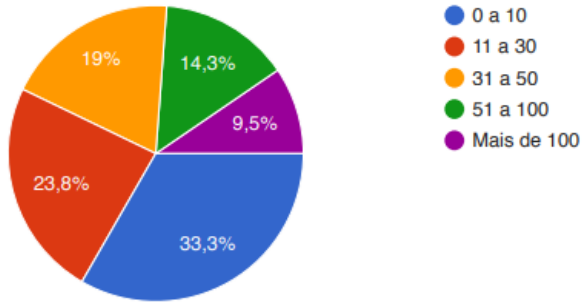
Apesar de não existirem dados que possam confirmar essa realidade em outras empresas, nada também indica que a situação seja muito diferente em outras empresas que atuam nos diversos setores da atividade econômica.

O que pode ser verificado a partir das respostas apresentadas pelo grupo de empresas analisado, contudo, é que (80%) dos alunos dos cursos de Direito que irão atuar em organizações privadas, muito provavelmente, em sua maioria, irão trabalhar com atividades não jurídicas, ou pelo menos não vinculadas diretamente à prática advocatícia tradicional.

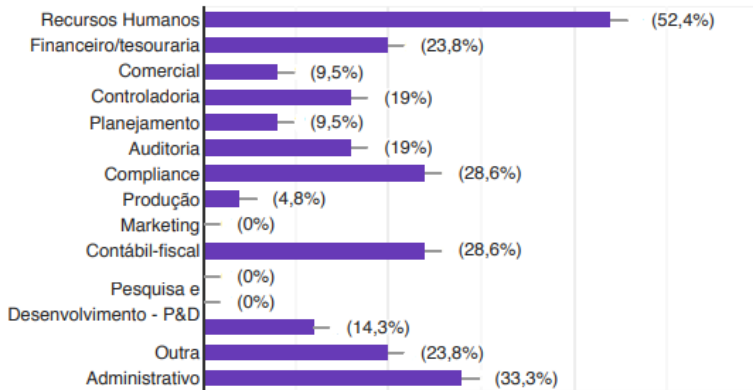
Para confirmar essas conclusões, vale observar parte das respostas apresentadas, conforme demonstram os gráficos a seguir:



**Gráfico 1 - Quantitativo de profissionais da organização com formação em Direito**



**Gráfico 2 – Departamentos em que estão alocados profissionais formados em Direito e que não atuam com questões eminentemente jurídicas**



Nesse contexto, em um mercado extremamente competitivo e saturado de profissionais do Direito, os bacharéis em Direito precisam se reinventar para garantirem a sustentabilidade no mercado de trabalho.

A análise dos dados indica, assim, que, além de dominar a técnica jurídica tradicional, o profissional do Direito contemporâneo, especialmente que trabalha no ambiente corporativo privado, precisa

necessária ou preferencialmente entender, dentre outros assuntos, de estratégia, de planejamento, de finanças, de negócios, do funcionamento dos mercados financeiro e de capitais, de contabilidade, de marketing, e ainda ter capacidade de relacionamento interpessoal e colaborativo, com a capacidade de ouvir, de mediar e de resolver problemas de maneira extrajudicial, sustentável e humanista.

### **3. Profissional jurídico contemporâneo**

Até mesmo em virtude de todas essas evidências explicitadas na pesquisa conduzida pelos autores deste artigo, atualmente o mercado jurídico vivencia uma “luta” entre a inovação versus o conservadorismo, da necessidade de mudança em contraponto à segurança do *status quo*. O modelo mental tradicional, que enxerga no Direito como uma ciência normativa cujo objetivo é a solução de problemas por meio do processo judicial, se depara, cada vez mais, com um modelo mental próprio da contemporaneidade “líquida”, que exige um pensar jurídico estratégico, voltado para a estruturação jurídica eficiente dos objetivos das pessoas, preferencialmente sem conflitos e sem processos judiciais para dirimí-los. A contemporaneidade exige novos conhecimentos, táticas e métodos de trabalho, especialmente em razão da forte concorrência e do avanço tecnológico que fazem surgir uma nova perspectiva para o exercício da profissão jurídica, inclusive em campos não necessariamente reconhecidos como jurídicos nas organizações.

Assim, a cada dia, as habilidades relacionadas à inovação, criatividade e tecnologia são mais exigidas dos profissionais em geral e do Direito em particular, pois, na era do conhecimento, em que há uma verdadeira inundação de informações, há necessidade de se saber selecioná-las e utilizá-las para construir, transformar e realizar algo. Por isso Bauman, citando o biólogo Winston, disse em entrevista que “somos inundados de

informação e, ao mesmo tempo, famintos de sabedoria”(TV BRASIL, 2015).<sup>8</sup>

Por tudo isso, o perfil do profissional jurídico, em todas as esferas (privadas e públicas), em breve será diferente daquele que se manteve inerte por mais de duzentos anos (conservador, extremamente formalista e avesso ao de risco), para dar lugar a um profissional estratégico, inovador e valorizado, que realizará mais trabalhos intelectuais, pluri e transdisciplinares, estratégicos e menos operacionais e mecânicos.

O conservadorismo excessivo, tão característico dos advogados ao longo dos últimos dois séculos, espelhado na linguagem rebuscada, vestimenta formal e postura rígida não combina mais com o perfil do profissional contemporâneo, que deve possuir uma visão abrangente em 360º, compreendendo os interesses, as necessidades e os desejos do cliente, da empresa, do fornecedor, da sociedade e dos mercados. Tudo isso para oferecer soluções criativas aos objetivos e problemas complexos de uma sociedade cada vez mais pluralista e aberta. Nesse contexto, aproveitar oportunidades e antecipar consequências, prevenir e mitigar riscos, apresentar alternativas viáveis ao indivíduo ou ao negócio e ser um verdadeiro parceiro estratégico na tomada de decisões, são requisitos fundamentais para o profissional do Direito que pretende se manter ativo no mercado de trabalho presente e futuro.

Para tanto é necessária a mudança não apenas do paradigma do modelo mental tradicional da advocacia e do exercício das demais profissões jurídicas, mas também e principalmente do ensino jurídico.

---

<sup>8</sup> Entrevista com o sociólogo Zygmunt Bauman no programa observatório da imprensa, exibido pelo canal TV Brasil em 15 de outubro de 2015, 25'13".

Nesse sentido, vale ressaltar as considerações de Frederico Gabrich quanto ao modelo mental dominante na ciência do Direito e sua lógica negativista, legalista e belicosa:

O modelo mental dominante na ciência do Direito, usado sistematicamente e prioritariamente por professores, bacharéis, advogados, juizes, promotores etc, está fortemente vinculado ao uso de uma linguagem indireta, rebuscada e repleta de jargões, voltada fundamentalmente para sustentar uma lógica negativista, legalista e belicosa, que em tudo vê o ilícito, o erro, o dano, o conflito e a necessidade de tentativa de solução por meio de uma única via: o processo judicial. [...]

Tudo isso continua sendo nutrido pela comoditização do ensino jurídico que, em regra, não se preocupa com a análise crítica e estratégica do Direito, de maneira a formar profissionais preparados para pensar, para desenvolver uma atuação profissional voltada preferencialmente para o “sim”, para a estruturação dos objetivos das pessoas, para a mediação extrajudicial, para a prevenção de conflitos e/ou para a felicidade da maioria (GABRICH, 2012, p. 32-33).

Os profissionais jurídicos precisam mudar o seu modelo mental e comportamental para se adequarem às novas necessidades da sociedade e do mercado de trabalho. A inovação, a tecnologia e os conhecimentos multidisciplinares já não são mais considerados um diferencial, mas sim, uma exigência contemporânea. Mas as mudanças principais devem ocorrer a partir dos cursos de Direito.

A utilização de inteligência artificial e algoritmos matemáticos e estatísticos que possibilitam a uma máquina realizar tarefas e tomar decisões baseadas em experiências anteriores traz mais eficiência e menores custos, elimina trabalhos de pouco valor agregado, repetitivos e mecânicos, representando uma oportunidade para os profissionais jurídicos desenvolverem o trabalho intelectual na resolução de casos de

maior complexidade, na busca de soluções criativas para os problemas e alternativas viáveis para os indivíduos e os negócios. Mas isso precisa ser ensinado nos cursos jurídicos, por meio de metodologias e métodos de ensino e de aprendizagem que valorizem tanto o trabalho inter, multi, pluri e transdisciplinar, quanto o trabalho colaborativo e estratégico (voltado para a estruturação jurídica eficiente dos objetivos das pessoas).

De fato, cada vez mais, estão sendo desenvolvidas ferramentas tecnológicas para auxiliar os advogados e demais profissionais do Direito (inclusive juízes) em tarefas operacionais que demandam muito tempo e esforço, como, por exemplo, análise estatística de julgamentos prévios e previsão do resultado de determinada tese em determinado Tribunal, pesquisa inteligente de informações jurisprudenciais, doutrina e casos anteriores, subsunção primária dos fatos às normas jurídicas vigentes em um dado momento, entre outros. Tudo com o objetivo de aumentar a produtividade, a agilidade e a eficiência do trabalho do trabalho jurídico.

Assim, a construção do perfil desse profissional jurídico contemporâneo, que atua e vai atuar nessa realidade, depende muito da mudança do ensino jurídico tradicional, darupturadas barreiras conservadoras do seu paradigma educacional e abertura para um modelo mental educacional inovador, que garanta o ativismo discente, a sua preparação para atuar em diversas áreas e segmentos da atividade econômica, bem como a sua participação colaborativa no processo de ensino e aprendizagem.

#### **4 Ensino jurídico tradicional e a “educação bancária”**

Não obstante tudo o que foi demonstrado acima, o ensino jurídico tradicional ainda tem como procedimento metodológico a prevalência das aulas expositivas, nas quais as informações são transmitidas pelos professores aos alunos, com uma abordagem de memorização e

repetição, sem atuação cognitiva do discente, que geralmente não desenvolve, o pensamento crítico, estratégico, reflexivo e voltado para estruturação eficiente de objetivos ou para a solução extrajudicial, sustentável e humanista de eventuais conflitos decorrentes das falhas das estratégias jurídicas elaboradas e implementadas pelas pessoas em suas vidas.

A esse depósito de informações na mente dos alunos, cabendo a eles assimilar os conceitos transmitidos, memorizar e repetir, Paulo Freire denominou educação bancária, cujo trecho da obra merece destaque:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.[...]

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 37).

A crítica que Paulo Freire faz à educação bancária está no fato de não haver transformação do saber, de se negar o conhecimento como processo de busca: “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2011, p.10). Assim, o educador deve ser um interlocutor no processo de busca do conhecimento do educando e não somente um depositário de conteúdo. No caso do ensino jurídico,

portanto, o professor de Direito precisa, então, incentivar o seu aluno a promover (ele mesmo) a busca pelo seu próprio conhecimento, que deve ir, atualmente, muito além do conhecimento apenas das normas jurídicas, da doutrina e da jurisprudência, para atingir campos do conhecimento nos quais muito provavelmente os profissionais atuarão nas organizações, como indica a pesquisa realizada pelos autores deste trabalho.

Além disso, é importante também destacar que o ensino jurídico tradicional, baseado em aulas preponderantemente expositivas, legalistas e formais, em uma sociedade líquida, tecnológica, conectada e em constante mudança tem acarretado uma substancial desmotivação e desinteresse dos discentes, por se encontrarem total descompasso com a necessidade e demanda atual dos alunos e do mercado de trabalho.

Nesse sentido, Frederico Gabrich destaca que:

O ensino do Direito precisa evoluir na mesma medida das evoluções ocorridas desde antes do início formal do Século XXI e que perduram até os dias atuais. A realidade social, econômica, política e cultural da maioria dos países e o interesse dos alunos dos cursos de graduação – inclusive em Direito – mudaram completa e radicalmente nos últimos 25 anos. Todavia, os processos de formação do conhecimento e, principalmente, as metodologias de ensino, de avaliação e até de pesquisa científica, especialmente no âmbito jurídico, não evoluíram na mesma proporção.

Essa situação estabeleceu um significativo descompasso entre os interesses acadêmicos e profissionais dos alunos dos cursos de graduação, as necessidades do mercado, e as formas de ensino, de pesquisa e de avaliação perpetradas pelas Universidades. (GABRICH, 2013, p.2).

Realmente, o mero adestramento oriundo da metodologia do ensino jurídico tradicional pela transmissão, memorização e repetição de conceitos, de forma massificada e sem atuação cognitiva do aluno,

determina obstáculos ao desenvolvimento do pensamento crítico e raciocínio reflexivo e limita o processo de busca do conhecimento.

É imperativo se pensar em propostas alternativas para ensino jurídico por meio de estratégias metodológicas que possam romper com o rigor confinante do conteudismo, para explorar competências e habilidades que permitam a correlação entre os saberes, o reconhecimento da complexidade da vida e dos problemas da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que engaja e motiva os alunos, favorece a aprendizagem, proporcionando uma educação mais crítica.

Nesse diapasão, Edgar Morin ensina:

O sistema educativo fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade. As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro (MORIN, 2003, p. 22).

Assim, ao que tudo indica, o ensino do Direito, nos moldes em que atualmente ainda é preferencialmente lecionado, está obsoleto e em desarmonia com os interesses e as necessidades dos alunos e do mercado de trabalho, devendo ser encarado, compreendido e ensinado a partir de novas técnicas e práticas inovadoras, com a utilização de diversos recursos didáticos, em especial os tecnológicos e ferramentas digitais que possibilitam a aprendizagem ativa do aluno em uma sala de aula que, com a ampliação do acesso à internet, se tornou global.



## **5 Ensino jurídico inovador direcionado às necessidades do mercado.**

Em um mundo transformado pelas novas tecnologias, cada vez mais dinâmico e conectado, o ensino jurídico tradicional, com seu procedimento metodológico de repetição e memorização massificado encontra-se em total descompasso com os interesses dos alunos e as necessidades do mercado, sendo incapaz de construir o perfil do profissional jurídico moderno, com desenvolvimento do saber holístico, do pensamento crítico, do raciocínio estratégico, de soluções criativas e inovadoras aos objetivos e problemas das pessoas.

É necessária, portanto, uma mudança na forma de pensar e de ensinar. O ensino jurídico tradicional deve romper as barreiras conservadoras do seu paradigma educacional abrindo espaço para um paradigma educacional inovador, com um ensino inter/pluri/multi/transdisciplinar, formação abrangente e com uma abordagem diferenciada ao combinar métodos e engajar alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nas lições de Paulo Freire: “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p.27).

Nessa perspectiva, Sérgio Henriques Zandona Freitas e Letícia da Silva Almeida, apontam a imprescindibilidade de se rever a maneira de difusão do conhecimento no ensino jurídico, investindo em novas metodologias e métodos para torná-lo instigante e nutrir a autonomia e criatividade dos alunos:

As metodologias de ensino, que ainda seguem o modelo tradicional, excessivamente formal e positivista, como é o ensino jurídico, completamente desconectado da realidade dos acadêmicos, já não mais atendem as reais necessidades desses alunos.

Diante dessa nova perspectiva, a sala de aula, não é mais o único lugar onde os discentes buscam informações, os livros físicos perdem espaço para o

digital, eles se rendem ao acesso à internet e a adaptação aos sistemas de Ensino a Distância (EAD), que são capazes de fornecer informações que anteriormente seriam passadas apenas por meio de diversas aulas expositivas em ambiente fechado e exclusivo, num modelo “arcaico” que utilizado de maneira isolada, já não demonstra efetividade. O afastamento parcial das práticas pedagógicas tradicionais é fundamental, a fim de recuperar o espaço perdido. O ensino que se deseja, deve ser atraente, estimulante, nutrir a autonomia e a criatividade dos discentes (FREITAS; ALMEIDA, 2017, p. 2).

O ensino jurídico inovador, portanto, compreende a aplicação de métodos que proporcionem novas experiências aos alunos, que proponham algo novo, diferente, surpreendente, capaz de motivá-los na busca, criação e construção do conhecimento relevante e significativo (que é e será valorizado pelo mercado de trabalho), e que incida nos mais variados domínios do pensamento, instrumentalizando-os para viver, participar e compreender um mercado que exige diferentes conhecimentos e habilidades. Por isso, esses métodos inovadores pressupõem, sobretudo, vinculação maior com as metodologias construtivistas e construcionistas, por meio das quais o aluno aprende com a promoção da contextualização do objetivo estudado com a sua vida (construtivismo), bem como com atividades práticas, por meio das quais ele aprende fazendo (construcionismo).

Para o aprimoramento e inovação do ensino jurídico fundamental, portanto, a utilização do design instrucional, cujo foco central deve ser as necessidades de aprendizagem do aluno, para que sejam desenvolvidos recursos eficientes de apoio e incentivo à aprendizagem ativa do discente, voltada para temas e assuntos que serão realmente relevantes para a sua sustentabilidade em mercados de trabalho cada vez mais “líquidos” e mutantes.

Na aprendizagem ativa o aluno é encorajado a buscar, criar e produzir seu conhecimento, rompendo com a tradicional educação bancária, ou seja, a aprendizagem passa a ser abordada sob uma perspectiva diferente da tradicional aula expositiva, em que o aluno é mero depositário das informações transmitidas pelo professor.

É importante destacar que o professor deve assumir o papel de mediador, orientador, facilitador e problematizador, de modo a impulsionar o processo de busca e construção do conhecimento pelo aluno. Em sua tese, Daniela Emmerich de Souza Mossiniassevera que “o professor de Direito deverá reconhecer o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem e aceitar seu papel de mediador, considerando a instabilidade do contexto da sala de aula e o sentido de totalidade do ensino (MOSSINI, 2010).

Ainda, o ensino jurídico inovador pressupõe a expansão do conhecimento pela articulação das disciplinas do curso de Direito e delas com as disciplinas de outras ciências, bem como com temas não necessariamente científicos (transdisciplinaridade). Essa conexão é fundamental e precisa ser reconhecida e valorizada no ensino jurídico, a partir não apenas dos programas das disciplinas dos cursos de Direito, mas também e fundamentalmente pelo trabalho dos professores nas salas de aula. Nesse sentido, inclusive, os professores de Direito também precisam se reinventar, para que eles possam também sobreviver em uma sociedade “liquida” e mutante, não apenas com o uso de metodologias ativas de ensino, mas também com o uso de recursos tecnológicos.

É inegável que a tecnologia, a internet e as redes sociais são realidades do cotidiano da sociedade no mundo contemporâneo. Segundo dados do relatório *Digital in 2018*, divulgado pelo *We Are Social*, em uma população mundial de 7,6 bilhões de pessoas, mais de 4 bilhões são conectadas à internet, o que representa mais da metade da população mundial. O Brasil

é o terceiro país que mais fica online, sendo, em média, 9 horas e 14 minutos diários (WE ARE SOCIAL, 2018).

Ainda, conforme o referido relatório, as redes sociais são utilizadas por cerca de 3,2 bilhões de pessoas, ou seja, 42 % da população mundial. Em 2017 aproximadamente 1 milhão de pessoas se tornaram usuários das redes sociais, ou seja, a cada 11 segundos as redes sociais ganharam um novo usuário.

Nesse contexto, o ensino precisa acompanhar a nova dinâmica trazida pelos avanços tecnológicos e se adequar à nova forma de pensar e consumir conteúdo que a era digital provocou. E, de acordo com o que se vislumbra do perfil comportamental do aluno moderno, o uso da tecnologia, ferramentas digitais, internet e redes sociais são grandes aliados para despertar e incentivar a busca pelo conhecimento, o entusiasmo pela aprendizagem, o incentivo à curiosidade e à investigação, em um ambiente envolvente, dinâmico e receptivo, motivando o aluno a aprender de maneira leve e interativa. Os professores de Direito precisam, dessa maneira, incorporar imediatamente o uso de recursos tecnológicos no ensino, na aprendizagem e na avaliação dos alunos.

A visão da maioria das pessoas sobre a utilização da tecnologia e ferramentas digitais em sala de aula equivale a simples planilhas e vídeos-aula que substituem a instrução do professor. A realidade, no entanto, é que a tecnologia e as ferramentas digitais possibilitam aos alunos aprendizagem de maneiras expandidas, combinando e utilizando múltiplos meios e cenários, materializando de forma física algo que somente poderia ser imaginado. Além disso, por permitirem a criação, edição, compartilhamento e combinação de textos, gráficos, imagens, sons e vídeos, atraem e estimulam diferentes perfis de alunos, com diferentes necessidades de aprendizagem.

O ensino jurídico inovador, combinando métodos, recursos didáticos diversos e inovações tecnológicas, deve promover não apenas o uso de hardware e software, mas um aprendizado colaborativo, participativo e até mesmo gamificado.

A utilização de uma plataforma virtual para a aplicação do estudo baseado em problemas, por exemplo, pode fomentar a busca por soluções criativas, inovadoras e alternativas viáveis para casos simulados, em colaboração com alunos do mundo todo, transformando a plataforma em uma sala de aula global.

Ainda, o método da sala de aula invertida, em que o aluno assume a responsabilidade pelo estudo teórico e a aula presencial serve como aplicação prática de conceitos estudados previamente, pode ser impulsionado pela utilização de vídeos, debates remotos e compartilhamento de banco de dados, informações, argumentos e teses entre os alunos.

Por se tratar de um método de aprendizado a partir dos mecanismos e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, a gamificação na educação pode ser facilmente desenvolvida em um ambiente virtual, seja por meio de um aplicativo, de um site ou de um software interativo, cujo conteúdo são jornadas educativas com elementos de jogos, o que possui grande potencial engajador, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento crítico, a criatividade, a exploração e a conquista dos objetivos propostos.

Os mapas mentais por sua vez, ferramenta de produtividade criada pelo inglês Tony Buzan e baseada no conceito de que o uso combinado de elementos como cores, imagens e palavras-chave aumentam a capacidade de criação e memorização, maximizando o aprendizado, a comunicação e a resolução de problemas, também podem ser desenvolvidos por aplicativos online, pagos ou gratuitos, construindo os diagramas com a

intenção de planejar, organizar, criar, inovar e compreender ideias e conceitos, na busca de soluções e alternativas para problemas (BUZAN, 2009).

O método do *Storytelling*, ato de contar histórias para transmitir informações, convencer e persuadir o interlocutor, também é um recurso didático muito potente, pois alcança diretamente o inconsciente das pessoas e suas emoções, podendo ser utilizado em meios digitais altamente influenciadores como redes sociais e plataformas como o *youtube*.

Assim, a inovação no ensino jurídico produzida pela combinação de métodos, de metodologias (construtivistas e construcionistas), tecnologia e ferramentas digitais para aprendizagem, ao mesmo tempo em que motiva e engaja o aluno na busca do conhecimento, estimula o colaborativismo e o compartilhamento do conhecimento, que são características acentuadas do perfil contemporâneo do aluno e do profissional do Direito, que precisam estar realmente preparados para atuarem em um ambiente cada vez mais “líquido”, mutante e global.

## **6 Conclusão**

Conforme demonstrado nesta pesquisa, a sociedade contemporânea, cada vez mais dinâmica, tecnológica e conectada, o tradicional mercado jurídico passa por uma inevitável transformação, impulsionado pela forte concorrência e pelo avanço tecnológico que fazem surgir uma nova perspectiva para o exercício da profissão, exigindo que os profissionais se reinventem.

A modernidade exige novos conhecimentos, táticas e métodos de trabalho. A cada dia, as habilidades relacionadas à inovação, criatividade e tecnologia são mais exigidas, o que indica que o perfil do profissional jurídico em breve será muito diferente daquele que se manteve inerte por

mais de duzentos anos e que era marcado pelo aspecto conservador, extremamente formalista e avesso ao risco.

A pesquisa quantitativa e qualitativa realizada pelos autores com um grupo de organizações privadas brasileiras e que foi denominada *O Perfil do Profissional Formado em Direito nas Organizações*, indica que cerca de 80% (oitenta por cento) dos bacharéis em Direito que trabalham nessas empresas não atuam com o Direito nos departamentos jurídicos delas. A maioria desses profissionais atua em outras áreas e campos do conhecimento. Mas o ensino jurídico e suas metodologias tradicionais de ensino e de aprendizagem negam completamente essa realidade fática. É preciso que seja reconhecida, pelo menos em parte essa situação, para que o ensino jurídico seja mais inter, multi, pluri e transdisciplinar, que seja mais voltado para a estruturação jurídica estratégica dos objetivos das pessoas, que seja mais focado na solução colaborativa, sustentável e extrajudicial de problemas complexos.

Os profissionais jurídicos precisam mudar o seu modelo mental e comportamental para se adequarem às novas necessidades da sociedade e do mercado de trabalho. A inovação, a tecnologia e os conhecimentos multidisciplinares já não são mais considerados um diferencial, mas sim, uma exigência contemporânea do mercado de trabalho.

Mas essa mudança começa mesmo é com a revolução do paradigma do modelo mental tradicional do ensino jurídico, que pressupõe a mudança significativa do trabalho do professor de Direito na sala de aula.

De acordo com o que se demonstrou, em um mundo transformado pelas novas tecnologias, cada vez mais dinâmico e conectado, o ensino jurídico tradicional encontra-se incapaz de construir o perfil do profissional jurídico moderno, com desenvolvimento do saber holístico, do pensamento crítico, do raciocínio estratégico, de soluções criativas e inovadoras aos problemas.

Assim, é imprescindível que se reveja a maneira de difusão do conhecimento no ensino jurídico, rompendo as barreiras conservadoras do seu paradigma educacional e abrindo espaço para um paradigma educacional inovador, com um ensino inter/pluri/multi/transdisciplinar, com formação abrangente e com uma abordagem diferenciada ao combinar metodologias, recursos tecnológicos e ferramentas digitais, que possibilitam a aprendizagem ativa do aluno em uma sala de aula que, com a ampliação do acesso à internet, deve se tornar cada vez mais global.

O ensino inovador, portanto, compreende a aplicação de métodos que proporcionem novas experiências aos alunos, que proponham algo novo, diferente, surpreendente, capaz de motivá-los na busca, criação e construção do conhecimento que incida nos mais variados domínios do pensamento, instrumentalizando-os para viver, participar e compreender um mercado que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

A combinação de diversos métodos, como estudo baseado em problemas, sala de aula invertida e *storytelling*, com a utilização da tecnologia e de ferramentas digitais na educação, tais como internet, redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos e *games*, são recursos poderosos para a concretização da tarefa dos educadores de desenvolver nos educandos as habilidades, conhecimentos e motivações necessárias para os desafios da contemporaneidade dinâmica, mutante e “líquida”.

## Referências

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras; um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

**BRASIL**. Lei de 11 DE AGOSTO DE 1827. **Crêa dous Cursos de scienciasJuridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda**, Rio de Janeiro, 02 mar.



1825.Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BUZAN, Tony. **Mapas Mentais**.Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

BUZAN, Tony. **Mapas Mentais e sua elaboração**.São Paulo:Cultrix, 2005.

FADEL, L. M. et al. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FENALAW.**Mercado jurídico movimentado em torno de R\$ 50 bilhões ao ano e número de advogados cresce 80% em 11 anos**.Disponível em: <<https://www.informagroup.com.br/fenalaw/noticia/mercado-juridico-movimentado-em-torno-de-r-50-bilhoes-ao-ano-e-numero-de-advogados-cresce-80-em-11-anos/pt>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**.43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREITAS, Sérgio Henriques Zandona; ALMEIDA, Letícia da Silva. Mapa mental e o ensino jurídico: uma forma visual de efetivar o conhecimento científico no curso de Direito. **Revista de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica**, v. 3, n. 2, p. 1-17, 2017. Disponível em: <<http://www.indexlaw.org/index.php/culturajuridica/article/view/2531/pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

GABRICH, Frederico de Andrade. **Arte, Storytelling e Direito**. Florianópolis: Conpedi, 2015. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178hotg/4d9nh162/3ojwr8S8xBOn8E6o.pdf>>.Acesso em: 05 jul.2018.

GABRICH, Frederico de Andrade. **Inovação no Direito**. Belo Horizonte: Universidade Fumec, 2012.

GABRICH, Frederico de Andrade. **Transdisciplinaridade no ensino jurídico**. Publica Direito. 2013. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=57db7d68d5335b52>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da população do brasil e das unidades da federação**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 27mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Sinopses Inep: estatística da educação superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 27 mar. 2019.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A Escola mata a curiosidade**. Entrevistadora: P. Gentili. Nova Escola, São Paulo, edição 168, dez. 2003.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. 256f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/gepi/downloads/RESUMO DISSERTACOES GEPI/2010 TESE DANIELA MOSSINI.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

OAB FEDERAL. **Institucional/quadro de advogados**. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

OAB MINAS GERAIS. **Estatísticas**. Disponível em: <<http://www.oabmg.org.br/examedeorde/home/index>>. Acesso em 27 mar. 2019.

RIBEIRO, Luis Roberto de C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior [on line]**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

SIMÃO NETO, Antonio. HESKETH, Camile Gonçalves. **Didática e Design Instrucional**. Curitiba: IESDE, 2009.

TV BRASIL.Observatório da imprensa entrevista o sociólogo ZygmuntBauman. 52:24. 15 de outubro de 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kM5p8DqgG8o>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

WE ARE SOCIAL.**Relatório digital in 2018**. Disponível em: <<https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

## **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): o princípio do apreço à tolerância sob o olhar dos direitos fundamentais**

*The Law which regulates education in Brazil (LDB): the  
principle of the appreciation to the tolerance under the  
attentive eye of the fundamental rights*

*Claysson Fidêncio Silva<sup>1</sup>  
Deilton Ribeiro Brasil<sup>2</sup>*

### **1. Introdução**

O presente artigo pretende analisar se o princípio do apreço à tolerância, presente no inciso IV, do artigo 3º, da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), está de acordo com a estrutura constitucional brasileira, com seus princípios e garantias, com as normas infraconstitucionais e com as teorias e doutrinas de diversos autores nacionais e estrangeiros. (grifo nosso)

---

<sup>1</sup> Mestrado do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna-MG. Pós-graduado *lato sensu* em Direito de Empresas pelo Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais IEC – PUC Minas. Advogado.

<sup>2</sup> Pesquisador visitante na University of Ljubljana e Università di Pisa (Eslovênia-Itália, 2017) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria Angela Zumpano. Pós-doutorado em Direito na Università degli Studi di Messina (Itália, 2015-2016) com a supervisão do Prof. Dr. Mario Trimarchi. Pós-doutorado em Direito Ambiental no CENoR da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2014-2015) com a supervisão da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Alexandra Sousa Aragão. Pós-doutorado em Direito Constitucional junto ao *Ius Gentium 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).

Esse estudo se faz necessário tendo em vista a importância da educação na vida dos cidadãos e pelo tema educação fazer parte dos princípios fundamentais da CRFB/1988 e estar presente, ainda, no Título VIII - Da Ordem Social da nossa constituição, no artigo 205.

A presente pesquisa é composta de um capítulo reservado ao estudo dos princípios, direitos e garantias fundamentais presentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração dos Direitos e Deveres do Homem e um outro capítulo de estudo da Lei 9.394/1996, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A hipótese é que o princípio do apreço à tolerância não seja o mais indicado para ser usado na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já que a tolerância é um termo que nos remete a um favor que um indivíduo faz a outrem.

Neste estudo será utilizado o método dedutivo, ou seja, partindo-se do conhecimento geral para o específico. A pesquisa será a teórica bibliográfica, a qual fornecerá as bases teóricas e doutrinárias a partir de livros e textos de autores de referência, tanto nacionais como estrangeiros. A fonte primeira da pesquisa é a bibliográfica que instruiu a análise da legislação constitucional e a infraconstitucional, bem como a doutrina que informa os conceitos de ordem dogmática. O procedimento técnico utilizado será o qualitativo.

## **2 Princípios, direitos e garantias fundamentais presentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) colocou o ser humano como o centro de todo ordenamento nacional. Até então, nenhuma constituição brasileira havia tratado dos direitos fundamentais à frente das normas do Estado.

José Afonso da Silva descreveu bem este fato:

É um texto moderno, com inovações de relevante importância para o constitucionalismo brasileiro e até mundial. Bem examinada, a Constituição Federal, de 1988, constituiu, hoje, um documento de grande importância para o constitucionalismo em geral” [...] É a Constituição Cidadã, na expressão de Ulisses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte que a produziu, porque teve ampla participação popular em sua elaboração e especialmente porque se volta decididamente para a plena realização da cidadania. (SILVA, 2017, p. 91-92)

Já no seu Preâmbulo, a CRFB/88<sup>3</sup> demonstra grande preocupação com os direitos sociais e com uma sociedade plural e livre de preconceitos.

O inciso III, do art. 1º, da CF/88, trata da dignidade da pessoa humana. Daniel Sarmento discorre sobre o tema no seguinte sentido:

O princípio da dignidade, que tem campo de incidência extremamente amplo vincula o Estado e os particulares e envolve prestações positivas e negativas. Ele desempenha múltiplas funções em nosso ordenamento: é fundamento moral do Estado e do Direito, diretriz hermenêutica de todo o sistema jurídico, norte para ponderação de interesses, parâmetro de validade de atos estatais e privados, limite para o exercício de direitos, critério para identificação de direitos fundamentais e fontes de direitos não enumerados na Constituição. A dignidade humana é assegurada através dos direitos positivados na Constituição, mas também por meio da incidência direta do princípio da dignidade sobre a ordem jurídica e relações sociais. (SARMENTO, 2016, p. 98)

A República Federativa do Brasil possui como objetivos fundamentais, conforme o inciso IV, do art. 3º, da CF/88, construir uma sociedade livre, justa e solidária e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

---

<sup>3</sup> [...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social.

O artigo 5º da CRFB/88 determina que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

José Emílio Medauar Ommati discorre sobre alguns princípios presente no artigo acima:

Portanto, o próprio princípio democrático está relacionado ao direito de todo e qualquer cidadão a receber por parte do estado e da própria comunidade um tratamento igualitário ou a ver respeitada a sua dignidade. Ao contrário do que se pensa, a democracia não se esgota apenas nos procedimentos eleitorais para a escolha dos representantes políticos, mas se realiza também a partir da afirmação e defesa de uma série de direitos que devem ser reconhecidos a todos os indivíduos dessa comunidade. A melhor concepção de democracia é aquela denominada de democracia constitucional ou democracia como parceria. Exemplificativamente, e todos esses direitos foram em nossa constituição, temos: liberdade de crença, de culto, de manifestação de pensamento, de imprensa, de expressão, igualdade entre homens e mulheres, tanto na esfera pública quanto privada, respeito às diferenças e aos diversos projetos de felicidade, com o reconhecimento de direitos étnicos, dos homossexuais, de minorias culturais. Mais uma vez, voltamos ao ponto de partida: assegurar a igualdade a todos implica necessariamente assegurar as mesmas liberdades a todos! (OMMATI, 2018, p. 65-66).

São direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição, de acordo com o artigo 6ª da CRFB/88. (grifo nosso)

Ingo Wolfgang Sarlet relatou a importância que a CRFB/88 deu os Direitos Sociais:

Além de serem reconhecidos como direitos fundamentais ainda receberam título próprio. Por isso, os direitos fundamentais sociais devem ser

compreendidos por uma dogmática constitucional singular, emancipatória, marcada pelo compromisso com a dignidade da pessoa humana e com a plena efetividade dos comandos constitucionais. (SCARLET, 2006, p. 59)

A importância do estudo dos princípios, direitos e garantias fundamentais expressamente previstos no plano constituinte é de fundamental importância para o estudo crítico do objeto de investigação, tal como será abordado nos tópicos seguintes.

### **3 Sobre a educação**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) valorizou muito a educação como direito social. Além de elencá-la em seu artigo 6º, também o fez no Título VIII - Da Ordem Social, artigo 205 e seguintes.

Nesses aludidos artigos<sup>4</sup>, são descritos os fundamentos, objetivos, princípios e bases da educação nacional.

A dignidade humana, a liberdade, a igualdade, o direito à educação possuem, da mesma forma, papel de destaque na Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

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

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

<sup>5</sup> Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 7º Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>6</sup> (LDB) é a principal lei infraconstitucional brasileira:

#### **4 Sobre a tolerância**

O indivíduo nos tempos modernos tem sua existência independente da totalidade.

O sujeito se constrói através das diversas relações que estabelece ao longo da vida, em casa, na escola e na comunidade em que vive.

Na Antiguidade e na Idade Média não havia lugar para o homem existir como indivíduo. A homogeneidade era uma característica que distinguia essas comunidades antigo-medievais. Esperava-se de todos a mesma avaliação, o mesmo comportamento, o mesmo proceder, ditados pelo centro comum.

O surgimento da ideia de sujeito como um ser que tem existência independente da totalidade é a grande novidade moderna, as pessoas têm comportamentos e avaliações diferentes sobre um mesmo tema. Dessa maneira, a diversidade é a palavra chave para definir o comportamento da sociedade atual diante dos mais variados temas.

---

Artigo 18º Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Artigo 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

<sup>6</sup> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Com tudo isso, para um Estado que valoriza o bem-estar social e a qualidade da educação, o olhar atento ao outro, ao diverso, é fundamental.

É muito comum escutarmos que “o mundo e as relações precisam ter tolerância”. Mas será que tolerância é a palavra certa para as relações e comportamentos divergentes das pessoas?

A palavra tolerância é formada a partir de uma derivação sufixal do verbo tolerar, que significa condescendência ou indulgência para com aquilo que não se quer ou não se pode impedir. Ela nos passa a ideia que o tolerante está num patamar acima, o qual não é atingido pelo tolerado. É uma concepção hierárquica, toleram-se “erros” e “defeitos” dos outros. Esses “erros” julgados pelo tolerante.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Tolerância*, descreve o que foi falado acima:

[...] Mas não da tolerância como pura condescendência ou indulgência que A tem ou experimenta em relação a B. Neste sentido, a tolerância implica um certo favor que o tolerante faz ao tolerado. O tolerante, em última análise, é uma pessoa disposta, bondosa ou benevolentemente, a perdoar, a “inferioridade” do outro. Nesta compreensão alienada e alienante da tolerância, como favor do tolerante ao tolerado, se acha escondida no tolerante a desconfiança, quando não a certeza, de sua superioridade de classe, de raça, de gênero, de saber em face do tolerado. Este por sua vez – espera o tolerante –, deve humildemente revelar sua gratidão à bondade do tolerante. Não é desta tolerância nem deste tolerante nem tampouco deste tolerado que falo. Falo da tolerância como virtude da convivência humana. Falo, por isso, mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o *diferente*, não com o *inferior*. A tolerância verdadeira não é condescendência nem favor que o tolerante faz ao tolerado. Mais ainda, na tolerância verdadeira não há propriamente o ou a que tolera e o ou a que é tolerado (a). Ambos se toleram. Por isso mesmo, na tolerância virtuosa não há lugar para discursos ideológicos, explícitos ou ocultos, de sujeitos que, julgando-se superiores aos

outros, lhes deixam claro ou insinuam o favor que lhes fazem por tolerá-los. Ninguém é verdadeiramente tolerante se se admite o direito de dizer do outro ou da outra: o máximo que posso fazer é *tolerá-lo, é agüentá-lo*. A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou com aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente. (FREIRE, 2004, p. 23-24)

Assim como nos demais ambientes, na sala de aula o respeito deve prevalecer também, em que pese termos um ambiente onde os mais variados grupos convivem diariamente. Diferentes religiões, culturas, grupos sociais, orientação sexual.

Antônio Carlos Gil trabalhou essa questão da tolerância à diversidade:

Um importante aspecto a ser considerado na análise do mundo contemporâneo é o da diversidade. Embora ainda vivamos num mundo em que são freqüentes as manifestações de opressão de minorias, radicalismo religioso, intolerância política, etnocentrismo e conservadorismo sexual, os governos nacionais, assim como as igrejas, as empresas e tantas outras organizações sociais pouco a pouco vêm descobrindo as vantagens da promoção da diversidade. A homogeneidade é menos criativa, pois conduz à síndrome do pensamento único e toda unanimidade é burra, como dizia Nelson Rodrigues. As empresas, de modo especial, vêm descobrindo que incluir e promover o desenvolvimento de profissionais diferenciados em relação a gênero, etnia, credo e orientação sexual não constitui apenas questão de responsabilidade social e de cidadania, mas também de agregação de valor ao negócio. A diversidade pode representar melhoria na qualidade de trabalho, melhoria na imagem da marca, incremento da competitividade, atendimento mais personalizado, aumento da capacidade de resistência às mudanças de mercado e maior capacidade para conhecer e valorizar talentos e empregar as idéias de seus empregados (EUROPEAN COMMISSION, 2003; MILEM, 2001). Apesar de o valor da diversidade vir sendo

mais reconhecido no âmbito empresarial, onde ela passou a ser entendida até mesmo como vantagem competitiva, seu valor não é menor em outras instituições sociais, já que contribui para diminuir o preconceito, para aprimorar os relacionamentos interpessoais e para a prática mais efetiva da cidadania. Diferentes estudos, por sua vez, têm mostrado como as escolas e os estudantes também se beneficiam com a diversidade, ampliando as perspectivas dos estudantes, incrementando seu pensamento crítico e fomentando o seu engajamento intelectual. Lamentavelmente, uma das características da sociedade brasileira é a acentuada desigualdade socioeconômica, o que se reflete principalmente na relativamente baixa presença de representantes de determinados grupos na universidade. Mas graças à efetiva luta de integrantes desses grupos, sua presença vêm se intensificando nos últimos anos. Um exemplo dessa luta é o sistema de cotas para índios e negros que vem sendo adotado por diversas universidades públicas. Embora ainda haja muito para ser feito, a presença de negros e de pessoas de outras etnias vem se ampliando nas universidades. Nota-se também a presença cada vez mais significativa de estudantes com idades superiores à média tradicional. O número de pessoas portadoras de deficiências físicas também vem se ampliando. Verifica-se ainda um número crescente de estudantes com assumida orientação sexual. Muitos professores provavelmente não estão preparados para esta diversidade, o que significa que necessitam rever seus quadros de valores e modificar suas atitudes perante os grupos sociais. É importante que todos os estudantes se sintam bem-vindos e que sejam tratados respeitosamente. Daí tornar-se necessário ao professor tratar os estudantes como pessoas e não como integrantes de determinado grupo social, assegurando que os alunos de diferentes grupos tenham a mais ampla possibilidade de participar das atividades discentes. (GIL, 2010, p. 48-49)

Sendo assim, o princípio do apreço à intolerância, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é inadequado, já que é um termo que remete à condescendência ou indulgência que um indivíduo presta ao outro, ou seja, uma pessoa disposta a ser bondosa com o outro, a perdoar a inferioridade do outro. O que se deseja é que sejamos respeitosos uns com os outros e com o que seja diferente da gente

## 5 Conclusão

Este trabalho teve o intuito de analisar o princípio do apreço à tolerância, contido no inciso IV, do artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O estudo se apoiou nos princípios, direitos e garantias presentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), em obras de diversos autores nacionais e estrangeiros. Analisou, da mesma forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos de Deveres do Homem e, como não poderia deixar de ser, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Chegou-se à conclusão que o princípio do apreço a tolerância é inadequado para constar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já que o termo tolerância nos remete a uma concessão ou licença que uma pessoa dá a outra, um favor. E o espírito da Lei não este. A Lei deseja, ao contrário, que todos os envolvidos na educação respeitem uns aos outros e não dê uma indulgência a outrem que é diferente dele.

Devemos valorizar o que é diferente de nós e muito mais do que isto respeitar. Este é o verdadeiro espírito da Lei, ainda mais em um ambiente de aprendizado, de sociabilidade.

Desta forma, o termo, apreço à tolerância, se tornou inadequado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

## 6. Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 22 de mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

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

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma teoria dos direitos fundamentais.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen júris, 2018.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da Pessoa Humana.** Belo Horizonte: Fórum, 2016.

SCARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 40. ed., rev. e atual. até a Emenda Constitucional n. 95, de 15.12.2016. São Paulo: Malheiros, 2017.

## **A educação com base em Paulo Freire sob a perspectiva popperiana**

*Paulo Freire's education based on the popperian perspective*

*Igor Rafael de Matos Teixeira Guedes<sup>1</sup>  
Ivan Dias da Motta<sup>2</sup>*

### **1. Introdução**

Analisar a educação no Brasil é indissociável da imagem do estudioso Paulo Freire, isso porque, o autor, de importância internacional, desenvolveu sua vida acadêmica para a pesquisa sobre educação e as formas de desenvolvê-la para melhor assimilação dos participantes nesse processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, o objetivo do presente artigo se destina a analisar as ideias de educação com base em Paulo Freire, sob análise de suas obras em conjunto com as perspectivas de pesquisa difundidas por Karl Popper. Este último, que possui ideias que conversam intimamente com o entendimento de educação de Freire, em razão da metodologia questionadora proposta por ele.

Para tanto, será necessário fazer-se um apanhado do que é educação por Freire e como ela se desenvolve, dentro daquilo que ele entende ser o ideal para um bom desenvolvimento do discente. Em conjunto a isso, necessário será estudar o que é o pensamento popperiano e como se desenvolve seu método de pesquisa.

---

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

<sup>2</sup> Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV:<http://lattes.cnpq.br/150811127815799>.

Ao construir o conhecimento, as partes se tornam partícipes da realidade de cada um, havendo uma troca de experiências, por isso a necessidade de se analisar a ideia de Freire de educação numa perspectiva do método popperiano, uma vez que este parte do ideal realista para buscar uma visão crítica da ciência através da falseabilidade, ou seja, de tornar o discente mais do que um mero espectador, mas participante da construção do conhecimento através do questionamento.

Sabe-se que para esta construção do conhecimento o papel do docente se dá em se apresentar preparado e com conteúdo a proporcionar ao discente uma troca de experiências e aprendizado. Neste sentido, a importância do professor enquanto pesquisador para sustentar e atender as expectativas do discente questionador, papel deste no ensino aprendizado. A curiosidade apresentada pelo discente é que torna o ensino uma construção entre docente e discente.

Com isso, passa-se a propor uma conversa entre os estudos de educação de Freire e o método realista questionador de Popper, como fundamento do bom desenvolvimento da educação, na perspectiva de Paulo Freire. Se este seria de fato uma forma de aprimorar o estudo sobre educação a tornar o ensino aprendizagem produtivo a ponto de gerar de fato aprendizado nas partes envolvidas, preconizado por Paulo Freire.

A metodologia a ser utilizada no desenvolvimento do trabalho constituir-se-á de pesquisa teórico bibliográfica nas literaturas pertinentes ao assunto. Como método de abordagem a ser utilizado para aprimoramento da pesquisa será o método dedutivo e quanto aos métodos de procedimentos, pretende-se fazer a utilização do método analítico.

## **2. As perspectivas da educação por Paulo Freire**

A educação, enquanto ferramenta transformadora da sociedade, se torna fundamental para a transformação do meio em que vivem as



peças. É essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida conjunta.

Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensinoaprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional (DOURADO, p.07, 2007).

Sob esse enfoque, Paulo Freire se manifesta quanto a educação como algo libertador, tendo em vista que o conhecimento torna o educando libertado de suas amarras. Ao abordar o tema na Pedagogia do Oprimido, se refere ao opressor, como aquele que exerce poder sobre alguém, sendo este outro o oprimido. O que também se aplica a educação, quando esta se apresenta na tarefa de passagem de conhecimento de um superior a alguém que não detém conhecimento.

Desta forma, Paulo Freire define educação como a construção de conhecimento entre educador e educando:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE,1996, p.12).

Neste sentido, necessário para que se haja uma boa formação do educando, que o docente tenha uma formação voltada a uma prática crítica e progressistas. É na verdade uma crítica apresentada por Paulo Freire a ideia de educação bancária. Na análise de Freire (1970, p.37), a ligação entre educador e educando, sob a forma bancária, se daria como o educador um depositário de conteúdo e o educando como o recipiente em que recebe este conteúdo. Nesta perspectiva se determina uma memorização mecânica do conteúdo sem assimilação crítica do que se está discutindo.

Num ideário de se formarem indivíduos críticos e formadores de opinião, a educação bancária foge totalmente a este ideal, tornando o educando apenas repetidor das ideias do educador.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, um tempo que não é seu (FREIRE, 2013).

Nesta senda, para a formação educacional de um ser, há de se considerar o ambiente em que esta pessoa está envolvida, sob quais aspectos se desenvolve seu ciclo social e as perspectivas para que esse ser represente a transformação do meio em que vive. O papel do docente, nesta situação, é de estimular a visão crítica do discente e torná-lo questionador no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

No momento em que o homem, discernindo o tempo, conseguiu atravessá-lo, jogando para um passado até então incorporado a seu presente quase eterno,

grande parte das forças mágicas, atuantes, que o comandavam, deu um passo decisivo na história da cultura. Iniciou-se aí, em termos de ensaios tímidos, a sua individualização. E enraizou-se nesta, a sua atividade docente. Esta atividade docente, de que jamais se afastou, é um dado de sua própria existência. Ela está essencialmente ligada à sua qualidade espiritual, que o faz um ser capaz de discernir e transcender. Que o faz capaz de relações com o seu mundo, de que decorre o acrescentamento que lhe traz (ROMÃO, 2008, p.139).

O homem, portanto, é o objeto transformador que através de sua vivência, constrói a sua história e a cultura do ambiente em que vive. Essa construção histórica faz com que cada indivíduo carregue com sigilo uma forma diferente de enxergar as coisas, por isso a concepção de Freire, de que se deve levar em consideração o ambiente em que vive o discente, para o desenvolvimento do ensino.

Para Paulo Freire, “[...]O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”(FREIRE, 1987, p.38). E é contra esse distanciamento entre aluno e professor que luta Paulo Freire. Em sua visão, ambos, aluno e professor, fazem parte da formação do conhecimento.

Assim manifesta Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido:

Na verdade, como mais adiante discutiremos, a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos(FREIRE, 1987, p.38).

Entretanto, diferente do sustentado por Freire, ainda hoje na escola brasileira, o discurso pedagógico vem quase sempre acompanhado de

autoritarismo, retornando portanto a ideia de educação bancária, sem que o aluno seja objeto do ensino aprendido.

Sem a civilização, o homem não seria mais do que um animal. Foi através da cooperação e da tradição sociais que o homem se fez homem. Moralidades, linguagens, religiões, ciências são obras coletivas, coisas sociais. Ora, é através da moralidade que o homem forma em si a vontade, que ultrapassa o desejo; é a linguagem que o eleva acima da pura sensação; é nas religiões, primeiro, depois nas ciências, que se elaboram as noções cardeais de que é feita a inteligência humana propriamente dita. Este ser social não aparece completo na constituição primitiva do homem... Foi a própria sociedade, à medida que se formou e consolidou, que tirou do seu próprio seio as grandes forças morais... A criança, ao entrar na vida, não traz consigo mais do que a sua natureza de indivíduo. A sociedade encontra-se, pois, por assim dizer, a cada nova geração, na presença de uma tábua quase rasa sobre a qual é necessário começar a construir de novo. É necessário que, pelas vias mais rápidas, ao ser egoísta e a-social que acaba de nascer, ela junte um outro, capaz de levar uma vida social moral. Eis a obra da educação (DURKHEIM, 2011, p.11).

Conforme se infere da narrativa acima citada, a educação é uma construção do ser humano, que se inicia desde a primeira infância até a velhice. É através das obras coletivas da sociedade que se criam as tecnologias e a sociedade se desenvolve e se torna evolucionista. Portanto, somente com uma participação de docente e discente que se pode chegar a um ensino aprendido ideal com a formação de homens questionadores e sobretudo livres.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo a curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência

feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p.14).

Portanto, pensar educação não se resume a respeitar somente a bagagem do discente e lhe entregar conteúdo e nem mesmo sustentar o ensino com base no senso comum. Nesta concepção, o papel do professor determina preparação, consubstanciada na realização de pesquisa e preparação por parte do docente. O senso comum pode ser ponto de partida para produção do conhecimento, mas nunca a finalidade do ensino aprendizagem.

E nesta configuração, o professor enquanto pesquisador e estudioso, o discente, para desenvolvimento da melhor educação, assumiria um papel questionador, de curiosidade sobre o que é trabalhado. A curiosidade no sentido de ser participativo diante do ensino, não a curiosidade pura e simples, mas aquela voltada a discussão do conteúdo abordado pelo docente.

Ao assumir o papel de coordenador da produção do conhecimento, o que para Freire seria o verdadeiro papel do professor, deveria este docente estar aberto aos questionamentos propostos e sobretudo a curiosidade incrustada no discente cujo anseio é satisfazer as angústias da dúvida, por isso “[...]Um professor universitário que não corra esse risco ou que assuste com quem o corra está fadado a morrer de frio” (ROMÃO, 2008, p.143)

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam

meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujaram a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (FREIRE, 1996, p.17).

As ideias de educação desenvolvidas por Paulo Freire demonstram um respeito a essência da democracia, na raiz do conhecimento e na reverência ao chamamento de participação na construção do conhecimento por todos os sujeitos do ensino aprendizagem. Desta forma, a rejeição as discriminações são características inafastáveis do pensamento de Freire, já que sob a sua concepção, a miscigenação e as diferenças, ao contrário dos preconceitos, se tornam positivas para apresentação de visões diferentes sobre os objetos de estudo e sobretudo colaboram na construção do conhecimento mais democrático.

### **3. A ideia de popper e a semelhança de seu método na educação de paulo freire**

Sob esse ideal, Karl Popper desenvolve seus estudos sob um enfoque questionador de tudo já existente, contrário a ideia de uma verdade única, descreve que essa forma questionadora seria o verdadeiro ideal de ciência.

Os objetivos da Ciência, no meu entender, são diferentes dos citados acima. Não procuro justificá-los, todavia, alegando que sejam os verdadeiros e essenciais objetivos da Ciência. Isso equivaleria a uma distorção e a um retorno ao dogmatismo positivista. Só existe um meio, até onde me é dado ver, de defender racionalmente as minhas propostas. Consiste, em suma, em analisar-

lhe as conseqüências lógicas: exibir-lhe a fertilidade, ou seja, o poder que as propostas adquirem, quando se trata de elucidar questões da teoria do conhecimento (POPPER, 1974, p.39).

Para a realização e confirmação dos questionamentos propostos no ensino aprendizagem, a metodologia de Popper determina que experimentar a proposição é a forma de se confirmar ou não, o questionamento proposto. Só assim seria possível desenvolver a pesquisa em uma razão lógica.

Para Popper, muitas crenças supersticiosas e procedimentos encontrados em livros [...]“tinham muito a ver com a observação, baseando-se muitas vezes em algo parecido com a indução” (POPPER, 1982, p.283). Seguindo esta ideia, não seria possível verificar as teorias científicas desenvolvidas por pesquisadores. O que poderia se ter seria uma corroboração da ideia do cientista, sem que, contudo, se tenha como verificada a teoria, uma vez que, para ele, se teria uma nova visão sobre o estudo proposto, ainda que corroborando a ideia anterior.

No campo da ciência, a ênfase de Popper à crítica, combinada a um forte compromisso com o realismo, leva-o a desenvolver uma argumentação original a respeito da probabilidade. Ele considera os enunciados de probabilidade como objetivos e falseáveis. Não são vistos como expressões de nossa ignorância no que se refere aos determinantes causais plenos dos eventos, mas como descrições de propensões efetivas, porem não-deterministas, mas em muitas áreas é governado por esse tipo de propensões, produzindo tendências reais mas não-determinantes de que os eventos ocorram de uma dada maneira. O compromisso de Popper com o indeterminismo vincula-se estreitamente com a crença na liberdade e criatividade humanas, as quais, segundo ele, seriam excluídas por qualquer forma de determinismo. Sua crença, nas propensões permite que ele pense nas probabilidades como forças objetivas que dão margem ao exercício da liberdade (HEAR, 1997).

Para que se possa desenvolver as pesquisas sob um enfoque questionador, propõe-se um critério de falseabilidade como demarcação do estudo. Nesse sentido, falsear uma pesquisa seria para Popper em questionar o objeto da pesquisa, se de fato o ponto que se partia era verdadeiro. A falseabilidade tornou-se, portanto, o critério de demarcação das pesquisas.

Entretanto, para que se possa falsear uma ciência através do método empírico, necessário que se tenha conhecimento sobre a teoria para que se chegue a prática. Segundo Popper, “toda observação está impregnada de teoria: não há observação pura, intencional e teoricamente independente” (1975, p.79). Através desta percepção, a prática não poderia preceder a teoria, sem a qual o desenvolvimento da prática sequer poderia ser falseado, pela falta de conteúdo do pesquisador/questionador.

Para os realistas, como Popper, por exemplo, é possível descrever o mundo tal qual ele é. Quando uma teoria falha é justamente aí que se percebe que existe uma realidade lá fora, contrastando com a teoria que, neste caso, deve ser modificada. Desta pressuposição decorrem as idéias de experimento crucial, falsificação, conteúdo de verdade, evolução presentes no pensamento popperiano (MORAES, 2008, p.44).

Popper, portanto, partia do ponto de vista da realidade para o desenvolvimento da falseabilidade, sem afastar que o pesquisador deveria se aliar inicialmente a parte teórica, paraentão, a partir daí, questionar as teorias existentes através do empirismo desenvolvido em suas pesquisas.

Seguindo o entendimento de Freire, a ideia de metodologia para desenvolvimento de pesquisas e do próprio ser humano se baseia na prática de atos em conjunto. Referida perspectiva se aproxima da ideia



perpetrada por Karl Popper de questionamento das verdades tidas como absolutas.

Às vezes, nos meus silêncios em que aparentemente me perco, desligado, flutuando quase, penso na importância singular que vem sendo para mulheres e homens sermos ou nos termos tornado, como constata François Jacob, “seres programados, mas, para aprender”. É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p.13).

Neste sentido, as idéias de Freire e Popper se completam sob a perspectiva da libertação através do conhecimento, pela lógica do experimento. Popper considera que o empirismo é a forma de questionar a ciência já existente, pelo que Freire acredita que tornar educandos críticos é o que se conclui por uma formação ideal.

A junção das idéias de visão crítica com empirismo, traduz na perspectiva do realismo preconizado por Popper. Nesta ideia também de realismo, se funda a base da educação para Freire, pelo que fundamenta que o discente deve ser produto do meio em que vive, no sentido de trazer para o ensino toda a bagagem adquirida durante a sua existência.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p.18).

Posto isso, a importância da prática na ideia de ambos se apresenta como a forma de responder a questionamentos teóricos existentes. Entretanto, para a formulação destes questionamentos, o professor precisa se afastar do senso comum, tendo este apenas como ponto de partida para exercício da prática de forma crítica, utilizando-se do embasamento teórico para seu desenvolvimento e busca a respostas do que fora falseado.

Esse conteúdo existencial formulado por Freire se coaduna com o pensamento popperiano de necessariamente haver uma base teórica para desenvolvimento do empirismo. Não necessariamente a base teórica precisa ser rebuscada, mas é necessária para gerar os questionamentos tidos como as falseabilidades.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o

em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p.14).

Sob esta análise, Popper passa a conversar com Freire quanto a necessidade de uma visão crítica do ensino aprendizagem. O discente não é mero recebedor de conhecimento, crítica esta feita através do ensino bancário, mas é de fato um partícipe na construção desse conhecimento. Nesta construção do conhecimento há uma troca entre docente e discente cuja finalidade é a formação da educação.

#### **4. Conclusão**

Através do desenvolvimento do artigo, pode-se perceber o quanto de fato conversam com os estudos de Freire e Popper, sob diversas perspectivas. Ao desenvolver as pesquisas em educação, Paulo Freire demonstra a importância do respeito aos participantes do ensino e da aprendizagem, como objetos do desenvolvimento de uma educação tida como ideal.

Sob este enfoque, Freire considera que o lugar que advém o discente e a história a que este carrega, são fatores preponderantes para sua compreensão como parte do sistema de aprendizado. E isso deve ser levado em consideração pelo docente na construção do conhecimento com este discente.

Nesta senda, a compreensão de Freire é que o ensino não pode se dar através da entrega de conteúdo pelo docente e do simples recebimento do discente, o que caracterizaria simplesmente o que ele define como educação bancária, não possibilitando que o educando assimile o conteúdo trabalhado.

O autor entende que o papel do professor na formulação do ensino aprendizado é na verdade de estímulo a uma visão crítica do discente dos

conteúdos trabalhados. Dessa forma se percebe a possibilidade da utilização do método popperiana para desenvolver o ensino de Freire. Isso porque Popper sustenta um questionamento da ciência através do que chama de falseabilidade.

É, portanto, um entendimento de tornar o pesquisador, discente, um crítico a algo já existente, o que se baseia também Freire como formação ideal do estudante. Nesta análise popperiana, busca-se partir da realidade existente para falsear os objetos de pesquisa. Por isso os autores dialogam em suas teorias.

O realismo sustentado por Popper é a consideração trazida por Freire quanto ao respeito ao local de onde vem o indivíduo para desenvolvimento do seu conhecimento, o que se traduz na base teórica vivenciada por este discente para a partir disso desenvolver sua visão crítica através da participação na construção do conhecimento com base nas trocas de experiências entre educador e educando, confrontando a ideia de opressor e oprimido, sem se tornar simplesmente recipiente de conteúdo.

É desta forma, uma crítica ao ensino bancário em que não permite que os indivíduos se tornem evolucionistas, mas tão somente repetidores das ideias daqueles a quem receberam o conteúdo. Numa visão popperiana, o ensino bancário não permite a falseabilidade em razão de não oportunizar uma visão crítica e sobretudo impede a construção de novos conhecimentos e sobretudo, de falsear teorias que poderiam ser confrontadas.

## **5. Referências**

BRITO, Regina Helena Pires de; VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho.

**Conceitos de educação em Paulo Freire.** Editora Vozes, São Paulo, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Rio de Janeiro. Ed. Vozes: 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FILLOUX, Jean Claude. **Émile Durkheim**. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Recife, Editora Massangana, 2010.

HEAR, Anthony O'. **Karl Popper: filosofia e problemas**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. UNESP, São Paulo, 1997.

MORAES, Roque. **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 3.Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A educação para além do capital**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n97/a16v2797.pdf> Acesso em 16 jul. 2019.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. Ed. Cultrix, São Paulo, 1974.

ROMÃO, José Eustáquio. **O Professor Universitário Como Educador: Paulo Freire**. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 10, 2008, pp. 139-144. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901009.pdf> acesso em 16 jul. 2019.

SILVEIRA, Fernando Lang da. **A filosofia da ciência de Karl Popper: o racionalismo crítico**. Revista *Scientia*, São Leopoldo, 5(2): 9-28, 1994.

## **Educação inclusiva: implementação do direito fundamental à educação de crianças com deficiência**

### *Inclusive education: implementation of the fundamental right to the education of children with disabilities*

*Kênia Barcelos Drumond*<sup>1</sup>

*Fabício Veiga Costa*<sup>2</sup>

#### **1-Introdução**

Na elaboração do presente trabalho adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental a fim de viabilizar a análise crítica dos dispositivos constitucionais e legais afetos a matéria.

Neste contexto o presente trabalho se propõem a responder o seguinte questionamento: a matrícula de alunos com deficiência em escolas especiais viola o direito à educação sob a perspectiva da igualdade?

A utilização do método dedutivo viabilizou a delimitação do tema proposto, partindo se do direito fundamental à educação e especificando a abordagem proposta no processo ensino aprendizagem de alunos com deficiência. Através da pesquisa bibliográfica e documental foi possível constatar a inconstitucionalidade da educação de pessoas com deficiência exclusivamente em escolas especiais. As quais na tentativa de proteger os alunos com deficiência violam o direito a educação sob o prisma da igualdade, não discriminação e dignidade humana.

---

<sup>1</sup> Mestrado em Direito pela Fundação Universidade de Itaúna/MG; Pós-graduada em Direito Processual Civil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2013); Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2011);

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação pela UFMG. Pós-Doutor em Psicologia pela Pucminas. Doutor e Mestre em Direito Processual pela PUCMINAS. Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna. Professor da graduação em Direito da FAPAM; FPL; FASASETE; FAMINAS-BH. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia.

## **2. Análise da educação inclusiva sob a perspectiva da igualdade**

O direito fundamental à educação constitui direito social nos termos do art. 6º. da Constituição da República Federativa do Brasil. Nesse sentido impõe ao estado uma prestação efetiva, além disso, ainda amparado no texto constitucional, art. 208, 1º, caracteriza-se como direito público subjetivo. O direito à educação deve ser compreendido como direito da personalidade, uma vez que constitui elemento necessário para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, conforme disposto nos artigos 205, da CR e artigo 3º, da Lei 9.394/96.

Os direitos sociais constituem direitos fundamentais assegurados no texto constitucional. Em uma classificação contemporânea são denominados direitos de segunda dimensão. E como tal reclamam uma atuação positiva do poder público. Nesse sentido, destacam-se as lições de SARLET:

Vinculados à concepção de que ao Estado incumbe, além da não intervenção na esfera de liberdade pessoal dos indivíduos, garantidos pelos direitos de defesa, a tarefa de colocar à disposição os meios materiais e implementar as condições fáticas que possibilitem o efetivo exercício das liberdades fundamentais, os direitos fundamentais a prestações, objetivam, em última análise, a garantia não apenas da liberdade de autonomia (liberdade perante o Estado), mas também da liberdade por intermédio do Estado, partindo da premissa de que o indivíduo, no que concerne à conquista e manutenção de sua liberdade, depende e muito de uma postura ativa dos poderes públicos. (SARLET, 2010, p. 184-185).

Desse modo, enquanto nos direitos de defesa temos uma posição de abstenção do Estado em violar direitos humanos, os direitos sociais, considerados direitos às prestações, reclamam uma atuação positiva por parte do Estado. Nos dizeres de André de Carvalho Ramos:

A segunda geração de direitos humanos representa a modificação do papel do Estado, exigindo-lhe um vigoroso papel ativo, além do mero fiscal das regras jurídicas. Esse papel ativo, embora indispensável para proteger os direitos de primeira geração, era visto anteriormente com desconfiança, por ser considerado uma ameaça aos direitos do indivíduo. Contudo, sob a influência das doutrinas socialistas, constatou-se que a inserção formal de liberdade e igualdade em declarações de direitos não garantiam a sua efetiva concretização, o que gerou movimentos sociais de reivindicação de um papel ativo do Estado para assegurar uma condição material mínima de sobrevivência. Os direitos sociais são também titularizados pelo indivíduo e oponíveis ao Estado. São reconhecidos o direito à saúde, educação, previdência social, habitação, entre outros, que demandam prestações positivas do Estado para seu atendimento e são denominados direitos de igualdade por garantirem, justamente às camadas mais miseráveis da sociedade, a concretização das liberdades abstratas reconhecidas nas primeiras declarações de direitos. (RAMOS, 2017, p. 54).

Nesse sentido, ao poder público incumbe desenvolver políticas públicas para implementação dos direitos sociais assegurados constitucionalmente, o direito fundamental à educação reclama a adoção de várias políticas públicas para a sua efetivação.

Antes de adentrar ao ponto central de discussão do presente artigo faz-se necessário conceituar e contextualizar políticas públicas educacionais.

As políticas públicas são o meio pelo qual se possibilita a verdadeira concretização das normas constitucionais de maior relevância como os direitos fundamentais, em especial os de natureza social, a exemplo do direito à educação, cuja viabilidade é elemento determinante para o exercício das liberdades individuais e da própria democracia, traduzindo-se na mais notável via de efetivação. O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar



valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condição de liberdade e dignidade. Assim, no Estado Social, a proteção do direito individual faz parte do bem comum. (SOUZA, 2003, p.12).

Celina Souza (2003) alerta que embora as políticas públicas não tenham, a capacidade para enfrentar sozinhas os desafios a que se propõem, “seu desenho e regras, assim como seus mecanismos de gestão, contribuem para o enfrentamento ou o agravamento dos problemas para os quais a política pública é dirigida” (2003, p.12).

Dessa forma, a ação ou omissão do poder público é relevante, tendo em vista que o não fazer dos gestores públicos em matéria social gera grande impacto na não implementação de direitos e garantias fundamentais.

A educação enquanto direito social fundamental constitui um dos pressupostos para o exercício dos demais direitos fundamentais. Além disso, é por meio da educação que se alcança a mobilidade social.

A educação, assim, como integrante do mínimo existencial, deve ser assegurada pelo Estado, sendo necessária não apenas para a formação da personalidade do indivíduo em si considerado, sua dignificação, mas também para sua atuação na e perante a sociedade, como, por exemplo, por meio do exercício da cidadania e na sua qualificação para o trabalho.

Trata-se de um direito de todos e um dever do Estado, sendo que, ao poder público compete assegurar não apenas o mínimo existencial às pessoas, ou seja, atuar na prestação da educação, mas, igualmente, deve assegurar que tal direito seja prestado com qualidade. (COSTA, 2018, p.9)

Neste contexto, observa-se que o direito à educação é um direito complexo, uma vez que se atrela à formação do indivíduo, ao seu pleno desenvolvimento, bem como diretamente relacionado a outros direitos,

como, por exemplo, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, sendo fundamental para o indivíduo, bem como para a convivência na sociedade, sendo talentendimento descrito, também, no diploma legal, que aponta que a educação é inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Dessa forma pode-se destacar que a educação constitui ao mesmo tempo um direito subjetivo individual e um direito coletivo, na medida em que interessa a toda à sociedade. A este respeito Mônica Caggiano, assevera que:

[...] vislumbra-se o direito à educação como conteúdo multifacetado, envolvendo não apenas o direito à instrução como um processo de desenvolvimento individual, mas, também, o direito a uma política educacional, ou seja, a um conjunto de intervenções juridicamente organizadas e executadas em termos de um processo de formação da sociedade, visando oferecer aos integrantes da comunidade social instrumentos a alcançar os seus fins. (CAGCIANO, 2009, p. 23).

O direito fundamental à educação à luz da igualdade nos leva a refletir sobre os contornos deste princípio no estado democrático de direito, nesta perspectiva para José Emílio Medauar Omati (2019) o Direito à igualdade é um direito a um tratamento como iguais. Tratar com igual respeito e igual consideração. A igualdade vai exigir um tratamento para promover a igualdade a partir de políticas de ações afirmativas.

Nesta perspectiva cumpre destacar que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 2010, p. 458). Tomando como ponto de partida esta exortação do cientista social português Boaventura de Souza Santos, o presente artigo pretende discutir o direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência sob a perspectiva da igualdade.

### **3. Histórico de implantação das escolas especiais no Brasil**

Os pais, sem dúvida, buscam o melhor para seus filhos, querem protegê-los dos riscos que a vida em sociedade oferece. Quando se trata de filhos com algum tipo de deficiência esse senso de proteção se torna ainda mais aguçado.

Nesse sentido, com o objetivo de proteger seus filhos e lhes proporcionar acesso à educação, busca-se escolas especiais nos moldes das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Por vezes a ausência de políticas públicas educacionais inclusivas e o despreparo das escolas regulares na inclusão de crianças com deficiência constituem um verdadeiro desestímulo ao convívio comunitário e escolar.

Nesse contexto, as escolas especiais se mostraram como um ambiente acolhedor, diferente da hostilidade e isolamento vivenciado nas escolas regulares.

Eduardo de Paula Machado ao fazer uma breve reconstrução histórica da educação especial no Brasil destaca que “... durante o período imperial foram fundados no rio de janeiro o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1954, hoje conhecido como instituto Benjamin Constant) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1957, posteriormente rebatizado como Instituto Nacional de educação de Surdos)” (2013, p.154).

A despeito de se constituírem medida precária em termos nacionais (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos), a instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre os temas do referido congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTA, 2001, p.29-30).

Esses institutos romperam com o histórico de segregação de crianças e jovens cegos ou com deficiência auditiva e desse modo deram início a educação especial no Brasil.

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. (MAZZOTA, 2001, p.31).

Em 1954 foi fundada no Rio de Janeiro a Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE), com o objetivo de suprir a omissão do Estado na prestação de serviços educacionais e de saúde a deficientes para pessoas com deficiências intelectual e múltiplas. O Movimento logo se expandiu para outras capitais e cidades do interior e ainda hoje é referência no atendimento a pessoas portadoras de deficiência.

Vale destacar o depoimento de dona Alda Moreira Estrázula, fundadora da APAE de São Paulo uma das fundadoras da APAE:

[...] Tudo era para nós, ainda, profundamente nebuloso. Pouco ou nada sabíamos de nossas reações emocionais, de nossas fantasias, de quão pouco sabíamos lutar; primeiro contra nossa própria desesperança e frustração, depois com os problemas em si, nosso elo comum, o grave problema de deficiência mental... (ESTRÁZULA, fundadora da APAE São Paulo).

O que denota um movimento que surgiu da necessidade de assistir os deficientes diante a partir da união das experiências e união dos pais.

O Plano nacional de Educação (PNE) referente ao decênio 2011-2020 apresenta dez diretrizes básicas e vinte metas que visam articular o sistema nacional de educação.

Dentre as metas expostas está a previsão de universalização do atendimento escolar a crianças e adolescentes portadores de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Vislumbra-se, inquestionavelmente, a adoção de um modelo de educação inclusiva, prevista anteriormente no PNE 2001-2010, avançando no sentido de proporcionar o amplo convívio escolar das crianças e adolescentes brasileiros.

Para melhor elucidação da temática é preciso compreender que a denominada educação inclusiva não se resume a “educação de deficientes”, mas consiste em uma verdadeira ruptura de paradigma no tocante ao sistema educacional. Isto porque pretende garantir um espaço de convívio voltado para a formação cidadã de todas as crianças e adolescentes, sem distinção.

#### **4. Crítica ao modelo de educação das escolas especiais**

O modelo das escolas especiais se mostrou falho em alguns aspectos. Cumpre registrar que o presente trabalho apresenta uma crítica respeitosa, sem em nenhum momento pretender desmerecer o trabalho desenvolvido pelas escolas especiais.

A principal crítica ao modelo de educação especial diz respeito a ausência de pautas coletivas, tendo em vista que constitui uma característica dos modelos de educação especial agrupar os alunos de acordo com suas limitações como forma de melhor atender a necessidade de cada grupo, desse modo, foram criadas escolas especiais para cegos, escolas especiais para surdos, entre outras.

Ausência de convívio das crianças com deficiência com as demais crianças, este fator é prejudicial para ambos grupos de crianças. Na

medida em que inviabiliza o contato com as diferenças e as experiências que esta interação proporciona.

Por esta razão passou-se a questionar se o modelo de educação especial, tendo em vista que o afastamento do convívio social com outras crianças e adolescentes, professores e profissionais da educação, pode proporcionar uma outra forma de exclusão. Assim, a educação especial pode configurar um novo espaço de exclusão travestido de inclusão.

Nesse sentido constatamos professores Fabricio Veiga Costa e Vinícius de Araújo Ayala, ao discutir a temática do ensino aprendizagem dos alunos surdos, enfatiza que:

A política nacional de inclusão das pessoas com deficiência, através da educação especial, tem como pauta central a inclusão, visibilidade e tratamento igual dado a todas as pessoas. Para isso, revisitou-se a proposta de escolas especiais para acolherem as pessoas com deficiência. Ou seja, se o objetivo é incluir e garantir o tratamento igualitário a todas as pessoas com deficiência, o primeiro passo é inseri-las nas escolas regulares e retirá-las dos guetos (as conhecidas escolas especiais para pessoas com deficiência, como a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Inserir as pessoas com deficiência nas escolas regulares (não mais nas escolas especiais), como é o caso do indivíduo portador de surdez, é uma forma de permitir que tais pessoas convivam com outros alunos, além de ensinar professores e a sociedade a conviver com as diferenças. Para isso, as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, devem preparar e qualificar seus professores a receber alunos com deficiência, de modo a garantir um processo ensino-aprendizagem efetivo, que leve em consideração suas limitações e anseios. (2018, p.175).

A escola é o espaço para discussão de pautas coletivas utilizado para acolher igualmente todas as pessoas, prepará-las para conviver com as diferenças, despertar o sentimento de solidariedade, proporcionar às

crianças e jovens o convívio com as realidades diversas que formam o tecido social e desse modo viabilizar o pleno desenvolvimento humano.

Oferecer um processo ensino-aprendizagem que leve em consideração as limitações enfrentadas por cada pessoa com deficiência é visto como a oportunidade de assegurar-lhe visibilidade, igualdade material e o pleno desenvolvimento da pessoa humana. O artigo 206, inciso III da Constituição brasileira de 1988, estabelece expressamente o pluralismo de concepções pedagógicas como um dos princípios regentes do ensino brasileiro. A interpretação sistemática desse dispositivo constitucional, no contexto dos princípios da igualdade, dignidade humana e não-discriminação evidencia o direito líquido e certo de educação inclusiva às pessoas com deficiência, de modo que os métodos pedagógicos utilizados atendam às necessidades peculiares que marcam as limitações de cada pessoa humana (COSTA; AYALA, 2018, p. 183).

Portanto, negar o acesso à escola regular aos alunos com deficiência significa negar ou restringir o direito fundamental à educação. Ressalta-se que é na escola que o aluno convive com a diversidade presente na sociedade e dessa forma aprende a respeitar o diferente e de igual modo se constrói como sujeito de direitos e igual merecedor de respeito em relação ao que o diferencia dos demais.

Nesse sentido, Eduardo de Paula Machado ao tratar da educação Inclusiva como direito à convivência comunitária, destaca que “(...) é necessário superar o discurso do medo, pois o objetivo da educação inclusiva não se limita a transmitir conhecimentos formais aos alunos com necessidades educacionais especiais”. (2013, p. 155). Mas para além disso, a universalização da educação inclusiva pretende estabelecer um novo paradigma de cidadania.

A Constituição Federal assegura o atendimento especializado a pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, art.208, III, CRFB.

No mesmo sentido, a Convenção de Nova York sobre pessoas com deficiência além de combater qualquer forma de discriminação das pessoas com deficiência estabelece os princípios da igualdade de oportunidades e da convivência comunitária.

O Brasil subscreveu a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, celebrada em Nova York em 2007. O referido pacto internacional foi ratificado pelo decreto Legislativo n°. 186/2008 e do decreto presidencial n°. 6949/2009, e nos termos do disposto no parágrafo 3° do artigo 5° da Constituição Federal, possui status de norma constitucional.

Assim não é possível falar em alternatividade entre as escolas regular e especial. Aquela sempre será responsável pelo conteúdo pedagógico seriado, enquanto que esta prestará o atendimento educacional em caráter complementar.

Isto significa, sem dúvida, uma mudança de paradigma, na medida em que as escolas regulares deverão ser pensadas para atender um público muito mais amplo, por isso mesmo heterogêneo. (MACHADO, 2013, p.165)

Percebe-se que não é qualquer forma de educação voltada para pessoas com deficiência que estará em consonância com o texto constitucional, mas somente aquelas que reunirem características de amplo convívio comunitário, que respeite a condição peculiar de criança e adolescente, tal como preconiza o ECA e que represente estímulo a solidariedade e convivência comunitária.

## **5. Conclusão**

Em sede de conclusão deste trabalho, sem, contudo, pretender esgotar a discussão sobre o tema, é necessário perceber a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino como um desafio a ser



enfrentado pelos pais, em conjunto com os educadores, visando implementar os direitos e garantias assegurados constitucionalmente.

Ao debater a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência a conclusão do presente trabalho nos leva defender a prevalência da rede regular de ensino enquanto espaço garantidor da convivência social e de convívio com pautas coletivas essenciais a formação plena do ser humano.

Nesse sentido, vislumbra-se que cabe às escolas especiais o importante papel de complementar as atividades educacionais, por meio do atendimento educacional especializado.

## 6. Referencias

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Publicado no Diário oficial da União em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CAGGIANO, Mônica H.S. A educação: direito fundamental. In: RANIERI, Nina B. S. (Coord.); RIGHETTI, Sabine (Org.). **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: EDUSP, 2009.

COSTA, Thais Xavier Ferreira da. **O direito a educação e o pleno desenvolvimento da pessoa humana**. In O direito à educação infantil: a responsabilidade D597 municipal e alternativas jurídicas de efetivação. / organizadores, Caroline Rodrigues Celloto Dante, Fabrizia Angelica Bonatto Lonchiati, Ivan Dias da Motta. – 1. ed. – Maringá, Pr: IDDM, 2018. 94 p.; 14x21 cm. Disponível em [https://www.unicesumar.edu.br/presencial/cursos-mestrado/ciencias-juridicas/#tab\\_grupos-de-pesquisa](https://www.unicesumar.edu.br/presencial/cursos-mestrado/ciencias-juridicas/#tab_grupos-de-pesquisa). Acesso: 01 jul. 2019.

COSTA, Fabrício Veiga; AYALA, Vinícius de Araújo. **Processo ensino-aprendizagem do discente surdo, autista ou dislexo no ensino superior privado em direito: um estudo acerca da aplicabilidade do artigo 28, parágrafo 1. Da lei 13.146/2015**. In Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFBA Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Horácio Wanderlei Rodrigues; Samyra

Haydêe Dal Farra Naspolini - Florianópolis: CONPEDI, 2018. Disponível em [www.conpedi.org.br](http://www.conpedi.org.br) em publicações. Acesso em 01 jul. 2019.

MACHADO, Eduardo de Paula. **Educação Inclusiva e o direito à convivência comunitária**. In Direitos das pessoas com deficiência e dos idosos, 2013.

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

OMMATI, José Emílio Medauar. **Uma teoria dos Direitos Fundamentais**. 6ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

## Autismo e a inclusão escolar

### *Autism and school inclusion*

Rogério Batista de Araújo Netto <sup>1</sup>  
Sérgio Henriques Zandona Freitas <sup>2</sup>

#### 1. Introdução

Nos momentos atuais de desenvolvimento educacional, já se encontra vencido o pensamento de que o educandário possui como objetivo principal a preparação para provas, vestibulares e concursos, encontrando-se baseado e alicerçado apenas e tão somente em tradições puramente contemplativas.

Neste sentido, deve ser finalidade do ambiente escolar ir muito mais adiante, ofertando àqueles que o frequentam um verdadeiro ensino, para a vida em geral, servindo-se de preceitos pedagógicos contemporâneos, auxiliando a pessoa a progredir da melhor forma possível, extraindo o que de melhor tem a oferecer com suas aptidões, deixando-o assim competente e capaz para bem conduzir sua existência atual e, muito mais importante, sua vida futura.

No cenário educacional atual, onde a escola é vista como um instrumento pleno de desenvolvimento dos indivíduos que lá estão, ganha cada vez mais força a questão da *inclusão*. Orienta Cristiane Lazzeri (2010, p. 14), que “a inclusão educacional é um movimento que vem se

---

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

<sup>2</sup> Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Direito – Unisinos e Pós-Doutor em Direito – Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Fumec - CV: <http://lattes.cnpq.br/2720114652322968>.

configurando mundialmente e tem envolvido muitos países nas últimas décadas. Esse movimento ganhou força a partir da década de 1990, quando assumiu uma dimensão política maior, por meio de acordos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Joentien , na Tailândia, em 1990; a Declaração de Salamanca, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994; e a Convenção da Guatemala, em 1999, entre outros”.

O Brasil, como parte integrante desses acordos internacionais, tem buscado proporcionar o desenvolvimento de ações para a implantação da política de educação inclusiva em nosso país.

Para a Doutora Maryse Suplino (2009, p. 01), abordar o tema da inclusão escolar nos dias atuais, represente mais a expressão de um anseio de que pessoas portadoras de quaisquer deficiências possam estar em escolas regulares, que a revelação de uma ideia clara acerca de ações que indiquem como, de fato, a inclusão deverá ser implantada de modo efetivo.

Nesse contexto, discutir a inclusão é tarefa, no mínimo, desafiadora, uma vez que implica em dizer o que já foi dito tantas vezes e aquilo que, entretanto, ainda resta por dizer, pois, em se tratando de inclusão, faz-se necessário pensar para além da esfera dos portadores de deficiências e avançar na discussão da relação que a escola estabelece com o “diferente”, identificável a partir de um padrão previamente definido.

Configura-se uma busca premente o entendimento de que, dentro das diferenças, todos são iguais, merecedores de igual tratamento e plenificação de seus direitos mais intrínsecos. A Educação, como um dos direitos mais básicos do ser humano, não pode continuar (como não está) fechando seus olhos para a questão inclusiva.

Neste sentido, disserta Marlene Rozek (2012, p. 06), que esse movimento de sentidos da absolutização do normal para a diversidade não constitui uma simples superação do princípio de igualdade entre os

homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. A diversidade pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência, a humanidade do homem. Neste sentido, a diferença não deve se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana, pois independentemente da condição existencial de cada um, todos são seres humanos, com o mesmo valor existencial. Assim, “o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro”.

Para Laura Kemp de Mattos e Adriano Henrique Nuernberg (2011, p. 01), a inclusão de estudantes especiais no ensino regular promove um ambiente rico pela diversidade social e facilitador do desenvolvimento de todas as crianças. Nas relações concretas no contexto escolar, valores como respeito e cooperação podem ser experienciados pelas crianças quando a inclusão se efetiva. Ambientes bem planejados, que procuram se adequar às necessidades de todos os educandos compreendem a escola como meio sociocultural fundamental à constituição dos sujeitos. Se a interação social entre as crianças é indispensável para promover o desenvolvimento, cabe à escola viabilizar as possibilidades de experiências socializadoras, permitindo às crianças desenvolverem processos psicológicos superiores.

Neste contexto educacional inclusivo, fica mais ressaltada a questão relativa ao autismo, levantando diversos questionamentos no âmbito escolar contemporâneo. Nos dizeres de Cláudia Sanini e Cleonice Alves Bosa (2014, p. 01), o autismo se caracteriza pela presença de desenvolvimento atípico na interação social, comunicação e repertório restrito de atividades e interesses. No contexto de inclusão escolar estes alunos necessitam de um planejamento das práticas pedagógicas conforme o seu desenvolvimento (Bosa, 2006). Estas crianças podem

despertar sentimentos de frustração no professor pelas dificuldades de comunicação, resistência à novidade e desorganização diante de desafios (Goldberg, 2002; Sanini, 2011; Marocco, 2012). Por exemplo, a exposição direta a estímulos diversos e intensos, sem a devida mediação do professor, pode sobrecarregá-las pela saturação de informações (Orrú, 2003), levando-as a apresentar um comportamento desorganizado, pela dificuldade em comunicar suas necessidades. Assim, faz-se necessária a mediação do educador, organizando as experiências para que façam sentido e sejam toleradas pela criança.

O objetivo primordial do artigo que ora se desenvolve será o de discutir a questão atinente ao autismo e a inclusão escolar. Tem-se a expectativa de que se confirme nas linhas seguintes como é importante um desenvolvimento consciente da Educação Inclusiva no que se refere ao autista, proporcionando um bom desenvolvimento do aluno em todas as suas formas, tanto no momento do estudo, auxiliando no seu processo ensino-aprendizagem, como fora dele, consubstanciando-se em algo realmente útil para o indivíduo em constante estado de evolução.

Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, foi possível problematizar o debate teórico da temática proposta, ultrapassando-se a abordagem dogmática para, assim, apresentar uma leitura crítica dos institutos em comento.

O método dedutivo viabilizou a delimitação do objeto pesquisado, qual seja, a inclusão escolar do autista.

## **2. A educação inclusiva**

Incluir, etimologicamente falando, significa inserir. Mas não apenas um inserir de “colocar e esquecer”. Inserir no sentido de “fazer parte”, de “se sentir parte de algo maior do que você”. Estar inserto em determinado

grupo e/ou certa situação traz consigo todo um cabedal de conquistas que alicerçam a segurança do desenvolvimento do ser humano.

## **2.1 Primeiras Palavras**

Quando o educandário, de uma maneira geral, discute sobre incluir, há a percepção da existência de um nicho de educandos que, até o presente momento, encontra-se à parte do ensino regular. São as palavras de Suplino (2009, p. 01):

Se a escola assume o fato de que é necessário incluir, significa que tem a compreensão de que há uma categoria definida de alunos com a qual ela se identifica e várias outras categorias que estão à deriva por não reunirem elementos suficientes para alcançarem tal identificação. Incluir, nessa medida, seria romper o compromisso com uma determinada categoria e abrir-se para abranger (compreender) as mais diversas categorias de alunos que chegam diariamente ao ambiente escolar.

Incluir, no contexto educacional, não pode ficar restrito apenas aos parâmetros de transformação de práticas até então excludentes em atitudes de inserção. Deve ir muito mais além, na medida em que deve desconstruir um liame existente entre escola e aluno já previamente estabelecido.

As discussões que pairam sobre a Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro ainda são recentes. Internacionalmente falando, o tema já desperta acirrados debates há algum tempo, como se demonstrará no próximo tópico.

## **2.2. Inclusão Educacional no Cenário Internacional**

No que se refere à questão da inclusão educacional, podem ser encontradas as raízes do assunto no Continente Europeu quando, no ano de 1968, um grupo de estudiosos e pesquisadores da UNESCO reuniu-se

para elaborar um programa de atendimento inclusivo dedicados a pessoas com necessidades especiais.

Após um interregno de quase 30 anos, realiza-se, em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial com o tema *Educação para Todos*, objetivando propostas e discussões que ofertassem a todos os cidadãos uma educação com alto padrão de qualidade.

Em consonância com os ensinamentos de Torres (2001) quatro grandes agências em nível mundial serviram como patrocinadoras e promotoras do evento: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. Sobre supramencionada conferência, continua orientando Torres (2001, p. 08).

A partir de 1990, os esforços pelo direito à educação de todos os cidadãos, principalmente os menos favorecidos social e culturalmente, incluindo as pessoas com necessidades especiais, tornaram-se meta para os governos de todos os países que fizeram parte dessa conferência. O foco do referido documento é direcionado à educação básica. Todos os 155 países, incluindo o Brasil, assumiram o compromisso de buscar satisfazer as metas de erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância. “Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica – satisfação de necessidades básicas de aprendizagem – para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica”.

Em 1994, confirmando as preocupações já destacadas em Jomtien, realiza-se, na cidade de Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial com o tema voltado para a *Educação Especial*. É nesta conferência que se firma o compromisso mundial voltado para a educação inclusiva, ratificando a importância que deve ser dada ao respeito das diferenças de cada indivíduo em desenvolvimento. Lazzeri (2010, p. 21 e 22), citando, *in*



*verbis*, as palavras do documento elaborado na supramencionada convenção:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.

Esse documento entende a diferença como algo que vai além da deficiência, abrangendo todas as diferenças, isto é, raciais, econômicas, sociais, entre outras. As escolas, segundo esse documento, teriam de receber todos os estudantes, independentes da sua condição. A perspectiva da educação inclusiva propõe que os alunos, de modo geral, sejam respeitados em suas diferenças e que a escola se estruture para atender a todos de forma que nenhum deles seja impedido de ter acesso ao ensino formal.

No ano de 1999 é redigido, na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência ou simplesmente *Convenção de Guatemala* um documento que carrega consigo uma definição de discriminação, orientando que: toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Neste sentido nenhuma criança em idade escolar deve deixar de frequentar o ensino regular. O documento em questão não apenas permite o atendimento integral da criança com necessidade especial, mas fomenta

que este atendimento seja feito de maneira individualizada, alertando que essa mesma forma individualizada de atendimento não iria configurar como uma forma de preconceito (LAZZERI, 2010).

Em 2007 surge a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada pela ONU (Organização das Nações Unidas), do qual o Brasil é signatário e parte integrante da construção.

Sobre o documento firmado nesta Convenção disserta Vannuchi (2007, p. 06):

Com a Convenção da ONU, se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei. Cada Estado Parte se obriga a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas, bem como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral.

Ainda sobre o tema, orienta Maior (2007) que podem ser encontrados os seguintes postulados principiológicos nas disposições da Convenção: o respeito pela dignidade, independência e a autonomia individual, a não discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades das crianças com necessidades especiais.

### **2.3. Inclusão Educacional no Cenário Nacional**

A educação especial no Brasil, como todo o sistema educacional nacional, passou por diversas transformações ao longo do tempo. Inicialmente configurando-se como uma alternativa ao ensino regular, foi com a redemocratização instituída pela Constituição Federal de 1988 que ficou garantido o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III do artigo 208 CF/88).

No ano de 1994, sob a influência da “Conferência Mundial de Educação para Todos” e da “Declaração de Salamanca”, é lançada a *Política Nacional de Educação Especial*, podendo esta ser entendida como a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas com necessidades especiais, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (LAZZERI, 2010).

A Lei Nacional de nº 9.394, datada de 1994, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, traz todo um capítulo destinado a abordar a Educação Especial. Em seu artigo 58 estatui que se entende por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

Com referido diploma legal, o atendimento de alunos com necessidades especiais fica sob responsabilidade prioritária do ensino regular, apesar de ainda existirem brechas para que referido atendimento possa ser realizado por instituições de caráter especializado.

A Resolução CNE/CEB nº 2 do ano de 2001 ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino, devendo as instituições assegurar as condições necessárias para o atendimento de qualidade para os educandos com necessidades especiais. Para Lazzeri (2010, p. 26):

Segundo este documento (resolução CNE/CEB nº 02/2001), o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais deve acontecer em classes comuns do ensino regular (art. 7). As escolas devem conhecer as demandas e precisam oferecer todos os recursos necessários ao atendimento desses

educandos, sejam eles materiais, humanos ou metodológicos. Com isso, este documento é considerado um marco na atenção à diversidade.

O Decreto de nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção da Guatemala em solo nacional tem uma importância ímpar no que se refere à educação inclusiva no Brasil, já que é por meio desse que se define discriminação e diferenciação, colaborando para a eliminação gradual de obstáculos no acesso ao amplo ensino.

No ano de 2003 é implantado, pelo MEC, o Programa de Educação Inclusiva, fomentando gestores e educadores para o desenvolvimento da escola para todos. A partir da implementação de referido programa o que muitas vezes se encontrava no campo das ideias passou a ser concretizado, disseminando-se por todo o território brasileiro.

Apesar do avanço e da forma mais efetiva com que os programas de educação inclusiva foram recebidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, nem todos aceitaram de maneira voluntária tal proposta. Existem educandários e educadores que partilham do entendimento de que é impossível atender alunos com necessidades especiais, já que partem do princípio de que não há preparo para a realização de tal desiderato.

Mesmo com as dificuldades ainda encontradas na implementação de uma Educação Inclusiva sólida no Brasil, não se pode perder de vista os valiosos esforços políticos para o cumprimento desta finalidade.

Dentre esses esforços, podem ser citados, seguindo os ensinamentos de Lazzeri (2010):

- 1) Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
- 2) Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão.

- 3) Portaria nº 2.678/02 do MEC que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille.
- 4) Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*.
- 5) Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
- 6) Decreto nº 5.626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos. Este dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
- 7) No ano de 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta política tem delineado o percurso da educação especial em nosso país, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

### **3. O autismo no cenário da educação inclusiva**

Desde que começou a ser observado e estudado, no ano de 1943, pelo pediatra Leo Kanner, baseado nas observações feitas com um grupo de crianças, existem disparidades conceituais sobre o autismo. Suas definições variam de acordo com a área enfocada, não havendo ainda consenso sobre a matéria. Essa falta de concordância conceitual dificulta, e muito, a troca de informações entre os estudiosos do assunto, visto que cada um defende em consonância com a sua área específica.

#### **3.1 Algumas Breves Conceituações Sobre o Autismo**

O presente artigo não irá aprofundar-se muito nas questões conceituais, por não ser o seu objeto primordial, tecendo apenas alguns breves comentários sobre o assunto.

Existem duas grandes correntes científicas que buscam explicar a causa do autismo, de acordo com as leituras realizadas em Guedes (2002):

- 1) Corrente inglesa: busca evidenciar falhas biológicas neuroanatômicas no indivíduo autista, salientando que as crianças autistas apresentam mais evidências de complicações pré-natais do que o grupo de crianças não autistas.
- 2) Corrente Francesa: considera a origem relacionada a fatores psicossociais, especificamente de falhas na interação mãe-bebê, nos primeiros anos de vida.

Quando se busca observar o quadro do autismo através da Psicanálise, tende-se a considerar o mesmo como uma forma de defesa da pessoa exposta a situações adversas. Mas, dentro desta ótica de observação, surgem algumas subdivisões. Para Laís de Meneses Carvalho Arilo, Patrícia Melo do Monte e Vera Lúcia Coêlho Costa (2010, p. 03):

[...] para os estudiosos da Psicanálise de Melanie Klein, o autismo é uma defesa do momento traumático do nascimento, ou seja, o contato forçado com o mundo externo causaria um retraimento profundo no indivíduo. Menciona ainda que, para os estudiosos da Psicanálise de Jacques Lacan, o autismo é ocasionado por uma falha da figura materna em antecipar ou investir, a nível satisfatório, afeto no bebê. Explica que o indivíduo procura defender-se dessa falha elidindo-se, ou seja, embotando o seu sistema perceptivo, eliminando a percepção dos objetos e suas relações funcionais (e afetivas).

Em uma definição voltada para a epidemiologia, Kirk e Gallagher (1996, p. 421) pontuam que:

O autismo é um distúrbio de desenvolvimento que incapacita severamente uma pessoa por toda a vida e que geralmente aparece nos três primeiros anos de vida. Ocorre em aproximadamente cinco entre 10.000 nascimentos e é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas. Tem sido

encontrado por todo o mundo em famílias de todos antecedentes racionais, étnicos e sociais.

Atualmente o autismo (transtorno global de desenvolvimento) teve seu quadro ampliado, graças à sua complexidade, podendo apresentar-se em estado puro ou, ainda, associado a patologias diversas. A Classificação Internacional de Doenças, em sua décima revisão – CID 10 – apresenta o autismo como sendo um transtorno invasivo de desenvolvimento que se manifesta até os três anos de idade, com desenvolvimento anormal e característico nas áreas da sociabilização e da linguagem, com presença de comportamento restritivo e repetitivo.

Em suas características mais básicas, o indivíduo autista apresenta, em diversos graus de intensidade, dificuldades em suas habilidades de comunicação, relacionamento social, funcionamento cognitivo, processo sensorial e comportamental.

Arilo (et. al., 2010) alerta que no que se refere à linguagem, o autista pode apresentar dificuldades que vão desde o mutismo, passando pela ecolalia, bradilalia, mudanças na entonação da voz, dentre outras alterações.

No que concerne ao seu relacionamento interpessoal, o indivíduo com autismo também apresenta algumas dificuldades, que pode passar pela deficiência no contato visual (desviando o seu olhar dos olhos dos outros); pela ausência do sorriso social; e, em alguns casos, pela aversão ao contato físico, apresentando desinteresse em participar de jogos e brincadeiras e, com preferências por permanecer isolado.

Apesar da dificuldade nas abordagens conceituais, há quase que um consenso quando o assunto é a educação ofertada ao autista. O ensino pode ser sim transferido ao indivíduo, desde que sejam respeitadas as suas especificidades. Para Arilo (et. al., 2010, p. 05):

As normas devem ser, portanto, ensinadas, considerando as suas peculiaridades. Para Kirk & Gallagher (1996), autistas são educáveis, e suas deficiências podem ser compensadas, em parte, por programas educacionais estruturados, com sequências especificadas de aprendizagem e intensificação de estímulos reforçadores. Esses programas educacionais devem começar desde cedo, tendo os pais ou pais substitutos como primeiros professores.

A questão educativa torna-se, portanto, de grande relevância, no sentido de desenvolver estratégias de ensino visando níveis mais altos de competências. O debate educacional na atualidade recomenda a ampliação da escolarização para os alunos com graves transtornos de desenvolvimento e a defesa do ensino comum como um espaço de acolhimento das diferenças.

### **3.2. A Questão da Inclusão**

A partir dos estudos desenvolvidos por Leo Kanner começam a ser ver proliferarem alternativas de atendimento a crianças com autismo, sendo que nem todas essas alternativas foram de muito sucesso ou visavam a melhoria do indivíduo.

Nas últimas décadas do século XX o que se observou foram os alunos com autismo entregues a Instituições e/ou Classes Especiais, mas não muito nas instituições regulares. Apesar disso, pode-se considerar essa etapa como um primeiro passo para a inserção social destes indivíduos, já que buscavam religar os liames dos laços comunitários que porventura poderiam ter sido perdidos.

Apesar de ser garantido no Brasil, pela já comentada Lei de Diretrizes de Bases, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, fica muitas vezes constatado que a maioria dos educandários não realiza as adaptações necessárias para receber esses alunos de maneira efetiva.

Neste sentido Suplino (2009, p. 05 e 06) alerta que:



Para estar apta a promover uma educação inclusiva a Escola brasileira precisaria romper com valores anteriores, repensar categorias, criar novos paradigmas. Seria necessário rever categorias como normalidade, comportamento socialmente aceito, ensino e aprendizagem, entre outras. Todos estes fatores, quando formulados para a Escola estão, logicamente, implicados com a figura do professor (pessoal administrativo, etc) que possuem representações há muito instaladas do que significa ser professor, aluno e escola. Ao romper com a ideia de normalidade em oposição à anormalidade, a Escola estaria no campo das diferenças. “É normal ser diferente” dizia um outdoor tempos atrás. Nessa medida, significações de descrédito e desvantagem social que vêm a reboque de tais categorias seriam desfeitos.

[...]

Novos padrões de aprendizagem teriam lugar. Seriam admitidos, a partir do rompimento com o modelo linear e cartesiano do processo ensino aprendizagem. A Escola aceitaria que as pessoas têm diferentes estilos de percepção, ritmos de processamento de informações e diferentes modos de expressar-se. Abandonaria, conseqüentemente, as atuais formas de avaliação, descentrando-a da média padrão e concentrando-se no processo de aprendizagem do aluno, que está diretamente ligado com os procedimentos de ensino utilizados. Passaria a uma nova perspectiva de avaliação que teria como objetivo detectar os entraves no processo de ensino (que resultam numa aprendizagem deficitária) e remeteriam a uma reformulação, por parte do professor, das práticas empregadas.

Para Lazzeri (2010, p. 46):

O processo inclusivo dos alunos com autismo, bem como de todos os demais alunos, deve ser pensado caso a caso, pois nem todos se encontram preparados para usufruir do ambiente escolar, nesse momento. Assim, pensar a inclusão não é uma tarefa fácil, é necessário considerar muitos aspectos, entre eles, a forma como o aluno aprende, o tempo que necessita para construir os conhecimentos e as condições subjetivas em que o aprendiz se encontra. Esses entre tantos outros aspectos estão intrínsecos ao processo de ensino-

aprendizagem, porque o sucesso da educação inclusiva está no respeito à individualidade e às diferenças.

Para Arilo (et. al., 2010) e Baptista (2002), para que a inclusão do autista no ensino regular possa proceder de maneira segura, são necessárias respostas firmes perante alguns simples questionamentos:

- 1) Como devem ser educadas essas crianças?
- 2) O que fazer?
- 3) Como fazer?
- 4) O que esperar?
- 5) Quem é o sujeito?
- 6) Quais os seus vínculos?
- 7) Quais os pontos de partida para um trabalho pedagógico?

Identificando-se as respostas básicas a estes questionamentos, podem ser desenvolvidas ações com o intuito de fornecer ao aluno autista as habilidades básicas de seu desenvolvimento.

Para o professor mister se faz a flexibilidade, a escuta, o acolhimento dos múltiplos significados das ações dos sujeitos. Baptista complementa que são pontos necessários para uma satisfatória educação inclusiva para o autista:

- 1) Processo educativo desenvolvido a partir da existência de dificuldades.
- 2) Favorecer a pesquisa e a recreação da prática pedagógica.
- 3) Importância dada à ação e à centralidade do sujeito.
- 4) Flexibilidade da estrutura metodológica.
- 5) Participação de todos na elaboração das regras.

Ponto finalizando, indica Serra (2000) alguns critérios para que as instituições de ensino regular consigam adaptar-se e oferecer uma educação de qualidade para o autista:

- 1) A escola deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias.
- 2) O treinamento dos profissionais deve ser constante e a busca de novas informações deve ser um ato imperativo.
- 3) Deve-se buscar consultores para avaliar precisamente as crianças.
- 4) A escola deverá preparar-se, bem como os seus programas, para atender a diferentes perfis, visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades.
- 5) Os professores devem estar cientes que a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada.
- 6) É preciso analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos.
- 7) A escola deverá prover todo o suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos.
- 8) A atividade física regular é indispensável para o trabalho motor.
- 9) A inclusão não elimina os apoios terapêuticos.
- 10) É necessário desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão, especialmente com atividades socializadoras.
- 11) A escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa.

#### **4. Conclusão**

O presente artigo buscou tecer algumas rápidas considerações atinentes à questão da inclusão escolar do educando autista.

Não se pode perder de vista que o debate que se empreendeu é amplo e que os desafios da educação inclusiva nesse sentido são gigantescos, já que as especiais condições do aluno autista demandam um empenho muito maior dos educadores na tarefa de instruí-los, bem como das instituições educacionais em se adaptarem para tal tarefa.

Contudo, mesmo com todas essas dificuldades, há de se observar que os quadros diferenciais são inerentes à própria condição existencial

humana. Neste ínterim, a inclusão do autista no ensino regular demonstra-se de extrema importância, propiciando aos mesmos, bem como aos demais alunos, substratos seguros para a construção de uma sociedade mais ampla e acessível a todos, mudando contextos sociais através de sua própria estrutura basilar.

Ponto finalizando, há de se considerar que a inclusão de educandos autistas em classes regulares de ensino vem apresentando resultados positivamente expressivos, desde que realizada de maneira a não se confundir com a simples *colocação*, onde aqueles são apenas lançados nos educandários sem a preocupação de fomentar condições dignas e decentes para o seu desenvolvimento.

Muito mais do que estabelecer uma solução para o assunto em pauta, a presente pesquisa teve como objetivo primordial incentivar maiores reflexões e abordagens sobre a matéria, entendendo que, apesar do longo caminho já percorrido para a inclusão escolar do educando autista, muito ainda pode ser realizado para a plenificação do tema.

## 5. Referências

ARILO, Laís de Meneses Carvalho, et. al. **Estratégias educacionais inclusivas para crianças com autismo**. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT\\_11\\_10\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_10_2010.pdf). Acesso em 24 mar. 2020.

BAPTISTA, C.R. **Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUEDES, D. D. **“Meu filho é superdotado?!”: estudo de um caso com diagnóstico de autismo**. *Relatório de Pesquisa apresentado no Congresso Psicologia Ciência e Profissão*. São Paulo, 2002.

KAPLAN. **Compêndio de Psiquiatria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KIRK, Samuel; GALLAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose**. Disponível em: [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3208](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3208). Acesso em 24 mar. 2020.

MAIOR, I. M. M. L. **Apresentação. Organização Das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007.

MATTOS, Laura Kemp e NUERMBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 22 mar. 2020.

ROZEK, Marlene. **A educação especial e a educação inclusiva: compreensões necessárias**. Disponível em: <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/918-3013-1-PB.pdf>. Acesso em 23 mar. 2015.

SERRA, D. **A educação de alunos autistas: Entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares**. Revista Eletrônica Polêmica: Rio de Janeiro, 2008.

SANINI, Cláudia e BOSA, Cleonice Alves. **Mediação, autismo e educação infantil: Práticas para engajar a criança em atividades**. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf\\_resumo/116539\\_1.pdf](http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf_resumo/116539_1.pdf). Acesso em 23 mar. 2020.

SUPLINO, Maryse. **Inclusão escolar de alunos com autismo**. Disponível em: [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Inclusao-de-alunos-com-autismo%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Inclusao-de-alunos-com-autismo%20(1).pdf). Acesso em 23 mar. 2020.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VANNUCHI, P. **Prefácio. Organização Das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007.

## **O mito da torcida única: o emprego de ações de inteligência na desarticulação dos núcleos criminosos das torcidas organizadas e a preservação dos direitos fundamentais de liberdade de associação e de reunião**

*The myth of the unique cheerleader. the use of intelligence actions in the disarticulation of the criminal nuclei of organized cheerleaders and the preservation of the fundamental rights of freedom of association and assembly*

*Luís Gustavo Patuzzi Bortoncello*<sup>1</sup>  
*Sérgio Henriques Zandona Freitas*<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

As ações de inteligência possuem importante papel na desarticulação dos núcleos criminosos das torcidas organizadas, grupamentos (in)voluntários de pessoas que, com uma intensidade cada vez maior, acarretam a violação de dois direitos fundamentais – liberdade de associação e direito de reunião – a partir da ineficiência estatal. Após uma breve análise sobre a evolução do futebol no Brasil e as relações próprias ou impróprias do esporte com a política nacional, o trabalho ingressa para marcos teóricos. O primeiro, relacionado ao direito constitucional e à harmonização dos interesses em conflito. O segundo, mais específico, aborda o conceito e a análise das técnicas de inteligência. Em seguida, aproxima-se os conceitos técnicos de direito e de inteligência ao objeto

---

<sup>1</sup> Mestrado em Direito na Universidade de Itaúna (UIT). Especialista em Inteligência de Estado e Inteligência de Segurança Pública pela INASIS/Milton Campos. Bacharel em Direito e Licenciado em História pela Universidade de Caxias do Sul. Promotor de Justiça do Estado de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Doutor em Direito – Pucminas. Pós-Doutor em Direito – Unisinos e Pós-Doutor em Direito – Universidade de Coimbra. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Fumec - CV: <http://lattes.cnpq.br/2720114652322968>.

sensível deste trabalho, repito, a desarticular dos núcleos criminosos das torcidas organizadas.

O futebol é o esporte mais popular do mundo e, no Brasil, representa o maior fenômeno social. Dá contornos à identidade nacional e também consegue representar a maior expressão de unidade nacional, pois não há diferenças regionais que sucumbem ao período de copa do mundo. Essa relação, de tão forte, confunde-se com a própria natureza do país e as explicações adentram para as ciências sociais. É produto e produtor de questões sociais, econômicas, políticas e culturais. É comum ouvir que o futebol é o esporte mais democrático que existe, porque não exige uniformidade nas características físicas dos atletas e porque requer apenas um grupo de pessoas (mesmo heterogêneo) com um objetivo comum. Altos e baixos, esguios e robustos, rápidos e lentos, todos os fenótipos podem se adequar ao jogo.

A atividade de inteligência, que não se confunde com os serviços secretos de outrora, representa uma importante ferramenta para o Estado Democrático de Direito pois oferece ao tomador de decisão elementos concretos para determinar uma ação (ou omissão) estatal. Outro fator que colabora para que permaneça na marginalidade é a dificuldade de acesso à produção de conhecimento sobre inteligência, limitada àqueles iniciados na área, seja por razões estritamente profissionais (em especial agentes da segurança pública) ou por raros lampejos de interdisciplinaridade (incluindo-se, aqui, operadores do direito que entendem uma atuação proativa do Estado).

A violência no futebol é um assunto complexo e de grande importância para a sociedade. O principal objetivo deste trabalho é escrever um texto simples e de fácil leitura, porém baseado em considerável (e variada) literatura, com o objetivo (sem falsa modéstia) de apontar que as iniciativas estatais em relação à violência do futebol são

míopes, ineficazes e oportunistas. Repare bem que trataremos sobre a violência *no* futebol, e não *do* futebol.

Quando se diz que existe uma violência própria desse microcosmo social, o futebol, trata-se de uma afirmação verdadeira. Porém, as práticas de violência mais sérias e que agredem a consciência são de caráter mais geral, são aquelas praticadas por torcidas organizadas, dentro e fora dos estádios. Para entender a violência no futebol de determinado país, é preciso contextualizá-la nas violências macrosociais em questão. E, para tanto, é necessário aproximar cultura, sociedade e história. Mas entender não basta, é preciso agir. É preciso criar e direcionar políticas públicas específicas em diversos ambientes com o objetivo de reduzir ou neutralizar a ação dos núcleos criminosos presentes em grande parte das torcidas organizadas. É romântico e equivocado pensar que a violência se limita ao estádio e suas cercanias. Tais núcleos, que constituem uma parcela reduzidíssima do “público da organizada”, disputam um orçamento de centenas de milhares de reais ao mês, produto de comercialização de produtos não licenciados dos clubes, extorsão de flanelinhas e ambulantes no entorno dos estádios, venda de substâncias entorpecentes e armas e, em alguns casos, envolvimento em jogo ilegal e lavagem de dinheiro.

## **2. A sociologia do futebol**

“Que lance!” (Celestino Valenzuela)

A violência que se manifesta *no* futebol tem sua origem em questões mais profundas de ordem social. Não é apenas o resultado daquilo que acontece nos estádios, embora isto também contribua. Os principais exemplos dessas questões sociais são o desemprego e o subemprego, a falta de consciência social, de educação e cidadania, o tráfico de drogas e o crime organizado, o descaso das autoridades, a desagregação dos valores



familiares e escolares, a falta de policiamento ostensivo e preventiva, a impunidade e a corrupção. São as chamadas macroviolências, que aparecem no microcosmo do futebol, assim como em outros ambientes, como no trânsito, no ambiente escolar e doméstico.

No caso brasileiro merecem destaque dois fatores macrossociais: a corrupção e a impunidade, porque ambas podem ser consideradas violências por si sós e de fato resultam em mais atos violentos, já que estimulam e acentuam outras causas sociais, culturais, jurídicas. A corrupção e a impunidade anestesiam as reações ética, jurídica, política cultural e policial de uma sociedade. E, como são essas reações que definem uma sociedade e a própria civilização, se não forem acionadas normalmente pelas instituições, o efeito, mesmo que indireto, é incentivo a novas práticas delituosas.

O conjunto de medidas capaz de reduzir (a níveis “toleráveis”) a violência no futebol, que engloba necessariamente a atividade de *inteligência*, constitui um plano de ação interligado: *repressão*, no curto prazo; *prevenção*, no médio prazo; e *reeducação*, no longo prazo.

No Reino Unido,

desde o final da década de 1960, a sociologia do futebol foi fortemente associada ao estudo dos torcedores de futebol e, mais especificamente, aos *hooligans*. Concomitantemente, houve um enorme interesse político, social e da mídia em relação ao *hooliganism* no futebol do Reino Unido. O auge do interesse do público pela violência dos torcedores se deu em 1980, quando os torcedores do Rangers e do Celtic travaram uma batalha em campo, após a final da Copa da Escócia; na Inglaterra, esse interesse atingiu seu ápice em 1985, com a invasão pelos *hooligans* do gramado do Millwall, em Luton, além das mortes de torcedores em Birmingham e as mais trágicas de todas no Heysel, em Bruxelas, e no Hillsborough, casa do Sheffield, num jogo entre Liverpool e Forest (GIULIANOTTI, 2002, p. 62)

A personalidade violenta dos torcedores ingleses foi lentamente modificada desde o final da década de 1980, estimulando os sociólogos do Reino Unido a examinar outros aspectos da torcida de futebol. Surgiu uma área interdisciplinar e mais internacional para analisar grupos de torcedores violentos e outros tipos de espectadores não violentos. Enquanto no Reino Unido, e posteriormente no norte da Europa, o estilo e a rede dos *hooligans* “descolados” dominam, os torcedores de futebol militantes no sul da Europa percorreram uma trajetória bem diferente. Nesse caso, o modelo de torcida organizada dos *ultras* é dominante. Os *ultras*, nome originado entre os torcedores da Sampdoria de Gênova, em 1971, e subsequentemente espalhados por toda a Itália e ainda no sul da França, na Espanha, em Portugal e na ex-Iugoslávia. Os *ultras* representaram uma forma de torcida mais jovem, mais organizada e mais militante do que a que se conhecia na Itália até então. Enquanto os *hooligans* do norte da Europa abandonaram as cores e os símbolos dos clubes durante a década de 1980, os *ultras* chegaram ao máximo da paixão audiovisual. Os *ultras* se reúnem em cada curva (atrás dos gols) do estádio italiano, horas antes do início da partida, e cobrem seu território com bandeiras que proclamam sua identidade e sua fidelidade ao clube.

### **3. A torcida organizada no Brasil**

“Quê que eu vou dizer lá em casa?” (Sílvio Luiz)

Demonizar as torcidas organizadas é:

o ‘esporte’ de nove entre dez jornalistas esportivos brasileiros sempre que elas protagonizam tumultos. Não por acaso, elas são alvo dessas críticas, é claro. Mas reduzir a atuação de tais grupos a brigas e confusões é um equívoco. O velho erro da generalização. As mesmas TVs e jornais que censuram os grupos também veiculam com destaque fotos e imagens dos belos espetáculos feitos

pelos torcedores. Espetáculos que tem fundamental colaboração das mesmas facções, que, como tudo na vida, tem seu lado bom e ruim. O problema é que essa parte, digamos, podre, em alguns casos invade o território da criminalidade, e isso repercute mais do que qualquer show nas arquibancadas. O lado ruim ofusca o bom (PEREIRA, 2012, p. 5).

O fenômeno das torcidas organizadas surgiu no Brasil há aproximadamente 70 anos, no final da década de 1930, com a reunião de torcedores do São Paulo. No início dos anos 40, apareceria a faixa “Avante Flamengo”, um esboço da charanga de Jaime de Carvalho. Em comum nesses grupos de torcedores, havia o intuito de incentivar seus times, de fazer a festa nas arquibancadas, geralmente animada por bandinhas. Era o começo da grande contribuição à beleza do cenário de um jogo. Embora o torcedor pode permanecer sentado e em silêncio como se estivesse numa ópera, estádio de futebol não é teatro, ele pulsa, vibra, sofre com o time<sup>3</sup>.

As principais lideranças das organizadas não falam diretamente, não assumem que o perfil violento serve como marketing para atrair novos membros. O fato é que nos últimos quarenta anos as facções

---

<sup>3</sup> A origem das organizadas pode assim ser contextualizada: tendo como embrião o Grêmio São-Paulino da Mooca, a Torcida Uniformizada do São Paulo (Tusp) surgiu em 1939, seguida pela Charanga do Flamengo, de 1942. A expressão que hoje identifica todas as facções apareceria em 1944 com a criação da Torcida Organizada do Vasco (TOV). Foi a primeira de uma série com a mesma denominação no Rio de Janeiro. Logo vieram as Torcidas Organizadas do Fluminense (1946), do Bangu (1952) e do Botafogo (1957). Em 1967, com o intuito de participar da política do Flamengo, apareceria no Maracanã uma faixa com a inscrição ‘Poder Jovem’. Tal grupo, posteriormente, seria o primeiro a adotar o nome Torcida Jovem (TJF). No mesmo ano, apareceria a Jovem Flu, de curta existência. Objetivos parecidos tinham os que, em 1969, fundaram a Gaviões da Fiel, obviamente insatisfeitos com o jejum de títulos do Corinthians, que já durava 14 anos. No mesmo ano, apareceria as Torcidas Jovens do Botafogo (TJB), dos Santos e da Ponte Preta. Em Minas, veio a Dragões da FAO (Força Atlética de Ocupação) e em Porto Alegre a Camisa 12, do Internacional. Já 1970 marcou a estreia da Jovem do Cruzeiro, enquanto os jogadores de outro ex-Palestra Itália ganhavam o incentivo da Torcida Uniformizada do Palmeiras (TUP). No mesmo ano viriam a Força Jovem do Vasco, a Força Flu e a Young Flu. A corintiana Camisa 12 é de 1971, como a Inferno Rubro, do América (RJ). No ano seguinte, a Leões da Fabulosa começou a apoiar a Portuguesa, e os são-paulinos fundaram a Torcida Tricolor Independente. Seu crescimento, pouco a pouco, praticamente decretou a extinção da pioneira Tusp, em 1995. Mas grande parte dessas facções do período 1967-1972 até hoje é expressiva e numerosa. Contudo, outras torcidas importantes surgiram na segunda metade da década de 1970 e nos anos 1980. É o caso da Raça Rubro-Negra, que inovou nas arquibancadas torcendo de pé por todo o tempo. Criada em 1977, não demorou a se tornar a maior organizada do Flamengo. Naquele mesmo ano, em Minas Gerais, apareceria a Máfia Azul, a mais importante facção do Cruzeiro, além da Koelhomania, do América; no Paraná, foram criados Os Fanáticos e Império Alverde, as principais e Atlético e Coritiba; e no Rio Grande do Sul surgiu a Jovem do Grêmio e a Super Fico (Força Independente Colorada). Em Belo Horizonte, a Galocura, há tempos a principal facção do Atlético, só apareceria em 1984.

absolutamente pacíficas ficaram restritas a pequenos grupos. Nesse contexto, o argumento mais comum de torcidas organizadas é a suposta (e falsa) belicosidade como forma de defesa, jamais como meio de confronto.

Se a união faz a força, quando acontece entre torcidas organizadas ela significa muito. A pareceria entre Força Jovem do Vasco e Mancha Verde é tão intensa que se tornou comum a mescla de camisas e o aparecimento de bandeiras de um time no jogo do outro. Os grupos se ajudam, recebem os amigos em viagens às suas cidades, os hospedam nas sedes, fazem churrasco, torcem juntos contra os demais e, claro, brigam. Lutam unidos como fazem TJF e Independente do São Paulo que, por sua vez, é rival da Raça, também do Flamengo. Sim, a união é entre esta e aquela facção, não entre a torcida deste e a daquele time. Hoje, alianças interestaduais se estendem de norte a sul do país, com histórico de amizade e violência.

Ainda segundo Mauro Cezar,

talvez o jornalista e comentarista esportivo brasileiro que mais entende da experiência *hermana* com as organizadas, é nítida uma tendência de “argentinização”, caso da Geral do Grêmio, criada em 2001, e que sucedeu o movimento Alma Castelhana. Não é uma organizada propriamente dita, com estatuto e carteirinha, mas um grupo inspirado nos *hinchas* de Argentina, Uruguai e demais países de língua espanhola. Cantam, saltam, agitam os braços da mesma forma e comemoram os gols com avalanches, como na Bombonera. O comportamento dos integrantes tem forte viés regionalista, com exibição de trapos (faixas de pano) enaltecendo não só o clube, mas também figuras míticas (jogadores e, até mesmo, presidentes históricos) e a própria República Rio-Grandense. Barras (faixas verticais) com as cores do RS são comuns tanto na Arena como no Beira Rio. Aqui, a Guarda Popular Colorada, de 2003, fruto da fusão de dois outros grupos, adota comportamento semelhante, porém sem a avalanche (PEREIRA, 2012, p. 8-9).

Tal fenômeno coincide com uma espécie de desencanto daquele ex-filiado ou daquele torcedor que busca uma torcida capaz de “jogar junto” de “pulsar” com o seu clube. Os episódios de violência daqueles núcleos criminosos das torcidas organizadas clássicas também servem de combustível para a formação de *hinchadas*, que constituem um fenômeno relativamente novo no cenário nacional e para o qual os mecanismos de segurança pública (para variar) não estão preparados.

Ao invés de permanecerem sentados no setor social (de alto custo para o padrão salarial nacional), muitos torcedores buscam acomodar-se em meio de outros “pares” fanáticos, que permanecem quase a totalidade do jogo empurrando seus times, com cânticos cada vez maiores e sempre inspirados em gritos oriundos do outro lado do rio da Prata. Estas *hinchadas* – e os maiores exemplos são a Guarda Popular (Internacional) e a Geral (Grêmio) exigem uma maior organização das forças de segurança pública, uma vez que seus membros não possuem cadastro e, muitas vezes, camisas de identificação. Trata-se de uma formação espontânea, sempre no mesmo local do estádio (atrás do gol), que também possui, infelizmente, um núcleo criminoso.

A maioria dos dirigentes e jogadores temem as organizadas, embora não seja pequeno o número de atletas e cartolas que injetam dinheiro secretamente em “líderes” das *hinchadas* buscando ampliar a base de sustentação ou dificultar o trabalho de direção ou comissão técnica. Não raras vezes, as organizadas elegem vereadores e, até mesmo, deputados. O caso do Corinthians é emblemático, pois seu ex-presidente é deputado federal e o TRE-SP aprovou, no ano passado, o registro do Partido Nacional Corinthiano (PNC) (o clube formalmente desaprovou a iniciativa).

Mas que fique claro. Torcida organizada não é sinônimo de violência, tampouco surgiram com esse objetivo:

Violência em torcidas organizadas é caso de polícia, de segurança pública. Belas festas e apoio ao time em campo é coisa do futebol. Ao estilo brasileiro ou à moda argentina, o bom é fazer os torcedores ficarem reunidos. Separar a parte podre, isolá-la, eliminá-la é o desafio. Futebol sem torcida é futebol sem festa. E futebol sem festa não é futebol (PEREIRA, 2012, p. 10).

#### **4. A negação dos direitos fundamentais da liberdade de associação e do direito de reunião nos estádios de futebol. A necessária ponderação dos interesses em conflito.**

Um pra lá, dois pra cá, é fogo no boné do guarda (Osmar Santos)

A dogmática constitucional alemã cunhou a expressão *Justizgrundrechte* para se referir a um elenco de proteções constantes da Constituição que tem por escopo proteger o indivíduo no contexto do processo judicial. Sabe-se que a expressão é imperfeita, uma vez que mito desses direitos transcendem a esfera propriamente judicial. A Constituição de 1988 consagra um expressivo elenco de direitos destinados à defesa da posição jurídica perante a Administração ou com relação aos órgãos jurisdicionais em geral, como se pode depreender da leitura do disposto no art. 5º, XXXIV; XXXV; e XXXVII a LXXIV; LXVIII, LXXVI e LXXVIII.

Outrossim, algumas disposições constantes de capítulos diversos do ordenamento constitucional concretizam, explicitam ou ampliam muitas dessas garantias. É o que se verifica com o dever de fundamentação das decisões judiciais, previsto no art. 93, IX, da Constituição. Essa expansão normativa das garantias constitucionais processuais, penais e processuais penais não é um fenômeno brasileiro. A adoção da Convenção Européia dos Direitos Humanos por muitos países fez com que ocorresse expansão singular dos direitos e garantias nela contemplados no âmbito europeu.

Mediante uma interpretação dos direitos fundamentais previstos na Constituição em conformidade com as disposições da Convenção Européia, tem-se hoje uma efetiva ampliação do significado dos direitos fundamentais previstos na Constituição ou quase uma ampliação dos direitos positivados na Carta.

O objeto deste trabalho liga-se umbilicalmente aos direitos humanos, mais precisamente o direito de ir e vir, liberdade de expressão e direito à segurança pública. Numa singela frase, porém talvez a mais importante deste estudo, a ação ou omissão estatal, em relação ao desporto e ao torcedor deve observar esse tripé (direito de ir e vir, liberdade de expressão e de reunião e segurança pública), a partir da devida harmonização quando colocados em conflito ou da soma dos três sempre que possível.

Ao invés da supra-infra-ordenação de Hans Kelsen, a teoria desenvolvida pelo jurista argentino Ricardo Lorenzetti, inspirada no sistema solar – que coloca a Constituição Federal no lugar do sol, os códigos substituem os planetas e as leis extravagantes tomaram o posto dos satélites naturais – melhor exemplifica o atual cenário jurídico. Não é mais o civil e o penal que ocupam o centro do direito, mas o constitucional, a partir de mudanças que incluem a força normativa da Constituição, a expansão da jurisdição constitucional e o desenvolvimento de uma nova dogmática da interpretação constitucional.

Dentre as perspectivas defendidas pelos neoconstitucionalistas<sup>4</sup>, podem ser citadas: força normativa à Constituição, alterando-se sua

---

<sup>4</sup> Os adeptos do neoconstitucionalismo buscam embasamento no pensamento de juristas que se filiam a linhas bastante heterogêneas, como Ronald Dworkin, Robert Alexy, Peter Häberle, Gustavo Zagrebelsky, Luigi Ferrajoli e Carlos Santiago Nino, e nenhum destes se define hoje, ou já se definiu, no passado, como neoconstitucionalista. Tanto dentre os referidos autores, como entre aqueles que se apresentam como neoconstitucionalistas, constata-se uma ampla diversidade de posições jusfilosóficas e de filosofia política: há positivistas e não positivistas, defensores da necessidade do uso do método na aplicação do direito e ferrenhos opositores do emprego de qualquer metodologia na hermenêutica jurídica, adeptos do liberalismo político, comunitaristas e procedimentalistas (SARMENTO, 2010, p. 233).

percepção de mero documento político para verdadeira norma jurídica vinculante (OSLEN, 2008); novo tratamento hermenêutico conferido às regras e aos princípios, ante a insuficiência das técnicas interpretativas clássicas (MORAES, 2007, p. 10); alteração da forma de solução de conflitos, com a inclusão de técnicas de ponderação e teorias de argumentação (ALEXY, 2011); mudança na teoria da norma, com reconhecimento da distinção entre norma e enunciado normativo (AVILA, 2009, p. 22); reconhecimento de normatividade aos princípios com consequente influência na interpretação de todas as normas do ordenamento (FERNANDES, 2011, p. 37), constitucionalização do direito a partir da irradiação das normas constitucionais por todos os demais ramos jurídicos (SCHIER, 1999); e, releitura do direito sob influência dos postulados da ética e da moral (KANT, 1964, p. 90).

No Brasil, o neoconstitucionalismo começa a ser desenhado a partir da Constituição da República de 1988, fruto do processo de redemocratização pelo qual o país passou no final da década de 1980 (BARROSO, 2001), em substituição ao regime político ditatorial anterior implantado desde o golpe de 1964 (SILVA, 2003, p. 88-89). A Constituição de 1988 já em seu art. 1º previu expressamente que a República Federativa do Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito e, em consequência desse processo de valorização democrática, trouxe um extenso catálogo de direitos individuais, políticos e sociais; firmou uma maior aproximação do direito com a moral através da inclusão de direitos humanos em seu texto; previu a aplicabilidade imediata de seus dispositivos (SILVA, 1988); ampliou as espécies de remédios constitucionais; contribuiu para a expansão do controle social sobre políticas públicas; aumentou o número de legitimados ao processo de controle de constitucionalidade, e, ainda, forneceu fundamentos para a



formação da doutrina da eficácia horizontal dos direitos fundamentais (SILVA, 2005).

A prática constitucional contemporânea apresenta características comuns dotadas de especial importância para a realização normativa dos direitos fundamentais. Entre essas, destacam-se três: âmbito de proteção, limites e limites aos limites dos direitos fundamentais. Certo é que todo direito fundamental possui um âmbito de proteção e todo direito fundamental, ao menos em princípio, está sujeito a intervenções neste âmbito de proteção.

O âmbito de proteção de um direito fundamental abrange os diferentes pressupostos fáticos determinados pela norma jurídica<sup>5</sup>. Trata-se, em outras palavras, do bem jurídico protegido, ou seja, do objeto tutelado, que nem sempre se afigura de fácil identificação, especialmente em decorrência das indeterminações semânticas invariavelmente presentes nos textos que contemplam direitos fundamentais<sup>6</sup>. Nesse contexto, contudo, cabe referir a lição de Sérvulo Correia ao sustentar que o âmbito de proteção de um direito não resulta apenas da tipificação de dados pré-normativos, mas guarda relação com determinadas finalidades constitucionalmente ancoradas e vinculadas a determinados valores (CORREIA, 2006, p. 34).

---

<sup>5</sup> De modo diverso, advogando uma distinção entre o suporte fático e o âmbito de proteção, no sentido de que este é mais restrito do que aquele (pelo fato de o que é protegido constitui apenas uma parte do suporte fático do direito) (SILVA, 2009, p. 65 e ss).

<sup>6</sup> Para a adequada discussão sobre a restringibilidade dos direitos e seus respectivos limites, incontornável a análise, ainda que sumária, da contraposição entre as assim designadas “teoria interna” e “teoria externa” dos limites aos direitos fundamentais. Segundo a “teoria interna”, um direito fundamental existe desde sempre com seu conteúdo determinado, afirmando-se mesmo que o direito já “nasce” com os seus limites. Neste sentido, fala-se na existência de “limites imanentes”, que consistem em fronteiras implícitas, de natureza apriorística, que não se deixam confundir com autênticas restrições. Para a teoria interna, o processo de definição dos limites do direito é algo interno a ele. A “teoria externa”, por sua vez, distingue os direitos fundamentais das restrições a eles eventualmente impostas, daí a necessidade de uma precisa identificação dos contornos de cada direito. Ao contrário da teoria interna, que pressupõe a existência de apenas um objeto, o direito e seus limites (imanentes), a teoria externa divide este objeto em dois: há, em primeiro lugar, o direito em si, e, destacadas dele, as suas restrições (284). Assim, de acordo com a teoria externa, existe inicialmente um direito em si, ilimitado, que, mediante a imposição de eventuais restrições, se converte em um direito limitado (SARLET; MARINON; MITIDIERO, 2016, p. 385).

Limites aos direitos fundamentais, em termos sumários, podem ser definidos como ações ou omissões dos poderes públicos (Legislativo, Executivo e Judiciário) ou de particulares que dificultem, reduzam ou eliminem o acesso ao bem jurídico protegido, afetando o seu exercício (*aspecto subjetivo*) e/ou diminuindo deveres estatais de garantia e promoção (*aspecto objetivo*) que resultem dos direitos fundamentais (NOVAIS, 2003, p. 157). Todavia, como é cediço, nem toda a disciplina normativa dos direitos fundamentais pode ser caracterizada como constituindo uma limitação. Muitas vezes as normas legais se limitam a detalhar tais direitos a fim de possibilitar o seu exercício. Algo distinto, contudo, se dá com as limitações de direitos fundamentais, que, como visto, reduzem o alcance de conteúdos *prima facie* conferidos a posições de direitos fundamentais mediante a imposição de “cargas coativas” (CANOTILHO, 1992, p. 346).

Importa destacar, na esfera dos limites diretamente estabelecidos pela Constituição, que a ideia de que existem limites no interior dos direitos fundamentais fica, sob certo aspecto, absorvida pela ideia das limitações diretamente constitucionais, visto que as cláusulas restritivas constitucionais expressas, na prática, convertem uma posição jurídica *prima facie* em um não direito definitivo (STEINMETZ, 2001, p. 31). Como é fácil reconhecer, não é possível ao Constituinte – e tampouco ao legislador ordinário – prever e regular todas as colisões de direitos fundamentais (306). Tendo em vista a caracterização dos direitos fundamentais como posições jurídicas *prima facie*, não raro encontram-se eles sujeitos a ponderações em face de situações concretas de colisão, nas quais a realização de um direito se dá à custa do doutro (307). A solução desse impasse não poderá se dar com recurso à ideia de uma ordem hierárquica e abstrata dos valores constitucionais, não sendo lícito, por outro lado, sacrificar pura e simplesmente um desses valores ou bens em

favor do outro. Com efeito, a solução amplamente preconizada afirma a necessidade de se respeitar a proteção constitucional dos diferentes direitos no quadro da unidade da Constituição, buscando harmonizar preceitos que apontam para resultados diferentes, muitas vezes contraditórios.

Em síntese, o que importa destacar, nesta quadra, é que eventuais limitações dos direitos fundamentais somente serão tidas como justificadas se guardarem compatibilidade formal e material com a Constituição. Sob perspectiva formal, parte-se da posição de primazia ocupada pela Constituição na estrutura do ordenamento jurídico, no sentido de que suas normas, na qualidade de decisões do poder constituinte, representam atos de autovinculação fundamental-democrática que encabeçam a hierarquia normativa do sistema.

O controle da constitucionalidade formal e material dos limites aos direitos fundamentais implica, no plano formal, a investigação da competência, do procedimento e da forma adotados pela autoridade estatal. Já o controle material diz essencialmente com a observância da proteção do núcleo (ou conteúdo) essencial destes direitos, bem como o atendimento das exigências da proporcionalidade e da razoabilidade, mas também do que se tem convencionado designar de proibição de retrocesso, categorias que, neste sentido, assumem a função de limites aos limites dos direitos fundamentais. Tais instrumentos de controle podem ser resumidos na proporcionalidade e razoabilidade como limite dos limites, a partir da dupla função como proibição de excesso e proibição de proteção insuficiente e da garantia do núcleo essencial dos direitos fundamentais.

A Constituição de 1988, tal como outras Constituições brasileiras anteriores, consagra a técnica de estabelecimento direta ou técnica da restrição legal a diferentes direitos individuais. Assim, o sigilo das comunicações telefônicas somente pode ser suspenso, mediante ordem

judicial, “nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer, para fins de investigação criminal ou instrução processual penal” (art. 5º, XII).

Do mesmo modo, reconhece-se o “livre exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, *atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer*” (art. 5º, XIII). Assegura-se, também, a livre locomoção em todo o “território nacional em *tempo de paz*, podendo qualquer pessoa, *nos termos da lei*, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” (art. 5º, XV). Garante-se, igualmente, “a liberdade de associação para *fins lícitos*” (art. 5º, XVII).

Os direitos individuais enquanto direitos de hierarquia constitucional somente podem ser limitados por expressa disposição constitucional (*restrição imediata*) ou mediante lei ordinária promulgada com fundamento imediato na própria Constituição (*restrição mediata*). Assim, é o próprio texto constitucional que consagra o direito de “reunir-se pacificamente, sem armas” (art. 5º, XVI), a liberdade de “locomoção no território nacional em tempo de paz” (art. 5º, XV).

Consideram-se restrições legais aquelas limitações que o legislador impõe a determinados direitos individuais respaldado em expressa autorização constitucional. Os diversos sistemas constitucionais preveem diferentes modalidades de limitação ou restrição dos direitos individuais, levando em conta a experiência histórica e tendo em vista considerações de índole sociológica ou cultural.

A ordem constitucional brasileira não contemplou qualquer disciplina direta e expressa sobre a proteção do núcleo essencial de direitos fundamentais. É inequívoco, porém, que o texto constitucional veda expressamente qualquer proposta de emenda tendente a abolir os direitos e garantias individuais (CF, art. 60, § 4º, IV). Tal cláusula reforça a ideia de um limite do limite também para o legislador ordinário.

É possível afirmar que o chamado critério da proporcionalidade, aceito e praticado na atualidade, sempre esteve presente em diversos dos ramos do Direito, seja na aplicação da pena criminal, na noção de abusos do civilista ou, ainda, como meio de conter a discricionariedade do poder estatal no âmbito legislativo ou administrativo. A proporcionalidade, numa primeira abordagem, é a exigência de racionalidade, a imposição de que os atos estatais não sejam desprovidos de um mínimo de sustentabilidade.

O critério da proporcionalidade, como resultado da construção alemã, é considerado uma norma constitucional não escrita derivada do Estado Democrático de Direito. Nele se visualiza a função de ser imprescindível à racionalidade do Estado Democrático de Direito, já que garante o núcleo essencial dos direitos fundamentais através da acomodação dos diversos interesses em jogo em uma sociedade.

A doutrina estadunidense, por sua vez, deriva a proporcionalidade do princípio do devido processo legal, que corresponde, em sua vertente substantiva, à limitação constitucional dos poderes do Estado, limitação essa atrelada a alguns direitos fundamentais, tradicionalmente a vida, a liberdade e a propriedade. Os princípios da isonomia e da proporcionalidade, que se entenda a proporcionalidade como incrustada na isonomia, de “igualdade proporcional”, própria da “justiça distributiva”, “geométrica”, uma “igualdade de relações”.

Assim, apreende-se que o critério da proporcionalidade está relacionado ao aspecto material do conceito de isonomia, como critério de justa medida de distribuição dos direitos e deveres sociais.

#### 4.1 Aplicações do princípio da proporcionalidade<sup>7</sup>

“Pode isso, Arnaldo?” (Galvão Bueno)

A doutrina considera o critério da proporcionalidade um guia à atividade interpretativa, não apenas por elucidar certas questões conflituosas, mas por apresentar-se como aplicável em qualquer interpretação. Nessa perspectiva, o princípio estaria a integrar necessariamente o método de interpretação do Direito. Dentro desse contexto, o critério da proporcionalidade desponta como relevante instrumento de solução de conflitos na medida em que se apresenta como mandamento de otimização de princípios, ou seja, como critério de sopesamento de princípios quando estes conflitam em dada situação concreta.

O critério da proporcionalidade, em sentido amplo, abarca três necessários elementos, quais sejam: 1) a conformidade ou adequação dos meios empregados; 2) a necessidade ou exigibilidade da medida adotada; e, 3) a proporcionalidade em sentido estrito.

O elemento correspondente à conformidade ou adequação dos meios representa a necessária correlação entre os meios e os fins a serem atingidos, de forma que os meios escolhidos sejam aptos a atingir o fim determinado. Não se trata, pois, da verificação da realização efetiva do objetivo, mas da simples possibilidade de tê-lo realizado com o emprego do meio selecionado. É a relação de adequação medida-fim.

A necessidade ou exigibilidade equivale à melhor escolha possível, dentre os meios adequados, para atingir os fins. Dentro da concepção do

---

<sup>7</sup> Para um mais completo entendimento do conceito de proporcionalidade é relevante a diferenciação, embora muitos doutrinadores os igualem, entre a proporcionalidade e a razoabilidade. A diferença reside na classificação e nos elementos constitutivos desses princípios, já que a razoabilidade é mais ampla que a proporcionalidade. O conceito de proporcionalidade está inserido no de razoabilidade, sendo que é inevitável, então, a ligação entre razoabilidade e a 'qualidade' da atuação concreta, e entre a proporcionalidade e a 'quantidade' daquela, visando-se à proibição do excesso.

Estado de Direito, essa escolha corresponde àquela que menos ônus traga ao cidadão. Exige-se, nessa medida, a escolha do meio menos gravoso, do mais suave para alcançar o valor desejado. Nesse passo, não se questiona a escolha do fim, mas apenas o meio utilizado em sua relação de custo/benefício.

A proporcionalidade em sentido estrito, por sua vez, significa a relação entre meios e fins que seja juridicamente o melhor possível. Isso significa, acima de tudo, que não se fira o ‘conteúdo essencial’ (*Wesengehalt*) de direito fundamental, com o desrespeito intolerável da dignidade humana. Trata-se, pois, de um sopesamento (balanceamento) dos valores do ordenamento jurídico, em que se procura atingir a mais oportuna relação entre meios e fins para melhor garantir os direitos do cidadão em situações concretamente relacionadas. São “pesadas” e comparadas, numa perspectiva jurídica, as desvantagens do meio em relação às vantagens do fim.

Tomemos uma situação como exemplificativa. Na noite de 25 de abril de 2017, Bahia, Vitória e seus torcedores foram derrotados por uma decisão inconstitucional (porque desproporcional). Naquela noite, a CBF determinou que os quatro próximos Ba-Vis fossem disputados apenas com a torcida do clube mandante nas arquibancadas, após receber recomendação do Ministério Público baiano. Um gol contra, no último minuto, em um estado acostumado a clássicos movimentados, estádios lotados e inúmeras situações de civilidade no esporte.

O Ministério Público do Estado da Bahia expediu recomendação para que o Vitória suspendesse a venda de ingressos para a torcida do Bahia para o jogo a ser disputado no Barradão. A diretoria rubro-negra foi contrária à medida e, lógico, teve respaldo da cúpula tricolor. Os dois clubes, em nota conjunta, ratificaram o que já haviam externado há alguns dias: "em vez de torcida única, defendemos a convivência das duas torcidas

cada vez mais juntas, em paz, tendo, inclusive, promovido o retorno da tão saudosa e festejada torcida mista no último clássico do Campeonato Baiano, sem nenhuma ocorrência de violência ou conflito por conta de suas camisas, nas dependências do estádio", rebateu a dupla Ba-Vi<sup>8</sup>.

Após o silêncio da Federação Bahiana de Futebol, o Ministério Público bateu às portas da CBF que, como duvidosa promotora do campeonato, possui a "última palavra". Ou seja, a recomendação foi acatada. Marcou-se o gol contra.

No entanto, o silêncio da Federação Bahiana de Futebol sobre o caso deu o indício do pior: o Ministério Público foi até à CBF que, como promotora do campeonato, tem o "poder" de exigir que a recomendação seja acatada. Foi o que aconteceu.

É bem verdade que a violência cresceu, principalmente após a popularização - e aumento dos holofotes - das torcidas organizadas, mas a raiz do problema não está no futebol. O 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado em outubro do ano passado, apontava Salvador como a segunda capital com maior número de assassinatos (1.444), em 2015, no Brasil. São 49,4 mortes para cada 100 mil habitantes. Somente Fortaleza teve número maior (1.651), de acordo com o levantamento. O grande gargalo da segurança pública passa longe da Fonte Nova ou do Barradão em dias de jogos. (Elton Serra, blog da ESPN).<sup>9</sup>

A atuação do Ministério Público, neste episódio, não observou os critérios de proporcionalidade. O direito de ir e vir, a liberdade de reunião e o direito de associação foram violados de forma desproporcional.

Primeiro, porque a própria Polícia Militar baiana anunciou segurança reforçada nos clássicos e apoiou a presença das duas torcidas no evento,

---

<sup>8</sup> [http://espn.uol.com.br/post/689718\\_ba-vis-terao-torcida-unica-esta-decretada-a-falencia-da-seguranca-publica-baiana](http://espn.uol.com.br/post/689718_ba-vis-terao-torcida-unica-esta-decretada-a-falencia-da-seguranca-publica-baiana) (acessado em 29 abr. 2020)

<sup>9</sup> Idem.



inclusive com a presença de torcida “mista”, iniciativa da dupla Gre-Nal que registra pleno sucesso há mais de dois anos no Beira Rio e na Arena do Grêmio. Segundo, nenhuma outra medida foi desenvolvida antes da polêmica iniciativa do *Parquet*, que por ser extrema só poderia ser empregada a partir da inutilidade de todas as outras. Terceiro, e por fim, o carnaval de Salvador, que movimenta centenas de milhares de pessoas durante uma semana inteira nas principais ruas da cidade, tem segurança reforçada por policiais que são deslocados de outros bairros e até de cidades vizinhas. Entre quinta e domingo do último carnaval, o Departamento de Repressão e Combate ao Crime Organizado (Draco) registrou exatas 1.116 ocorrências nos circuitos da folia - números 4,5% maiores que os registrados no mesmo período em 2016. Na noite de sexta-feira, 81 casos foram documentados pela polícia, o dobro em relação ao mesmo dia do ano passado. Mesmo com índices assustadores, o MPBA adota medidas brandas para justificar seu trabalho durante a festa momesca<sup>10</sup>.

Curioso, também, é o envolvimento da CBF no caso, sobretudo quando a Federação Bahiana de Futebol, os clubes e a Polícia Militar haviam se manifestado a favor das duas torcidas. O episódio revelou, por um lado, a escolha cômoda e desproporcional do Ministério Público (a quem cabe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (art. 127, *caput*, da CF)) e, por outro, uma postura intransigente de uma entidade (a CBF) mergulhada em escândalos de corrupção e curiosamente presidida por um cartola que não deixa o país (sequer acompanha eventos oficiais e jogos da seleção no exterior) e não põe os pés num estádio.

---

<sup>10</sup> Idem.

## 5. A atividade de inteligência

“E no placar do Maraca olha ele aí!” (Garotinho)

O conceito de *inteligência*, segundo o dicionário<sup>11</sup>, é a faculdade de conhecer, compreender e aprender. É, também, a capacidade de compreender e resolver novos problemas e conflitos e de adaptar-se a novas situações. Embora seja um significado comum, aplicado ao conceito de *inteligência* para situações genéricas, perceber-se-á o acerto deste significado no decorrer deste trabalho.

Segundo a lição de Ugarte<sup>12</sup>, *inteligência* é um produto sob a forma de conhecimento e de informação elaborada. É, também, atividade ou função estatal, realizada por uma organização ou conjunto de organizações, tendo o elemento “secreto” como caracterizador da empreitada. Partindo da definição de Kent<sup>13</sup>, José Manuel Ugarte aponta que *informação* é conhecimento, organização e atividade para, logo em seguida, concluir que *inteligência* é o conhecimento de homens, civis e militares, que ocupam cargos elevados, devem possuir para salvaguardar o bem-estar nacional. Ugarte lembra da concepção trina de inteligência (conhecimento-organização-atividade) e de sua importância para o processo decisório.

Uma definição de inteligência que contenha os elementos essenciais de seu conceito ainda não foi estabelecida de maneira unívoca e indubitosa. Na verdade, ainda não há consenso sobre quais são os

---

<sup>11</sup> Do Google (que tudo domina) ao invés do saudoso Aurélio, que acumula pó na estante da sala dos meus pais na serra gaúcha.

<sup>12</sup> José Manuel Ugarte. *Control Público de laActividad de Inteligencia: Europa y América Latina, una visión comparativa* (Trabalho apresentado no Congresso Internacional *Post-Globalización: Redefinición de laSeguridad y la Defensa Regional em elConoSur*, promovido pelo Centro de EstudiosInternacionales para elDesarrollo, em Buenos Aires, em 2002).

<sup>13</sup> A leitura de Sherman Kent, para o presente trabalho, foi indireta, ou seja, buscou-se suas definições nas obras de FEITOZA, CEPIK e GONÇALVES.

elementos essenciais caracterizadores da inteligência – o segredo, os fins, o método, a maneira de se organizar? Numa definição formal, que não diz o que ela é, mas como se apresenta, formulada por Herman, com base em Sherman Kent, “Inteligência governamental é baseada em um conjunto específico de organizações com a denominação ‘serviços de inteligência’ ou, às vezes, ‘comunidades de inteligência’. Atividade de inteligência é o que fazem e conhecimento de inteligência é o que produzem”.

A concepção trina de inteligência baseia-se em uma das obras mais tradicionais de inteligência, produzida no final da década de 1940 pelo professor estadunidense Sherman Kent: *Strategic Intelligence for American world policy*.

Foi Kent, em uma época em que a atuação dos serviços secretos pelo mundo começava a se profissionalizar – e, nos EUA, acabavam de ser criados a Agência Central de Inteligência (*Central Intelligence Agency – CIA*) e o Conselho de Segurança Nacional (*National Security Council – NSC*) –, quem primeiro sistematizou, sob a ótica acadêmica, o conhecimento de inteligência. É dele uma das concepções mais conhecidas e aceitas, que descreve a inteligência sob três facetas: conhecimento, organização e atividade. Esses três aspectos também podem ser entendidos como produto, organização e processo (GONÇALVES, 2016, p. 8).

Admite-se que a inteligência como produto é o resultado obtido através da inteligência como atividade, que é realizada pela inteligência como organização. Ao objeto deste trabalho interessa o emprego da *inteligência* enquanto *atividade* (ou *processo*) e *produto*. Tomando esses vetores como referenciais e adaptando-os ao objeto do presente trabalho é possível inferir que a delimitação de campo implica ter como objetivo a produção de um conhecimento específico, elaborado com base em doutrina sólida capaz de estabelecer os meios, os instrumentos e os limites da função – o ciclo de produção do conhecimento – e que se destine a

subsidiar o tomador de decisão. Além disso, esse conhecimento deverá ser coletado, processado e difundido por profissionais que possuam treinamento e aptidão para a realização dessas tarefas.

Nos Estados Democráticos de Direito, não se admite (ou não se deve admitir) o emprego da inteligência como ferramenta da polícia política, destinada a investigar e cidadãos supostamente subversivos, geralmente opositoristas. Embora num passado recente, sobretudo na América Latina e os sucessivos governos ditatoriais experimentados, era largo e odioso o emprego da atividade de inteligência desta forma, em especial por Argentina e Brasil, sob a égide das “doutrinas de segurança nacional”.

No Brasil, a Lei 9.883/1999 instituiu o Sistema Brasileiro de Inteligência (SISBIN), que tem, como destinatário final, o presidente da República, e estabeleceu a Agência Brasileira de Inteligência (ABIN) como sua agência central. Entretanto, posteriormente, a Lei 11.683/2003 atribuiu ao Gabinete de Segurança Institucional (GSI), órgão integrante da Presidência da República, a função de “coordenar as atividades de inteligência federal e de segurança da informação” (art. 6º, *caput*). O Decreto 4.376/2002 regulamentou a Lei 9.883/1999.

A inteligência policial foi definida, segunda a Doutrina Nacional de Inteligência de Segurança Pública (DNISP)<sup>14</sup> como o conjunto de ações que empregam técnicas especiais de investigação, visando a confirmar evidências, indícios e a obter conhecimentos sobre a atuação criminosa dissimulada e complexa, bem como a identificação de redes e organizações que atuem no crime, de forma a proporcionar um perfeito entendimento sobre a maneira de agir e operar, ramificações, tendências e alcance de condutas criminosas.

---

<sup>14</sup> Fundamentada pela Resolução nº 1, de 15 de julho de 2009, do Secretário Nacional de Segurança Pública. A DNISP tem classificação reservada, mas a versão de 2009 já se tornou ostensiva em razão da desclassificação automática estabelecida pela Lei 12.257/11 (Lei de Acesso à Informação).

Não se pode confundir, ainda segundo a DNISP, com análise criminal, compreendida como o conjunto de processos sistemáticos direcionados para o provimento de informação oportuna e pertinente sobre os padrões do crime e suas correlações de tendências, de forma a apoiar a área operacional e administrativa no planejamento e distribuição de recursos para a prevenção e supressão de atividades criminosas. Não pode, outrossim, ser confundida com investigação criminal, aqui compreendida como um conjunto de procedimentos pré-processuais com o objetivo de identificar indícios de autoria e materialidade de um fato delituoso e instruir um inquérito policial.

A inteligência policial, portanto, atua na prevenção, obstrução, identificação e neutralização de ações criminosas, apoiando a investigação policial e fornecendo subsídios às atividades da polícia judiciária e do Ministério Público. Buscam-se informações necessárias que identifiquem o exato momento e lugar da realização de atos preparatórios e de execução de delitos praticados por organizações criminosas, obedecendo-se aos preceitos legais e constitucionais para a atividade policial e as garantias individuais. Há que se considerar, ainda, seu caráter consultivo, quando contribui para elaboração e adoção de medidas ou políticas de prevenção e combater à criminalidade.

Praticamente todas as ações de busca e as técnicas operacionais de ISP<sup>15</sup> podem ser empregadas na desarticulação dos núcleos criminosos das torcidas organizadas. Contudo (e como será demonstrado a seguir), limitamos a análise para quatro ações de busca (reconhecimento, vigilância, desinformação e entrada) e duas técnicas operacionais de ISP (estória-cobertura e disfarce).

---

<sup>15</sup> ISP: Inteligência de Segurança Pública.

## 6. A violência *no* futebol

“Tá lá um corpo estendido no chão” (Januário de Oliveira)

O Brasil registrou, entre 1993 e 2017<sup>16</sup>, 304 mortes diretamente relacionadas aos conflitos entre torcidas organizadas. De cada 10 vítimas, 9 não possuem relação com as organizadas. A explicação não é apenas a rivalidade e a violência. É mais ampla, mas poucos enxergam.

Em comum entre as 304 mortes causadas por confrontos entre torcidas organizadas (muitas vezes entre grupos da mesma organizada) está o despreparo da segurança pública (*lato sensu*) em lidar com a questão. No Brasil, a polícia militar (que não raras vezes é obrigada a efetuar a segurança interna de estabelecimentos prisionais, em flagrante inconstitucionalidade), cuida da segurança do entorno dos estádios e, pasmem, da área interna das arquibancadas e campos de futebol. Apenas com a Copa de 2016 a presença de seguranças privados, contratados pelos clubes mandantes, passou a ser vista com maior intensidade.

Como já referido anteriormente, a torcida organizada representa um lucrativo negócio no Brasil. Possui dezenas de milhares de membros e milhões de simpatizantes, comercializa produtos não licenciados do clube e ingressos distribuídos por cartolas interesseiros. Mas a atividade criminosa não é tão restrita assim. Começando com o suborno a dirigentes e autoridades públicas, o “núcleo duro” das torcidas organizadas comercializa substâncias entorpecentes e armas (brancas e de fogo) e

---

<sup>16</sup> São Paulo, 23 de janeiro de 1993. Há 25 anos, Rodrigo de Gásperi perdia a vida depois de ser atingido por uma bomba. Ele foi a primeira vítima fatal de que se tem notícia decorrente de conflitos dentro de um estádio no Brasil. Tinha 13 anos. Sua morte, vista na época como um possível marco do fim da violência no futebol, virou o símbolo de um problema que se alastrou: um quarto de século depois, são 303 óbitos vinculados ao ódio entre torcidas no país. Em meio a tanta morte, a tanto sangue, Rodrigo se tornou um nome quase esquecido. Rio de Janeiro, 12 de fevereiro de 2017. Dois dias após a morte de Diego Silva Santos, de 28 anos, baleado durante confronto entre torcedores antes do jogo entre Flamengo e Botafogo, no Engenhão, parentes e amigos do rapaz ainda tentavam entender o que aconteceu.

prática extorsão tendo como vítimas flanelinhas, estacionamentos “eventuais”, vendedores ambulantes de comida e bebida e estabelecimentos comerciais localizados no entorno dos estádios.

Este negócio, amplamente enraizado na Argentina e já bastante difundido nas capitais do Brasil, acaba sendo ignorado por grande parte das autoridades responsáveis por “pensar” a segurança pública. No Brasil, o crime cometido pela torcida organizada continua sendo a “briga” entre torcedores rivais. Para se ter uma noção exata, a Popular (do Internacional) e a Geral (do Grêmio) são capazes de movimentar, mensalmente, a partir dos negócios ilícitos antes mencionados, ao menos 80 mil reais. Este valor, se projetado na Gaviões da Fiel, ultrapassa centenas de milhares de reais. É por este “negócio” que os verdadeiros conflitos ocorrem. As “brigas” entre torcidas rivais, neste cenário, possui papel diminuto.

No início deste trabalho foi apontado que o binômio clássico da violência no futebol é *corrupção + impunidade*. Foi exposto, também, que o Estado deve agir em três vertentes: *repressão* (a curto prazo), *prevenção* (a médio prazo) e *reeducação* (a longo prazo). A Inglaterra, por exemplo, que já desenvolve um amplo trabalho contra a violência no futebol, já aborda a *reeducação* das novas gerações, sem, contudo, abandonar a repressão e a prevenção tendo por alvo conhecidos (e violentos) *hooligans*.

A primeira e a última morte registradas, em um total de 304 vinculadas ao futebol (números subestimados, é claro, pois não reflete as mortes indiretas ligadas aos conflitos das organizadas) possuem um componente semelhante: a falta de *inteligência* (a psíquica, não a estratégica) das forças de segurança. Em 1993, a Polícia Militar escolher detonar bombas no meio da torcida que ocupava um acanhado (e lotado) setor do estádio, acabando por ferir mortalmente um adolescente que tranquilamente assistia ao jogo.

Em 2017, os encarregados da segurança pública não foram capazes de demarcar uma área de segurança no entorno do Engenhão para um clássico, permitindo que um vendedor ambulante comercializasse “churrasquinho” utilizando espetos de alumínio. Após saquearem a “banca” do vendedor ambulante, consumindo a carne e a bebida alcoólica encontrada, torcedores organizados utilizaram os espetos como arma e a vítima fatal acabou morta por conta de perfurações causadas por instrumentos pérfuro-contundentes, ou, melhor dizendo, os espetos do vendedor ambulante.

Os agentes de segurança pública, portanto, precisam primeiro compreender a atual dinâmica das torcidas organizadas. Depois, devem utilizar de ações de inteligência para organizar a atuação, seja preventiva ou repressiva. As iniciativas são simples e o investimento é básico.

Nesse cenário, as ações de busca ou técnicas operacionais de ISP possuem uma farta mão de obra não aproveitada. Conforme afirmado anteriormente, este trabalho defende o emprego de 4 ações de busca (reconhecimento, vigilância, desinformação e entrada) e 2 técnicas operacionais de ISP (estória-cobertura e disfarce) na repressão aos núcleos criminosos das torcidas organizadas. A cada semana, centenas de (bons) agentes de segurança pública frequentam os estádios para torcer em favor de seus times. O espaço, o agente e o motivo estão escancarados; a vontade “política”, não<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Não se quer, aqui, adentrar para a questão da impunidade no sistema legal e judicial brasileiro. Mas não se pode ignorar a completa ineficiência das penas restritivas de direitos (prestação de serviços à comunidade, limitação de final de semana, prestação pecuniária etc.). O motivo da ineficiência é simples: falta o executor da pena. A Polícia Civil afirma que não é responsável por fiscalizar tais reprimendas; a Polícia Militar, tampouco. Ambas estão certas. O juiz de direito da execução penal acaba por recorrer a policiais amistosos ou instituições privadas (e filantrópicas) desprovidas de qualquer estrutura. O resultado é calamitoso: a impunidade. O Estatuto do Torcedor (art. 41 da Lei 10.671/03) possui sete figuras típicas (crimes) cujo alvo é o desporto, passíveis de serem praticados (a sua maioria) por qualquer pessoa. Tecnicamente, a lei abriga, com suficiência, delitos comumente praticados dentro e fora dos estádios. O resto das condutas possui farta subsunção do fato à norma na ampla legislação penal brasileira. Entretanto, os “brigões” restam impunes porque, embora exista uma decisão judicial, não há “executor” para a pena, restando daí a impunidade.



As *ações de busca* envolvendo os núcleos criminosos das torcidas organizadas são facilitadas pela quase ausência do dado negado. A diversidade de membros, os bairros diversos dos domicílios dos seus membros, a classe social heterogênea a que pertencem e uma necessidade premente de publicidade acabam por ampliar o acesso ao dado de informação da atividade de inteligência. Uma simples busca nas redes sociais e aplicativos vinculados à organizada é capaz de revelar iniciativas, rusgas e conflitos (geralmente armados, com lugar e hora marcada).

A desarticulação dos núcleos criminosos das torcidas organizadas inicia, obviamente, pelo reconhecimento das lideranças de cada facção. Tal medida revela-se importante porque fornecerá subsídios ao tomador de decisão na área de segurança pública em futuras contendas, pois a disputa entre facções rivais, dentro de uma mesma organizada, é cada vez mais frequente e violenta. A partir do tema proposto nesta monografia, o *reconhecimento* deve consistir, basicamente, numa ação preparatória capaz de subsidiar o planejamento de uma operação de inteligência a ser executada sobre determinada torcida organizada.

Após o *reconhecimento* dos alvos sensíveis, revela-se fundamental desenvolver a atividade de *vigilância*. As lideranças destes núcleos criminosos dependem fundamentalmente de uma publicidade interna, que, ao mesmo tempo que enaltece eventuais “vitórias” gera simpatia em novos “sócios”, fortalecendo, assim, o poder exercido. A atividade de *vigilância*, uma vez conhecido o roteiro criminoso do “líder”, não exige um investimento pesado de força de trabalho + horas executadas. Poucas semanas de *vigilância*, sobretudo em fases “quentes” dos principais campeonatos disputados pelos clubes, são suficientes para revelar os verdadeiros “líderes” do grupo criminoso e a base de atuação ilícita.

As ações de inteligência devem, inevitável e comumente, fiscalizar as redes sociais e aplicativos que cercam as principais torcidas organizadas.

Como forma de atrair adeptos e “brigões”, bem como de publicizar a violência (um elemento “charmoso” das organizadas), diversos conflitos armados entre torcidas rivais são “agendadas” pela internet, tendo como palco prioritário não os estádios ou seus entornos, mas áreas distantes, de pouco policiamento, de comércio desorganizado e próximos a pontos de transportes públicos, principalmente estações de metrô.

Nesse cenário, a atuação da *desinformação* revela-se fundamental. Trata-se, basicamente, de uma ação de inteligência endereçada ao tomador de decisão da área de segurança pública que, mediante poucos comandos, organiza uma “operação interna” capaz de desarticular um conflito quando um agente de inteligência passa a confundir o alvo. Após criar a “confusão” no alvo, o agente de segurança passa a induzir que estes núcleos criminosos praticaram um erro de avaliação, circunstância suficiente para eliminar ou reduzir sensivelmente a atuação criminosa a *posteriori*.

Para o objetivo deste trabalho, mui singelo frente às dezenas de monografias produzidas sobre o tema e diante de uma literatura ainda diminuta, porém robusta, sobre as ações de inteligência, a *entrada* de agentes de inteligência parece singela. Dependente de autorização judicial (cláusula de reserva de jurisdição), *entrada* é a ação de busca realizada para obter dados em locais de acesso restrito e sem que seus responsáveis tenham conhecimento da ação realizada.

Com muito mais frequência do que se imagina, as principais torcidas organizadas possuem “salas” nos estádios dos clubes. Ali depositam seus instrumentos, trapos (bandeiras), documentos e (talvez) realizam atividades administrativas. Ocorre que, a partir de *cartolases* escrupulosos e corruptos, as dependências dos estádios se tornaram verdadeiros gabinetes do crime organizado, com o perdão do exagero.

A grande dificuldade, aqui, não é obter a autorização judicial para a *entrada* (se o clube concordar, basta franquear o acesso, sendo desnecessária a autorização judicial), mas realizar tal iniciativa sem que algum membro (corrupto) da direção administrativa “delate” a iniciativa de inteligência aos membros do “núcleo duro” da organizada. Por tal razão, esta *ação de busca*, que poder-se-ia revelar tão eficaz, deve ser muito bem orquestrada pelos agentes de inteligência, embora possa render frutos alvissareiros.

Percebe-se que, a partir das *ações de busca* detalhadas anteriormente, que o *tripé da inteligência* (produto-organização-processo) vem sendo sistematicamente ignorado pelos setores de inteligência e forças de segurança pública no país. Embora as melhores iniciativas se enquadrem nas técnicas operacionais de ISP (*estória-cobertura* e *disfarce*), o emprego adequado e organizado do *reconhecimento*, *vigilância*, *desinformação* e *entrada* serviriam para reduzir consideravelmente o “poder de fogo” dos núcleos criminosos das torcidas organizadas.

A desarticulação de núcleos criminosos das torcidas organizadas que se especializam na corrupção ativa e passiva de *cartolas* e agentes públicos e que fazem da extorsão (“guardadores” de carro e ambulantes são o público preferencial) e do comércio de armas e drogas uma atividade amplamente rentável exigem o emprego, consequente, de *técnicas operacionais de ISP*.

Segundo a DNISP, são as habilidades desenvolvidas por meio de emprego de técnicas especializadas que viabilizam a execução das *Ações de Busca*, maximizando potencialidades, possibilidades e operacionalidades. Dentre as técnicas operacionais de ISP, merecem destaque a *estória-cobertura* e o *disfarce*.

Rememorando páginas atrás, a *estória-cobertura* possui plenas condições de êxito enquanto *técnica operacional de ISP*. As torcidas

organizadas possuem aparato, vestimenta e local próprio de fácil identificação nos estádios. Todas, sem exceção (e lembrando o crescimento do fenômeno das torcidas ‘organizadas-espontâneas’, como a Popular e a Geral, respectivamente, do Internacional e do Grêmio), não impõem qualquer obstáculo a novos membros. Após ingressar no estádio, basta se aproximar da torcida, entoar seus cânticos e se acomodar entre seus novos “pares”.

Com exceção da corrupção ativa e passiva e das práticas de extorsão, todas as demais atividades ilícitas praticadas pelos núcleos criminosos das torcidas organizadas circulam nas arquibancadas paralelas ao jogo. A *técnica operacional de ISP*, aqui, parte da seleção de um agente de inteligência torcedor de determinado time. Em seguida, basta torná-lo sócio do clube (marca quase indelével de muitos torcedores ‘fanáticos’) e frequentador assíduo (sem exceção) das partidas em casa do clube do coração, sempre posicionado atrás do gol ou nas curvas da arquibancada inferior, palco preferencial das torcidas organizadas.

Com tal receita, temperada com uma dose de sagacidade, o agente de inteligência possuirá uma *estória-cobertura* perfeita para se aproximar do núcleo criminoso da torcida organizada. Mesmo sem ocorrer a infiltração do agente (dependente de autorização judicial), o agente de inteligência conhecerá locais de conflitos armados entre torcidas, pontos de distribuição de armas e drogas e *modus operandi* na extorsão de terceiros ou corrupção de *cartolas* ou agentes públicos.

Menos como técnica autônoma e, aqui, mais como integrante da *estória-cobertura*, o *disfarce* pode (e deve) ser empregado pelo agente de inteligência toda vez que a *estória-cobertura* exigir um envolvimento maior do “novo torcedor”. Alterações artificiais na vestimenta, tatuagens removíveis de símbolos do clube e mudanças visuais envolvendo barba e cabelo são capazes de robustecer a *estória-cobertura*, misturando o agente

(trazendo segurança para o mesmo) entre os milhares de torcedores organizados.

Percebe-se, portanto, que embora se esteja lidando com associações criminosas criadas sob um anteparo legítimo (torcidas organizadas), as ações de inteligência, envolvendo *ações de busca* e *técnicas operacionais de ISP* não se revelam complexas. Enquanto *atividade* ou *processo*, as atividades de inteligência apontadas neste tópico indicam o ciclo de produção de conhecimento, seja através de *ações de busca* ou *técnicas operacionais de ISP*, delimitando as fases de preparação, produção, análise e disseminação do produto.

Logo em seguida, alcança-se o conhecimento produzido pela atividade, ou seja, o trabalho desenvolvido pela organização a partir de técnicas próprias de inteligência. O *reconhecimento*, *vigilância desinformação*, *entrada*, *estória-cobertura* e *disfarce* representam iniciativas suficientes para desarticular os núcleos criminosos das torcidas organizadas. Oferecem meios para repressão (curto prazo) e, preferencialmente, para a prevenção (médio prazo), entregando ao tomador de decisão elementos sólidos para reduzir a níveis toleráveis a corrupção e a impunidade que infectam o principal esporte brasileiro. Tais iniciativas, além de eficientes do ponto de vista da segurança pública, acabam por proteger dois direitos fundamentais: liberdade de associação e direito de reunião, fácil e bruscamente violados pelas autoridades públicas em se tratando de torcidas rivais em estádios de futebol.

## **7. Conclusão**

A análise apurada da informação inunda o cotidiano do futebol mundial, com empresas especializadas nesse sentido, prestando consultoria a diversos clubes pelo mundo. Enquanto o esporte fatura bilhões e cresce exponencialmente em faturamento e exposição de sua

marca, países em desenvolvimento, especialmente Argentina e Brasil, encaram a segurança pública em matéria de futebol com pensamento nitidamente *absolutista*, ignorando uma realidade escancarada e denunciada semanalmente pela imprensa especializada.

A escolha do local dos estádios, organização do calendário dos jogos, a qualidade do acesso e as características do entorno dos campos de futebol também são temas de segurança pública. Este trabalho, que não é propriamente de segurança, aborda o emprego de ações de busca e técnicas operacionais de ISP na desarticulação dos núcleos criminosos das torcidas organizadas. São estes núcleos, e não as torcidas em si, com seus instrumentos, trapos e bandeiras, que mergulham o esporte nas trevas, a partir de associação criminosa, corrupção e impunidade.

Ao longo deste trabalho, ao fazer a ligação entre futebol, sociedade, segurança pública e atividade de inteligência, frisou-se a necessidade de três iniciativas: repressão (curto prazo), prevenção (médio prazo) e reeducação (longo prazo). O emprego do reconhecimento, vigilância, desinformação, entrada, estória-cobertura e disfarce possuem papel relevantíssimo na consecução da *repressão* e da *prevenção* através de medidas organizadas a partir de um processo de produção de conhecimento técnico de inteligência, tendo como alvo o tomador de decisão, seja o agente de segurança pública, o secretário da pasta responsável ou o próprio Ministério Público e polícias civil e militar.

As práticas de violência são uma constante na história da humanidade e, muitas vezes, grandes eventos esportivos coletivos, que constituem celebração de cultura para muitas sociedades, tornam-se fenômenos sensíveis ao surgimento de práticas distintas de violência. A violência é *no* futebol, e não *do* futebol. As que perturbam nossa consciência são aquelas visíveis dentro e no entorno de estádios,

verdadeiras batalhas campais com paus, pedras, cassetetes e bombas de efeito moral.

Entretanto, a minoria perigosa do vandalismo ganhou contornos de associações criminosas, responsáveis por diversos conflitos pelo domínio de uma receita crescente que envolve desde o comércio de armas e drogas até a extorsão de guardadores de carro e vendedores ambulantes, passando, obviamente, pela corrupção de dirigentes e autoridades. Não há uma única causa, mas uma rede – humanas, históricas, sociais e culturais – que explicam esta evolução criminosa.

Experiências pedagógicas novas aliadas a ética no esporte e emprego de técnicas de inteligência para subsidiar iniciativas de segurança pública são absolutamente necessárias para combater a corrupção e a impunidade que inundam o meio do futebol. Tentativas vazias de proibição de organizadas, jogos com torcida única ou cadastramento genérico de torcedores são ineficazes porque não enfrentam o problema em sua raiz e acabam ignorando direitos fundamentais de uma grande massa de torcedores que nenhuma relação tem a ver com o crime, mas que dá cores, sons e formas ao espetáculo do futebol.

O esporte (como as artes) é um aspecto de peso na vida dos povos e pode servir como um caminho para entender as raízes sociais e o sentido cultural dos agrupamentos humanos. Com este estudo, concluiu-se que o emprego de determinadas ações de busca e técnicas operacionais de ISP constituem em elementos fundamentais para combater os núcleos criminosos das torcidas organizadas no Brasil, envoltas em uma poeira de corrupção e impunidade, ao mesmo tempo que resguarda dois importantes direitos fundamentais inerentes ao ato de torcer pelo clube de coração.

## 8. Referências

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros Editores, 2011.

AVILA, Humberto. **Teoria dos Princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**. 5. ed. São Paulo, Saraiva, 2015.

BARROSO, Luís Roberto. **Doze Anos da Constituição Brasileira de 1988. In: Temas de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

BETHEL, Leslie (org.), **História da América Latina: de 1870 a 1930**, São Paulo, Edusp, 2002.

BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; COELHO, Inocêncio Mártires; e, MENDES, Gilmar. **Curso de Direito Constitucional**. 4. ed. São Paulo, Saraiva, 2009.

BUFFORD, Bill. **Entre os Vândalos**. São Paulo, Cia das Letras, 2010.

CANOTINHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional**. 5. ed. Coimbra: Almedina, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CORREIA, Sérvulo. **O direito de manifestação - âmbito de proteção e restrições**. Coimbra: Almedina, 2006.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2012.

FARIAS, Luciano Chaves de; OLIVEIRA, Alexandre Albagi; GHIGNONE, Luciano Taques. **Estudos sobre Improbidade Administrativa**. 2.ed. Salvador: Jus Podivm, 2013.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Edusp, 2002.



FEITOZA, Denilson. **Inteligência, segurança e direito. Políticas e operações de inteligência.** Relatório de pesquisa de pós-doutoramento apresentado na Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte, 2012.

FERNANDES, Roberto Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FISCHER, Douglas; CALABRICH, Bruno; FISCHER, Douglas; e, PELELLA, Eduardo. **Garantismo Penal Integral.** 2<sup>a</sup> ed. Salvador: Jus Podvim, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GIULIANOTTI, Richard. **Sociologia do Futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões.** São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

GONÇALVES, Joannisval Brito. **Atividade de Inteligência e legislação correlata.** 4. ed. Niterói: Impetus, 2016.

GRABIA, Gustavo. La Doce. **A explosiva história da torcida organizada mais temida do mundo.** São Paulo: Panda Books, 2012.

GUTERMAN, Marcos. **O futebol explica o Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

LOBATO, Monteiro. **Contos Leves: Cidades Mortas, Negrinha e Macaco que se Fez Homem,** Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, 1941.

MÁRIO FILHO. **O negro no futebol brasileiro,** Rio de Janeiro, Mauad, 2003.

MAZZONI Thomas, **História do futebol no Brasil,** São Paulo, Leia Edições, 1950.

MELLO FILHO, José Celso de. **O direito constitucional de reunião.** Justitia, São Paulo, v. 98, p. 163, 1997.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2000.

NOGUEIRA, Armando, **Bola na rede**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

NOVAIS, Jorge Reis. **As restrições aos direitos fundamentais não expressamente autorizadas pela Constituição**. Coimbra: Coimbra ed, 2003.

OLSEN, Ana Carolina Lopes. **Direitos fundamentais sociais: efetividade frente à reserva do possível**. Curitiba: Juruá, 2005.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1965.

RODRIGUES, Nelson. **A pátria em chuteiras: novas crônicas de futebol**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SANTOS, Milton, **Espaço e Método**. São Paulo: Edusp, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; e, MITIDIERO, Daniel. **Direito Constitucional**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SARMENTO, Daniel. **Por um Constitucionalismo Inclusivo: história constitucional brasileira, teoria da constituição e direitos fundamentais**. Rio De Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SCHIER, Paulo Ricardo. **Filtragem constitucional**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1999.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**, 22ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.

SILVA, José Afonso da. **O conteúdo essencial dos direitos fundamentais e a eficácia das normas constitucionais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

SKIDMORE, Thomas. Brasil: **De Getúlio a Castelo**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

STEINMETZ, Wilson Antônio. **Colisão de direitos fundamentais e princípio da proporcionalidade**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

## **O déficit educacional do Município de Passa Tempo-MG e seus reflexos sob a ótica freiriana: Apontamentos e propostas**

*The educational deficit of the municipality of Passa Tempo-MG and its reflections from the freirian view: notes and proposals*

*Marco Aurélio Souza Lara*<sup>1</sup>  
*Ivan Dias da Motta*<sup>2</sup>

### **1. Introdução**

O presente estudo se repõe sobre a constatação de um grande desprovimento na seara educacional do município de Passa Tempo, localizado na região dos Campos das Vertentes, típica cidade interiorana de Minas Gerais, abaixo dos 10.000 dez mil habitantes.(FALEIRO,2001). O entrave educacional desta cidade se traduz desde a gênese do percurso escolar, ou seja,a educação básica infantil, pela falta de creches no município, até a ausência de instituições presenciais de ensino superior na cidade.

Tal fato gera diversos reflexos na sociedade local, especialmente no tocante ao desconhecimento dos direitos pelos indivíduos, ao desenvolvimento econômico-social do município e manutenção de *um status quo* de nível educacional e opressão. Dessa forma, é mister invocar os pensamentos de Paulo Freire, o autor brasileiro mais citado no mundo, para compreender as nuances do fenômeno e sugerir alguns apontamentos e medidas a serem efetivadas.

---

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

<sup>2</sup> Doutor e Pós-Doutor em Direito. Professor da Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da UNICESUMAR - CV:<http://lattes.cnpq.br/150811127815799>.

O pensamento de Paulo Freire é o referencial teórico do estudo que se pretende desenvolver. Dedicado aos que são referidos como "os esfarrapados do mundo", o pedagogo e filósofo pernambucano Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) é o terceiro autor mais citado do mundo nas humanidades, segundo o Google Scholar (Freire foi mencionado 72.359, segundo estudo de Elliot Green). Patrono da educação brasileira pela Lei nº **12.612/2012, reconhecido como Educador pela Paz pela Unesco** e laureado com o título de doutor *honoris causa* pelo menos trinta e cinco vezes, escreveu sua obra prima chamada "Pedagogia do Oprimido" em 1968, quando exilado no Chile, que somente foi publicada no Brasil no ano de 1974, em virtude da forte censura que vigorava em nosso país (PAULO FREIRE... 2016; BRASIL, 2012).

Nesta obra, a única brasileira constante do rol dos cem livros mais requisitados por universidades em língua inglesa, proferiu um dos grandes pensamentos da intelectualidade brasileira, a saber:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja *práxis*. O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. [...] Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem (FREIRE, 1987, p. 29).

A vertente metodológica adotada na investigação científica foi a jurídico-sociológica, a técnica escolhida foi a pesquisa de campo (estudo de caso), o raciocínio predominantemente dialético e o tipo de pesquisa selecionado foi o chamado jurídico-projetivo ou jurídico prospectivo, de grande importância para análise de tendências, em que se partiu de premissas e condições vigentes para detectar tendências futuras de determinado instituto jurídico e relações entre caso concreto e marco teórico. (GUSTIN, 2010).

Neste sentido, denuncia-se a omissão do poder público em efetivar os mandamentos constitucionais referentes ao direito fundamental à educação, colocando a população interiorana sob sua própria sorte.

No âmbito do ensino superior na localidade delimitada, os estudantes que almejam galgar um diploma universitário, naturais dessa cidade mineira, devem procurar se deslocar até os pólos universitários da região, como a Universidade de Itaúna (UIT), localizada em Itaúna-MG, as Universidades de Divinópolis-MG e a FEOL – Fundação Educacional de Oliveira, estruturada em Oliveira-MG. Os que estão condicionados por sua condição sócio econômica ou desejo de educação de excelência realizam o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio nessa última cidade para obter acesso ao ensino público gratuito das Universidades Federais ou o benefício governamental do PROUNI, que concede bolsas em instituições particulares conveniadas.

O que se idealiza com a presente reflexão, na verdade, é não apenas o acesso a um nível educacional cada vez melhor, mas sim uma educação que propicie uma visão mais crítica e consciente da população para com a situação opressora do município, especialmente em relação ao aspecto educativo.

Em busca deste objetivo, formula-se o seguinte problema de pesquisa: Qual a relação entre o método educacional tradicional aplicado

no Município analisado e o déficit educacional deste com a busca e consciência de direitos da população passatemense?

Toma-se também como norte a premissa freiriana de que a educação deve ter um viés social, a ponto de dar oportunidade de participação de todos. A sala de aula deve ser um espaço para discussões de ideia, inclusive divergentes, para que assim possam existir idéias divergentes sobre o mesmo tema, fomentando o pluralismo de idéia e consciências mais críticas sobre a realidade local vivenciada.

## **2. O direito fundamental à educação nos municípios menores**

Dentro das diferentes gerações ou dimensões dos direitos fundamentais da pessoa humana está inserida a Educação. Falar em déficit educacional público é dizer que a educação é um serviço público e o Estado deixou de ofertar aos oprimidos tal serviço essencial à suas vidas.

O direito fundamental é uma vantagem contra maioria dominante, dado que é uma posição jurídica individual perante o Estado, que pode apresentar regimes políticos cuja é regra preponderante é a da maioria. (NOVAES, 2016, p.17).

Em levantamento realizado pela PROEDUC e pelas CREDCAS, destaca-se que existem muito municípios mineiros que não atendem na educação infantil sequer 10% da demanda para a creche (população de 0 a 3 anos e/ou atendem a menos de 80% da demanda para a pré-escola (população de 4 a e 5 anos).

De acordo com a pesquisa, os Municípios de Piracema e Passa Tempo-MG, que pertencem à Comarca de Passa Tempo-MG, atendem a menos de 80% por cento da demanda para a pré-escola, segundo dados oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação. Desta forma, depreende-se que a universalização dessa etapa educacional não foi preenchida.

A educação, direito historicamente negligenciado às camadas populares do Brasil, está contida na gama de direitos fundamentais no ordenamento jurídico canarinho. O art. 211 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 impõe aos Municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (§2º), cabendo aos Estados e ao Distrito Federal a atuação prioritária no ensino fundamental e médio (§3º), nos seguintes termos:

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (grifo nosso)

Destas linhas, depreende-se que a obrigação em relação à educação infantil cabe exclusivamente ao Poder Executivo Municipal, e de forma prioritária. Destarte, não há como os agentes públicos municipais passatempes repartirem ou afastarem a responsabilidade legal de prover a demanda da dita “educação maternal” na cidade.

Diante da importância do atendimento gratuito na educação infantil, também a Constituição do Estado de Minas Gerais, ao tratar da garantia da educação pelo Poder Público, previu o atendimento gratuito em creche e pré-escola à criança de até seis<sup>3</sup> anos de idade, em período diário de oito horas, com a garantia de acesso ao ensino fundamental (artigo 198, inciso X).

Na legislação infraconstitucional, o direito à educação e, mais especificamente, o direito à educação infantil está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

<sup>3</sup> Atualmente, a LDBEN, no art. 30, I e II, prevê que a educação infantil estende-se até os cinco anos de vida. Por sua vez, no art. 32, *caput*, fixou-se o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.



O ECA impõe ao Estado o dever de assegurar com absoluta prioridade o direito à educação (artigo 4º, *caput*). Essa garantia de prioridade compreende a **preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas**, envolvendo por consequência a política de atendimento educacional, além da **destinação privilegiada de recursos públicos** nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (§ único do artigo 4º).

O ECA ainda prevê explicitamente o dever do Estado com a educação no artigo 54, como segue:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

(...)

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

(...)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público **ou** sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

(...). (grifo nosso)

No que corresponde a execução de políticas públicas nas áreas sociais, especialmente à educação, a singularidade da situação dos município pequenos está conectada intrinsecamente com os recursos financeiros acessíveis. (PISSAIA, 2011, p. 218).

Além disso, estudo realizado por BREMAEKER (2003), do IBAM (Instituto Brasileiro de Administração Municipal), revela que mais de 2.000 prefeituras pobres, essencialmente dependentes de repasses do FPM (Fundo de Participação dos Municípios), perdiam com o FUNDEF em 2002.

A cidade analisada faz parte desse universo de administrações hipossuficientes e é muito dependente do FPM, que gira de participação

em torno de 50% por cento da receita do município. Assim, o financiamento para propostas educacionais e projetos perpassa por este caminho.

### **3. A ausência de creches e instituições de educação superiores Passa Tempo-MG**

O município de Passa Tempo até o primeiro semestre de 2019, não dispõe de educação infantil básica na faixa etária de 0 a 3 anos. O que se alcançou foi o início da construção de uma creche pública no bairro Calafate, após firmado convênio com FNDE, nos moldes estabelecidos pelo governo federal, cuja construção se encontra parada.

Segundo o FNDE, a estrutura finalizada contaria com 775,83 m<sup>2</sup> de área construída, para atender cerca de 188 crianças, divididas em turnos, ou 94 alunos em regime integral. Tal construção se deu através de um programa criado em 2007, na gestão do então presidente Lula, chamado Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

Ressalte-se que o programa tem como base metodologias construtivas inovadoras que por definição informada pelo FNDE, são as que, compostas de novos produtos e sistemas construtivos, não apresentam normas técnicas prescritivas específicas que as regulam. Normas prescritivas, entre elas NBR's, estabelecem requisitos com base no uso consagrado de produtos ou procedimentos. Já, normas de desempenho avaliam metodologias construtivas com base no desempenho dos sistemas e na utilização do edifício pelo usuário, independentemente da composição de seus produtos. Suas premissas básicas são três: custo da construção, tempo de execução e qualidade da construção.

Ademais, o que se consegue inferir tendo por base a realidade municipal atual é que se vê um total descaso por parte da administração

vigente, que não se faz valer dos métodos inovadores de engenharia que agilizariam a construção, bem como da devida atenção a educação básica, tendo como reflexo comunitário a falta de atendimento primário, no qual a demanda por vagas é crescente e de grande importância.

Dessa forma, os administradores municipais vêm sistematicamente negligenciando a oferta de educação infantil a um grande número de crianças, notadamente pela omissão quanto à aferição da demanda real por vagas escolares, assim como a realização do devido planejamento de expansão da política pública e sua conseqüente execução.

Segundo o Conselho tutelar, na data de 2017, em ofício enviado ao Ministério Público de Minas Gerais, havia 307 crianças na faixa etária supracitada sem o direito efetivamente assegurado. O que se projeta em resposta a esses números é o fornecimento de educação infantil privada pelo colégio privado Mérito, o que não chega a atender 10 crianças nos anos iniciais. Ou seja, paga-se pelo *start educacional* de suas crianças aquelas famílias que dispõem de recursos financeiros, sendo a rede pública inexistente.

Diante dessa afronta aos enunciados constitucionais, é mister invocar esse entendimento que encontra grande acolhida no Sodalício Mineiro:

EMENTA: ADMINISTRATIVO E CONSTITUCIONAL - AÇÃO CIVIL PÚBLICA - MATRÍCULA DE CRIANÇAS EM CRECHES MUNICIPAIS - PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE - ABSOLUTA PRIORIDADE - OMISSÃO DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL EM CUMPRIR PRESTAÇÃO POSITIVA IMPOSTA PELA CONSTITUIÇÃO - CONTROLE JUDICIAL - ADMISSIBILIDADE - OFENSA AO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DE PODERES - INOCORRÊNCIA - OBRIGAÇÃO DE FAZER - FIXAÇÃO DE MULTA DIÁRIA - CABIMENTO - SENTENÇA REFORMADA NO REEXAME NECESSÁRIO CONHECIDO DE OFÍCIO - RECURSO VOLUNTÁRIO PREJUDICADO. A Constituição da República impõe aos Municípios o dever de atuar prioritariamente na educação infantil (artigo 211, § 2º, CR), de forma que deve

ser sanada judicialmente a omissão do ente público na disponibilização de creches aos infantes locais. Não há ingerência indevida nas atribuições do Poder Executivo, mas apenas exercício do controle conferido ao Poder Judiciário quando este impõe o cumprimento de obrigação de fazer em processo que objetiva a tutela de direitos assegurados à criança e ao adolescente, que, por se tratarem de pessoas em desenvolvimento, merecem tratamento prioritário por parte dos administradores públicos. Conforme precedentes do colendo SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, a multa por descumprimento de decisão judicial pode ser imposta em desfavor do ente público. (TJMG -Apelação Cível 1.0097.14.000355-5/001, Relator(a): Des.(a) Edilson Fernandes , 6ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 24/03/2015, publicação da súmula em 07/04/2015).

O primeiro reflexo que se constitui ante a inexistência de creche pública na cidade é a sobrecarga familiar gerada pela demanda não atendida. As mães do município se dedicam exclusivamente aos afazeres da maternidade, aparadas por outro membro familiar que provêm o sustento da família, ou realizam atividades laborativas de meio horário para alternarem as responsabilidades profissionais e maternas que lhes incidem.

A consequência acima impossibilita, em muito, a progressão profissional e capacitação educacional deste grupo que, além de sofrerem com a reduzida oferta de emprego da cidade como os demais habitantes, não conseguem a assistência devida pelos órgãos públicos.

Nesse sentido, como assevera Duarte (2007), a garantia de uma vaga na escola não exaure a satisfação do direito educacional, que abarca a execução de várias outras prestações públicas ao longo dos mandatos dos agentes políticos. (DUARTE, 2007, p. 710).

Outros pontos devem ser levados em consideração quando se tutela o fornecimento educacional. A merenda escolar, as boas condições físicas

das escolas e a valorização dos professores de todos os níveis andam conjuntamente com o ato de lecionar em sala de aula.

Nesse sentido, remansosa jurisprudência:

AGRAVO REGIMENTAL EM RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO. IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. INSTALAÇÕES DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO EM CONDIÇÕES PRECÁRIAS. DETERMINAÇÃO DE REFORMA PELO PODER JUDICIÁRIO. POSSIBILIDADE. INEXISTÊNCIA DE VIOLAÇÃO AO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES. GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E À SEGURANÇA. PRECEDENTES. A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal é firme no sentido de que, em casos emergenciais, é possível a implementação de políticas públicas pelo Judiciário, ante a inércia ou morosidade da Administração, como medida assecuratória de direitos fundamentais. Precedentes. Para dissentir da conclusão firmada pelo Tribunal de origem no sentido de que houve, ou não, inércia do Poder Público estadual em relação à manutenção de instituto de educação, seria necessário nova apreciação dos fatos e do material probatório constantes dos autos. Incidência da Súmula 279/STF. Precedentes. Ausência de argumentos capazes de infirmar a decisão agravada. Agravo regimental a que se nega provimento.(STF - ARE: 845392 RS, Relator: Min. ROBERTO BARROSO, Data de Julgamento: 09/12/2014, Primeira Turma, Data de Publicação: ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-021 DIVULG 30-01-2015 PUBLIC 02-02-2015)

A situação se torna mais alarmante quando os cidadãos procuram continuar o percurso educacional almejando o ingresso ao ensino superior. Passa Tempo, por meio de pesquisa de campo realizada, conta com 62 estudantes, residentes e domiciliados na cidade, de ensino superior matriculados em instituições nas cidades citadas alhures. Destes, 20 (vinte) alunos são do curso de Direito.

Em continuação à pesquisa de campo realizada, perguntados aos jovens passatempenses que não buscaram continuar os estudos o motivo

pelo qual não fazê-lo, várias foram as respostas, de ordem econômica a puro desinteresse. Contudo, todas seguem a lógica do “pior que ta não fica” – uma das respostas dada ao entrevistador. Ou seja, a maioria se submeteu ao padrão de vida familiar e não almeja ou não vislumbra a educação como ferramenta de mudança social. Perderam uma crença emocional que a própria educação, quando se está imersa nela, fornece: a esperança.

#### **4. O chamamento à educação libertadora de Paulo Freire**

Setores conservadores que atualmente estão no poder do executivo federal do país, ascenderam com a retórica de ataque e desqualificação da imagem de Freire na ágora pública brasileira.

Durante a campanha eleitoral, em palestra para empresários no Espírito Santo, o então candidato Bolsonaro afirmou: “A educação brasileira está afundando. Temos que debater a ideologia de gênero e a escola sem partido. Entrar com um lança-chamas no MEC para tirar o Paulo Freire de lá”. E complementou: “Eles defendem que tem que ter senso crítico. Vai lá no Japão, vai ver se eles estão preocupados com o pensamento crítico”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

Depreende-se, assim, nas próprias palavras de Freire, que “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”. (FREIRE, 1996, p.99).

A palavra do atual presidenterevela como o pensamento crítico é a peça-chave para que os oprimidos tenham condições de perseguir seus direitos e questionarem as políticas públicas que estão lhe sendo impostas.

Em resposta às críticas sobre sua internacionalmente conhecida metodologia de ensino, Paulo Freire ainda vivo asseverou na vigência do Governo de Fernando Henrique Cardoso:

Em tese, o analfabetismo poderia ter sido erradicado com ou sem Paulo Freire. O que faltou foi decisão política. A sociedade brasileira é profundamente autoritária e elitista. Nos anos 60 fui considerado um inimigo de Deus e da pátria, um bandido terrível. Pois bem, hoje eu já não seria mais considerado inimigo de Deus. Você veja o que é a história. Hoje diriam apenas que sou um saudosista das esquerdas. O discurso da classe dominante mudou, mas ela continua não concordando, de jeito nenhum, que as massas populares se tornem lúcidas”, afirmou na ocasião. (ENTREVISTA À FOLHA DE SÃO PAULO, 1994).

Diante dessas ponderações, o descaminho educacional vivenciado pelos passatempenses, seja pela falta de educação infantil ou pela paralização educacional nos anos finais do nível médio, ainda sob a égide da educação bancária em seus aspectos gerais, leva a compreensão da necessidade de aplicação dos métodos educacionais de Paulo Freire no município.

Não se trata apenas de questões financeiras e administrativas, no que tange ao entrave educacional da cidade, mas da perpetuação de uma metodologia educacional que injeta um conteúdo, pré-determinado e escolhido pelos agentes políticos, nos alunos em formação.

Aqueles “desprovidos e roubados no direito de ser” devem ter a consciência que a educação é um direito fundamental a ser requisitado ao estado brasileiro. O déficit educacional necessita ser combatido por meio de uma educação libertadora, para que a alienação e desumanização dos indivíduos não seja um fator comum e naturalizado. Nas palavras do Patrono da educação Brasileira:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, esta luta pela humanização somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta

que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (...) o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é um forma de criá-la não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se de si mesmos e aos opressores(...) Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.” (FREIRE, 1996, p. 41)

Para Freire, o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina. Neste sentido, afirma que qualquer iniciativa de alfabetização só toma dimensão humana quando se realiza a "expulsão do opressor de dentro do oprimido", como libertação da culpa (imposta) pelo "seu fracasso no mundo". Por outro lado, Freire insiste na "especificidade humana" do ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância. Só assim, diz ele, nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre "a autoridade docente e as liberdades dos alunos, (...) reinventando o ser humano na aprendizagem de sua autonomia” (p.105). Conseqüentemente, não se poderá separar "prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (p.106-107).

Ferraro (2008) traz à baila algumas intrigantes indagações:

E se o povo cobrasse? Acreditará o povo que tem contas de educação escolar a cobrar do Estado? Poderão as pessoas humildes acreditar que o Estado está em dívida com elas e que elas têm o direito e dispõem de meios para cobrar escola(rização)? (FERRARO, 2008, p. 23)



O estado negacionista reafirma o poder das elites, que só é contestado num ambiente de educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. A educação transforma a maneira de pensar e agir das pessoas, propiciando que o oprimido vá a se tornar um cidadão em busca de seus direitos e deveres.

## **5. Conclusão**

A educação é vital, considerando-se suas correlações com diversos setores e áreas, nas relações de emprego, de produtividade, de competitividade, geração e uso de tecnologias modernas. A educação está intimamente ligada às questões do ambiente, à formação e preservação dos valores, prevenção contra a violência.

O que se espera, diante do grave cenário educacional do município é um sistema de educação localizado que democratize as oportunidades tão escassas, atendendo a todos os passatempenses. Que respeite as diversidades sociais, dentro da unidade de princípios e de objetivos da educação, socialmente justos.

Dado o atual momento político onde as forças conservadoras convergem num movimento de perpetuação da desigualdade social, é urgente reafirmar as premissas acadêmicas de Paulo Freire, como lutar para que seu método de ensino não seja esquecido e inutilizado.

A reivindicação de ampliação de acesso a todos os níveis de ensino é uma luta válida e louvável, entretanto, busca-se uma metodologia que propicie uma desalienação de contexto social sobre os alunos passatempenses e lhe dêem autonomia e esperança para buscarem um futuro melhor, construindo os seus próprios entendimentos.

É urgente que o Município atenda, a demanda manifesta por vagas na educação infantil, conforme os números de crianças sem o direito apontadas, por meio de sua rede própria de ensino, conveniada ou, se necessário, particular, nos termos do § 1º do art. 77 da Lei nº 9.394/96, respeitados os princípios da universalidade.

## 6. Referências

BRASIL. **JORNAL Folha de São Paulo**. Porque o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml?loggedpaywall>Acesso em 10 jul. 2019.

BRASIL. **Fundo Nacional de desenvolvimento à Educação**. Programa Proinfância. Disponível em :<https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/mobiliario-e-equipamentos-2>. Acesso em 09 jul. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei 9.394**, “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de 20 de dezembro de 1996.

BREMAEKER, François E. J. de. A influência do FUNDEB nas finanças dos municípios brasileiros. (**Série Estudos Especiais**, No. 190). Rio de Janeiro: IBAM (Instituto Brasileiro de Administração Municipal), 2007.

FALEIRO, Antônio P.S. **Passa Tempo através do tempo**. 2.ed. Belo Horizonte: VBR editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re) pensando a pesquisa jurídica**: teoria e prática. 3a.ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

MARTÍNEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2003.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS. **Mapa Social**. Disponível em :<https://mapasocial.mpmg.mp.br/>. Acesso em 10 jul. 2019.

NOVAIS, Jorge Reis. **Direitos fundamentais: trunfos contra a maioria**. Coimbra: Coimbra Editora, 2006.

RAVANELLO Ferraro, Alceu, Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa** [en linea] 2008, 34 (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 12 de junio de 2019] Disponible en: <<http://150-8.redalyc.org/articulo.oa?id=29811390005>> ISSN. Acesso em 12 jun. 2019.

## Letramento digital: rumo aos desafios

### *Digital lettering: towards challenges*

*Maria Aparecida Alves*<sup>1</sup>

*Fabrício Veiga Costa*<sup>2</sup>

#### 1. Introdução

É importante reconhecer que, para uma aprendizagem significativa acontecer é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem proporcionando condições para que ele possa estabelecer relações entre conhecimentos prévios e o assunto o qual está aprendendo.

Engajando em fundamentos de aprendizagens significativas, concretiza-se, conforme conceituado por diversos autores, que o letramento representa o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que o indivíduo se envolve em seu contexto social construindo assim, novos conhecimentos.

O aluno precisa compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e discriminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

---

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

<sup>2</sup> 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.

A partir dos pressupostos mencionados, o referido trabalho discute conceito de letramento, possibilitando reconhecer que o letramento pode fluir eficientemente se valer da tecnologia digital. Cabe reconhecer também através deste trabalho que a escola através de ações pedagógicas contribui eficazmente para a formação de indivíduos digitalmente letrados.

Visando aprofundar na temática Letramento digital e aprendizagens significativas na Educação se faz necessário inter-relacionar letramento e era digital visando perceber que os resultados almejados é a consolidação de aprendizagens significativas no espaço escolar.

Todos sabem que algumas escolas obtêm resultados espetaculares com seus programas de integração da tecnologia, enquanto outras somente experimentam frustração e decepção.

Portanto, é necessário focar na escola, com o intuito de deixar claro o objetivo de pôr em evidência o papel da direção, dos alunos e dos professores no sucesso ou fracasso dessas iniciativas. A tecnologia possibilita mudanças pedagógicas.

A escola precisa criar espaços para as práticas de letramento digital dos alunos, os professores precisam aprender a gerenciar as tecnologias da informação e comunicação. Ensinar com e para o uso crítico das tecnologias é função primordial da escola no processo de inclusão digital.

Nesse sentido, não basta apenas usar aleatoriamente as tecnologias, sem planejamentos ou objetivos claros, mas transformar as relações dos alunos com os suportes tecnológicos, uma transformação pedagógica da escola, criando uma janela de oportunidades que a tornasse possível.

Pretende-se inicialmente conceituar letramento percorrendo um pouco de sua evolução, se fará um breve histórico a respeito da Educação no Brasil o uso da tecnologia, em seguida será feita uma análise da importância da tecnologia no contexto educativo e o **Letramento**

**Digital como instrumento de mudança no aprendizado** e o uso dessas tecnologias no âmbito escolar.

Será discutido o uso dos recursos tecnológicos na Educação **como meio de** estímulo dos alunos, além de, propor estratégias de inclusão digital na Escola. Por fim, discorrer-se-á sobre razões para *inserir a Tecnologia na Educação e as* dificuldades encontradas no uso eficaz das tecnologias na escola.

## **2. Conceito e considerações de letramento**

As habilidades de leitura e escrita estiveram ligadas, num primeiro momento, ao conceito de alfabetização. Posteriormente, surgiram novas demandas no campo das práticas de leitura e escrita e, para designá-las, utilizou-se o termo letramento.

Essas novas demandas referem-se à preocupação que os estudos linguísticos passaram a ter, no Brasil, a partir da década de 1980, com o uso social da leitura e da escrita. A preocupação essa advinda, especialmente, dos estudos de Paulo Freire.

Em 1981, Paulo Freire apresentou, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, uma palestra que deu origem ao livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1986), na qual ele propôs uma compreensão mais crítica da leitura, que fosse além da decodificação da escrita, ampliando seu conceito para a compreensão do mundo.

Segundo Freire (1986, p. 11-12), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Seguindo esse pensamento de Freire (1986), Britto (2003, p. 16) afirmou que a criança, o adolescente e o adulto têm de aprender com o mundo e, nesse aprendizado, aprender a escrita.

Ou o contrário, a aprendizagem da escrita deve implicar a aprendizagem do mundo.

Aprender uma linguagem para eles implica aprender referências do mundo, visto que se entendia que o sujeito, a linguagem e o conhecimento estavam interligados. Esses estudos despertaram para a necessidade de considerar os aspectos sociais e os estudos linguísticos, o que engloba o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais voltado para o aluno e para sua formação integral.

É nesse contexto, de acordo com Britto (2003), que se passou a ter uma preocupação com a tradução do termo literacy. Cabe destacar que Paulo Freire não propôs tradução alguma para literacy, todavia seus estudos foram importantes e precursores do conceito de alfabetização que se instaurava.

Como apresentado, literacy foi traduzido no português como a habilidade de ler e escrever que já era entendida pelos autores anglo-saxônicos, segundo Buzato (2007), como um conceito que englobava dimensões de sistema, meio e uso em diversas situações que nessa época passam a ir além do que se entendia, até então, no Brasil, por alfabetização.

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência que se deu, principalmente, entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta.

Entretanto, considerar que a aprendizagem de uma linguagem envolve aprendizagem de referências do mundo, pressupõe reconhecer que os contextos de uso da linguagem precisam ser considerados nas práticas de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que o número de eventos sociais de uso de leitura e de escrita aos quais as pessoas se expõem, o número de gêneros que circulam nesses diferentes eventos e o fato de as práticas sociais e de leitura e escrita

estarem continuamente em mudança tornam difícil, se não impossível, a tarefa de definir um indivíduo letrado e de se adotar um único conceito para letramento.

Não há como negar que as práticas de leitura e de escrita demandam habilidades individuais que, ao mesmo tempo, não podem ser dissociadas de seus contextos de uso. Além disso, as capacidades individuais são distintas e os contextos de uso da leitura e da escrita também diferem de um indivíduo para outro e de uma sociedade para outra e de uma classe social para outra.

Esse panorama aponta para a dimensão da complexidade em se estabelecer um conceito padrão para letramento, ou seja, as pessoas, em diferentes lugares e em diferentes contextos políticos e culturais participarão de diferentes eventos de letramento, e, portanto, terão de questionar diferentes valores, tradições e formas de distribuição de poder e utilizarão a linguagem de formas diversas.

Além disso, há que se considerar que uma sociedade, com o passar do tempo, passa a ter novos comportamentos políticos, sociais, econômicos e também linguísticos.

No presente estudo focaremos no termo letramento digital e seu uso na educação, que é um dos vários tipos de letramento que uma pessoa pode apresentar. Ele é aplicado ao domínio das tecnologias digitais, mais precisamente a apropriação que um sujeito faz das ferramentas de comunicação disponibilizadas graças aos recursos tecnológicos.

O computador e a internet vieram causar uma explosão na maneira de comunicar-se e de adquirir informação. Esse fenômeno é global, em instantes, através destes meios, podem-se acessar informações de qualquer lugar do planeta.

No mesmo momento que ocorre um incidente pode-se ter conhecimento independentemente de onde o indivíduo esteja. Através do



computador as pessoas praticam a leitura e a escrita, se comunicam e interagem, tornam-se sujeitos da informação.

Por Letramento Digital compreende-se a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital.

O letramento digital é mais que o conhecimento técnico. Ele inclui ainda, habilidades para construir, capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente. É a capacidade de manusear naturalmente com agilidade as regras da comunicação em ambiente digital.

### **3. Educação no Brasil e o uso da tecnologia**

Sabe-se que grande parte dos professores utilizam a tecnologia digital em sala de aula. No entanto os aspectos limitadores frequentes para o uso de recursos tecnológicos que são a falta de infraestrutura, com poucos ou nenhum equipamento, ou velocidade insuficiente da internet e principalmente falta de formação adequada, impede o crescimento do uso da tecnologia na sala de aula.

Integrar a tecnologia digital no dia a dia da escola é um pedido cada vez mais recorrente dos estudantes brasileiros. No entanto os caminhos para o avanço dessa tecnologia na educação precisam ser ampliados, além da necessidade de melhorar a oferta de formação e apoio específico, a apresentação de propostas que ajudem a rotina de trabalho do professor e um melhor entendimento pelos docentes sobre o potencial de impacto pedagógico da tecnologia.

A falta de oportunidades de formação motiva muitas vezes o não uso da tecnologia digital na educação no Brasil. Essas limitações poderiam ter seus efeitos minimizados com a oferta de formação de qualidade e também

a presença de um profissional de referência em tecnologia digital dentro da escola.

Outro ponto que deve ser destacado está no impacto do uso da tecnologia digital para o aluno, que pode ser um fator importante de decisão sobre o seu uso, e o principal impacto é a motivação dos estudantes, com a melhora no desempenho escolar como dimensão mais relevante.

Atualmente no Brasil, mesmo com as novas tecnologias que podem contribuir para o ensino em sala de aula em todas as modalidades de ensino, ainda se observa que as metodologias utilizadas na Educação em muitas escolas, segue o mesmo modelo da Educação Bancária no qual Paulo Freire que era o maior defensor da Educação da pessoa adulta discordava.

Paulo Freire em muitas de suas obras, tais como o livro Pedagogia da Autonomia, dentre outras obras, se apresenta como apoiador de uma forma de Educação Progressista e Democrática, que visa a emancipação do aluno, em que ele possa participar no seu processo de aprendizagem e avaliação de forma crítica e autônoma (FREIRE, 2001).

Diferentemente da concepção progressista de Paulo Freire, na concepção da Educação Bancária o aluno era mero receptor dos conteúdos, sem autonomia e reflexão sobre sua própria aprendizagem. O professor detinha como principal função, depositar o conteúdo nas mentes dos alunos que eram consideradas vazias por ele.

Além do mais, essa forma de ensino valorizava somente o uso de livros, cópia em cadernos do que era apresentado no quadro e o aluno era avaliado não pelo que ele tinha aprendido, mas sim, pelo que ele havia memorizado.

Apesar de ser cada vez mais frequente a presença de *smartphones* e computadores nas escolas, o uso da tecnologia na educação brasileira

ainda não é tão eficiente como poderia ser. Precisa de inovações e melhorar as capacitações dos professores. Não há mais o que discutir sobre o uso de tecnologia na educação. Estamos atrasados sobre como usá-la de modo eficiente.

O Brasil precisa melhorar a competência dos professores na utilização do uso da Tecnologia na educação. Vários pontos devem ser levados em conta quando se procura responder a questões de como as Tecnologias podem ser utilizadas para acelerar o desenvolvimento em direção à meta de educação para todos e ao longo da vida, como elas podem propiciar melhor equilíbrio entre ampla cobertura e excelência na educação, como elas podem contribuir para reconciliar universalidade e especificidade local do conhecimento, de que maneira a educação pode preparar os indivíduos e a sociedade, de forma que eles dominem as tecnologias que permeiam de modo crescente todos os setores da vida e, com isso, possam se beneficiar delas.

#### **4. Importância da tecnologia no contexto educativo**

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.

A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis, livro didático, giz e quadro, televisão ou computador.

A presença desse aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de

conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (MORAN, 1995).

O Brasil é um país com grande diversidade regional, cultural e com grandes desigualdades sociais; portanto, não é possível pensar em um modelo único para incorporação de recursos tecnológicos na educação. É necessário pensar em propostas que atendam aos interesses e necessidades de cada região ou comunidade.

Se a escola for entendida como um local de construção do conhecimento e de socialização do saber, como um ambiente de discussão, troca de experiências e de elaboração de uma nova sociedade, é fundamental que a utilização dos recursos seja amplamente discutida e elaborada conjuntamente com a comunidade escolar, ou seja, que não fique restrita às decisões e recomendações de outros.

Tanto no Brasil como em outros países, a maioria das experiências com uso de tecnologias informacionais na escola estão apoiadas em uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem. Esse fato deve alertar para a importância da reflexão sobre qual é a educação que se quer oferecer aos alunos, para que a incorporação da tecnologia não seja apenas o "antigo" travestido de "moderno".

Os meios eletrônicos de comunicação oferecem amplas possibilidades para ficarem restritos à transmissão e memorização de informações. Permitem a interação com diferentes formas de representação simbólica como gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens, e podem ser importantes fontes de informação, da mesma forma que textos, livros, revistas, jornais da mídia impressa.

Entrevistas, debates, documentários, filmes, novelas, músicas, noticiários, softwares, CD-ROM, BBS e Internet são apenas alguns exemplos de formatos diferentes de comunicação e informação possíveis utilizando-se esses meios.

O computador, em particular, permite novas formas de trabalho, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos possam pesquisar, fazer antecipações e simulações, confirmar ideias prévias, experimentar, criar soluções e construir novas formas de representação mental. Além disso, permite a interação com outros indivíduos e comunidades, utilizando os sistemas interativos de comunicação: as redes de computadores.

#### **4.1. Letramento Digital como instrumento de mudança no aprendizado**

Fortalecer o aprendizado de uma nova linguagem é, sem dúvida, um processo cultural e acadêmico enriquecedor, que está atrelado diretamente ao desenvolvimento humano e às necessidades básicas, como a de se comunicar.

A fase de alfabetização da criança que adquiriu habilidade de ler e escrever é fundamental para sua evolução como ser na sociedade.

Porém, apesar de importante, o processo de ensino tem sofrido mudanças naturais com o passar dos anos. O objetivo é o mesmo, porém, o percurso e as ferramentas adquiriram nova forma, principalmente por conta da evolução tecnológica. Um desses métodos é o letramento digital.

Engana-se quem acredita que o letramento digital é apenas uma metodologia de alfabetização tecnológica, que explora novas linguagens, métodos, ferramentas e jargões. Esse tipo de aprendizado é muito mais que isso e deve ser avaliado pelos educadores como um importante instrumento de mudança comportamental e social.

O letramento digital une leitura, escrita e conhecimentos empíricos em um conjunto de aplicações analíticas, que promovem um olhar diferenciado sobre múltiplos temas. Sob esse ponto de vista, consideramos o letramento um divisor de águas ainda pouco explorado atualmente.

Isso porque, no letramento digital, é analisada a importância da tecnologia no nosso dia a dia e como o uso correto dos canais digitais pode proporcionar resultados expressivos.

Não basta oferecer ferramentas como tablets e smartphones, necessário mostrar o quanto esses mecanismos auxiliam para a evolução e a resolução de conflitos. Se o professor disponibiliza atividades com jogos virtuais em sala de aula, por que não enaltecer o quanto esse passatempo ajuda diretamente no enriquecimento do papel e perfil analítico.

Esse é um caminho que promove transformação comportamental, na qual o indivíduo enxerga a tecnologia como aliada e não como meio. Ainda sim, é necessário reforçar que esse processo é bastante profundo, pois ele não aprende apenas a utilizar, mas a pensar e a programar com novas possibilidades, realizar as tarefas do dia a dia com confiança e para participar com sucesso em um mundo cada vez mais tecnológico.

Como exemplo, as aulas de robótica permitem que os alunos programem e organizem experimentos com robôs, motivando-os a aprender, nas aulas makers (mão na massa), que propõe aos estudantes a experimentação do universo trabalhando com os fundamentos do processo criativo.

Opções e mecanismos para inserir um indivíduo tecnologicamente são múltiplos nos dias de hoje. O importante é se atentar aos resultados, ao estímulo do olhar 360 graus e inteligência aplicada ao fazer. Viver na era da informação é fantástico e pode potencializar o aprendizado se desde muito cedo oferecer e exemplificar o que é possível desenvolver com as ferramentas em mão.

## **5. O uso da tecnologia como meio de estímulo dos alunos**

É fato que a atual geração já nasceu totalmente conectada à Internet, estamos falando de jovens que passam muitas horas jogando, ouvido

musica, compartilhando noticia, publicando fotos e vídeos nas redes sociais, etc.

Os professores diante dessa alta conectividade, podem pensar que cada vez se torna mais difícil manter a atenção dos alunos nas aulas. Porém, um educador atualizado com esse mundo on-line, certamente, vai saber utilizar as ferramentas digitais em benefício da educação, desenvolvendo metodologias que estimulem e engajem os estudantes.

As ferramentas tecnológicas auxiliam o professor na preparação das atividades, estimulando os alunos a se interagir com os colegas, além de levá-los a buscar novos conhecimentos.

A Educação digital não pode ser desviada, é essencial que ela seja utilizada a favor da aprendizagem. Vista disso que tanto na educação básica quanto no contexto universitário, o ideal é que, em vez de reclamar do uso dos celulares na sala de aula, os professores passem a empregá-los para introduzir novos valores.

O professor poderá criar grupos de discursões on-line, utilizar-se de jogos interativos para exemplificar determinados assuntos, pode também criar blogs para que os alunos possam produzir seus próprios textos, entre outras atividades.

Com o uso da tecnologia em sala de aula as aulas se provavelmente se torarão mais atraentes e inovadoras para os alunos, pois ampliando as possibilidades para os professores e alunos, as aulas, certamente, ficam mais significativas e motivadoras; contribuindo para a diminuição da evasão escolar.

A educação digital na aprendizagem não pode ser mais vista como questão de escolha. Afinal, o uso das novas tecnologias já faz parte da vida dessas novas gerações fora da sala de aula. Por isso, a sua aplicação em benefício do ensino é um caminho fundamental para aumentar o dinamismo das aulas.

O uso dos recursos tecnológicos podem ser ferramentas importantes na aprendizagem dentro da escola em qualquer modalidade de ensino. No entanto apesar dos benefícios desses recursos, estes não são muito utilizados.

O uso das tecnologias além de mudar a forma de agir, também transforma a forma de viver e relacionar dos indivíduos. Os recursos tecnológicos estão presentes no dia a dia, por meio de códigos de barras, celulares entre outros.

O papel da escola deve ser preparar o aluno para a vida, a lidar com os problemas pessoais e sociais, os seus deveres e direitos, e principalmente ter autonomia que por sinal é o maior desafio que a escola possui hoje. É essa autonomia que os alunos precisam aprender dentro da escola, e a inclusão digital pode favorecer nesse quesito.

Nos dias atuais não se pode descartar o ambiente virtual multimídia e o papel das tecnologias da informação e comunicação como recursos pedagógicos à ação do professor.

A escola precisa proporcionar aos alunos o acesso às diversas formas de conhecimento, pois eles são mais imediatistas, pois estão acostumados a clicar em um link e imediatamente surgir algo e, se não for o que querem, clicam novamente e já estão em outro lugar. São criativos, pois precisam construir o conhecimento à medida que buscam as informações na rede, e aceitam mudanças com facilidade.

Ao permitir o acesso às tecnologias tais como computadores ligados à internet, filmes, vídeos e outros, os alunos passam a ter maior acesso as manifestações culturais e artísticas, e por meio dessas tecnologias o acesso ao conhecimento é maior, perpassando barreiras, socioculturais e regionais.



Uma das funções da educação deve ser o de limitar essas formas de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante.

### **5.1. Razões para inserir a tecnologia na educação**

Usar ou não usar novas tecnologias no dia a dia escolar já não é mais a questão, pois a tecnologia já faz parte da vida das novas gerações e, por isso, a **tecnologia na educação** pode ser considerada um importante caminho para aumentar o dinamismo das aulas. Assim o importante é saber como integrar as **novas formas de ensinar e aprender** ao planejamento e ao currículo escolar.

As flexibilidades das tecnologias não só complementam e auxiliam como potencializam o trabalho dos professores, possibilitando o acesso a uma infinidade de desdobramentos e representações dos conceitos que muitas vezes os professores não têm possibilidade de oferecer. Os computadores, especialmente os conectados à internet.

Não podemos deixar de apresentar alguns importantes benefícios que estas ferramentas pedagógicas digitais oferecem tanto para o plano de aula, como para melhorar o desempenho dos seus alunos.

A UNESCO acredita que a Tecnologia pode contribuir para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a gestão educacional ao fornecer a combinação certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades.

**O uso da tecnologia aprimora a qualidade da educação** proporcionando novos e diversos caminhos para a aprendizagem e o ensino, além de novas metodologias, formando educadores, contribuindo e os ajudando a descobrir estratégias inovadoras para o aperfeiçoamento do processo educacional.

**O uso da tecnologia transforma a aprendizagem, melhora as aulas, tornando-as inovadoras, atraentes, aumentando os caminhos do conhecimento para alunos e para professores, contribui para diminuição das reprovações e da evasão escolar,** auxiliando os alunos com facilidades ou dificuldades de aprendizagem através da educação personalizada, e despertando o interesse deles para os estudos, **estimulando alunos a aprenderem e a ensinarem, desperta a curiosidade para novas descobertas,** estimulando novas experiências através da cultura digital.

As ferramentas de tecnologia têm a capacidade de oferecer a qualidade na educação, além de aproximar a escola do universo do aluno, trazendo muitos benefícios não somente para o nosso dia a dia, mas também para a educação.

O uso da tecnologia na educação já é uma necessidade urgente e é reconhecida por todo profissional bem atualizado com as últimas tendências da área. A colaboração de professores neste processo de adotar a tecnologia na escola é fundamental, pois é algo que eles terão que aprender a lidar diretamente e quanto mais a favor eles tiverem melhor.

A tecnologia é uma forma de aprimorar a qualidade da educação, pois proporciona novos caminhos para o ensino e aprendizagem, além de novas metodologias. Com o objetivo de formar educadores e ajudar a descobrir estratégias inovadoras para o aperfeiçoamento do processo educacional.

É um ótimo auxílio para aqueles alunos com facilidades ou dificuldades de aprendizagem e que por meio da educação personalizada pode despertar o interesse deles para estudos, são formas também de despertar curiosidade e novas descobertas, estimulando novas experiências por meio da tecnologia, e dessa forma construindo

competências e contribuindo para o desenvolvimento de muitos estudantes.

## **6. As barreiras no uso das tecnologias na escola**

Uma das maiores barreiras ao uso da Tecnologia na escola é a capacitação do professor. Muitos professores não têm conhecimento prévio suficiente sobre como devem ser utilizadas as ferramentas tecnológicas e suas possibilidades em sala de aula.

Desta forma deve ser pensado: como utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula, se nem mesmo os professores estão preparados para o seu uso em qualquer modalidade de ensino.

A elaboração de leis, decretos que ressaltam sobre a necessidade da inclusão digital, a construção de laboratórios de informática, de nada adianta se os professores não estão familiarizados com o seu uso no processo de ensino e aprendizagem.

O que acaba resultando na ineficaz utilização dos recursos tecnológicos, com laboratórios fechados e a falta de objetivos claros desses recursos em sala de aula.

Diante desse cenário se faz necessária uma maior capacitação dos professores para uso dessas tecnologias, ainda que isso não seja uma tarefa fácil, podendo levar tempo.

Quando o professor tem o domínio do uso das tecnologias, se torna mais fácil o planejamento das aulas com esses recursos e maior objetividade de sua finalidade para os alunos. Desta forma seria necessário haver maior investimento do governo e das instituições em capacitação desse professor atuante na Educação.

É importante o reconhecimento que a educação não acontece somente dentro da escola e que não há uma forma pré-definida de aprendizagem, pois só assim o professor poderá utilizar de diversos

recursos, inclusive os instrumentos tecnológicos com maior segurança, aumentando assim o interesse dos alunos.

Ainda em publicações brasileiras são recorrentes relatos nos quais a barreira mais assinalada refere-se à infraestrutura física da escola em termos de equipamentos, conexão de internet e ambientes em que esses equipamentos serão utilizados na prática do professor. A inexistência ou insuficiência de apoio institucional para seu uso, entendido nos relatos como a direção da escola, Secretarias de Estado, coordenações e órgãos gestores das universidades, torna-se um agravante para o professor que pretende adotar a tecnologia em sala de aula.

## **7. Conclusão**

Por meio da elaboração dessa pesquisa podemos concluir que, o uso dos recursos tecnológicos é importante no processo de ensino e aprendizagem em todas as modalidades de ensino da Educação.

O acesso as Tecnologias na Educação, amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura, ao lazer, a cidadania e principalmente a autonomia, que ainda é o maior desafio que a escola enfrenta em todos os níveis de ensino.

No entanto, apesar dos benefícios que a tecnologia pode proporcionar para a formação dos alunos, é fundamental salientar a necessidade de se repensar o uso das tecnologias na escola, que não estão atingindo os objetivos estabelecidos pelas leis, documentos e decretos relacionados à Educação.

A escola deve ter um planejamento claro sobre as finalidades do uso dos recursos tecnológicos, inclusive estes devem ser incluídos no Projeto Político Pedagógico e na Proposta Pedagógica, para que os laboratórios de informática e outros recursos possam ser utilizados pelos os alunos de

todos os níveis e idades, na promoção de uma educação democrática inclusiva.

A escola não pode continuar estagnada a uma única concepção de ensino, o tempo muda, a sociedade se modifica e ela deve acompanhar essas mudanças para que continue exercendo sua finalidade social educativa. As novas tecnologias precisam estar de acordo com o projeto de trabalho da escola, pois mesmo que o futuro cada vez mais caminhe para a era virtual ou digital, o papel social da escola e a função do professor de mediador entre o conhecimento e o aluno continuará, em consonância com as exigências da sociedade no futuro.

Contudo, para que as tecnologias sejam utilizadas eficazmente, é preciso haver investimento governamental na capacitação contínua dos professores com relação a essas tecnologias.

Ter altos recursos tecnológicos não garante aprendizagem, ter uma boa infraestrutura, conectividade são importantes, mas somente esses fatores não são suficientes.

Tecnologia não é apenas trabalhada com equipamentos e softwares, ela pode ser trabalhada de diversas maneiras. Uma das possibilidades são as atividades *low tech* (de baixa tecnologia) que são realizadas fora de equipamentos e computadores, como no caso de oficinas criativas e programação desplugada.

É necessário enxergar que a tecnologia não é um fim em si mesmo, ela é uma propulsora a aprendizagem, e seu uso deve sempre vir acompanhados de reflexão e ética. Para isso, além de propostas e objetivos claros no uso de ferramentas digitais, as ações devem envolver os discentes em ações de pertencimento. O pertencimento pode ser despertado pelo uso de metodologias ativas, que oportunizam ao aluno sair da passividade e assumir o centro do processo de aprendizagem.

A falta de informação sobre as possibilidades de uso e benefícios da tecnologia é um dos maiores inimigos da sua inserção no dia a dia.

É importante compreender recursos e softwares que podem ser incorporados à rotina da escola de acordo com os recursos que a escola e seus alunos possuem.

Google Drive e Google Sala de Aula são gerenciadores que permitem realizar trabalhos colaborativos, permitindo que vários documentos possam ser vistos e comentados por um grupo, com acesso inclusive por celular. É possível gerenciar pesquisas e aplicar avaliações tornando as aulas mais atrativas e dinâmicas e de maneira offline.

Muitas ferramentas digitais promovem novas formas de realizar uma prática pedagógica e explorar habilidades e competências diversas. Produção de vídeos, fotos, podcasts, slides e blogs. São ferramentas que podem ser usadas pelo celular, computador ou tablet e que enriquecem as aulas, por permitir dinamismo e vivência. Uma aula pode ganhar muito com exibição de vídeos curtos ou fotos feitas pelos próprios alunos.

Quando os alunos colocam a mão na massa, eles passam a atuar no centro do processo de ensino e os professores, assumem o papel de mediador dessa construção. Ao estabelecer espaços colaborativos dentro da sala de aula, o aluno pode inventar, criar e usar recursos diferentes para a resolução de problemas. É uma forma de valorizar suas ideias, criatividade e habilidades.

O foco da Educação hoje está no desenvolvimento de competências e habilidades, entre elas o uso da tecnologia, assim importante ser inserido as redes sociais nas aulas, expandindo o aprendizado e promovendo um ensino mais personalizado.

Importante dizer que ser nascido em uma era digital não significa estar preparado para fazer um uso consciente da tecnologia e apropriado das informações que circulam online. As ferramentas digitais podem ser

usadas como um grande propulsor da inovação, criatividade e inventividade por meio da experimentação, dando aos alunos a oportunidade de serem protagonistas, autores e construtores da sua própria aprendizagem.

## **8. Referências**

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação/Proinfo, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 5.692/71. Brasília: 1971.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

COSCARRELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 248 p. (Coleção Linguagem e educação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20.ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. 34.ed. São Paulo: Cortez, 1988

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. –Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 294 p.

GATTI, Bemadete. **Os agentes escolares e o computador no ensino**. São Pauto: FDE/SEE. Ano 4, dez.93.

GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. – 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009. 293p.

KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 19

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, n<sup>o</sup>11, Dimensão, set/out. 1996.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** - São Paulo. Editora: Cortez, 2004. 255 p.

TINOCO, G.A. **Mundos de letramentos**. Natal, RN. EDUFRN, 2008.



## **O Sistema Educacional Policial Militar de Minas Gerais como instrumento de formação de militares estaduais como promotores da cidadania: uma análise crítica sob a ótica dos direitos humanos**

*The Military Police Educational System of Minas Gerais as an instrument for training state militaries as promoters of citizenship: a critical analysis from the human rights option*

*Sandro Eduardo Roussin Soares <sup>1</sup>*

### **1- Introdução**

A Constituição brasileira de 1988, no art. 42<sup>2</sup> denominou os servidores públicos integrante das polícias e corpos de bombeiro militares como militar estadual, assim como no art. 144<sup>3</sup> do citado dispositivo normativo no inciso V e parágrafos 5º e 6º foi delimitada a função constitucional atribuída a estes.

O policial militar faz parte de uma classe híbrida de servidor público integrado ao sistema de segurança pública estadual, bem como e militar

<sup>1</sup> Mestrado em Direito pela Fundação Universidade de Itaipava/MG; Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Belo Horizonte - Uni-BH (2007); Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí - FAERPI (2014); Pós-graduado em Direito Penal pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ (2011); Pós-graduado em Direito Militar pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2016); Pós Graduado em Gestão de Policiamento Ostensivo pela Academia de Polícia Militar de Minas Gerais (2016). Email: sandroroussin@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Constituição Federal 88 Art. 42 Os membros das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, instituições organizadas com base na hierarquia e disciplina, são militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios.

<sup>3</sup> Constituição Federal 88 Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

[...]

V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.[...]

§ 5º Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.

§ 6º As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as polícias civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios.

[...]

integrado às forças auxiliares e reservas do Exército Brasileiro, tendo sua ação regida por dispositivos constitucionais e legislação infraconstitucional para abarcar a citada dicotomia apresentada entre a figura do servidor público e a de militar estadual com coexistem durante a atuação destes, imposta pela constituição de 1988.

Em virtude do processo de globalização da atual sociedade, urge a necessidade de uma releitura sobre a situação levantada tendo em vista que o Brasil positivou em sua legislação muitos tratados internacionais referentes à temática de direitos Humanos e segurança pública.

Durante a presente pesquisa será abordado à missão constitucional da Polícia Militar de Minas Gerais, o processo de recrutamento da corporação, assim como o sistema de ensino utilizado para formação do Policial Militar sob a ótica da filosofia dos Direitos Humanos.

Na confecção do presente trabalho utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental a fim de possibilitar à análise crítica dos dispositivos constitucionais e legais afetos a matéria.

## **2- Aspectos gerais e históricos da Polícia Militar de Minas Gerais**

De acordo com (COTTA, 2014, p.85-99) durante o século XVIII o território português onde hoje é situado o Estado de Minas Gerais passava por um processo de interiorização, em virtude da descoberta de pedras e metais preciosos no referido território, não sendo mais eficazes para manutenção da ordem pública o temor aos dispositivos das Ordenações Filipinas, bem como os bandos que atuavam em pró das autoridades locais.

Em virtude da riqueza que circulava na região foi necessária a reestruturação das forças de segurança locais por meio da disciplina e hierarquia militares, haja vista, a necessidade de escoamento das riquezas e a vulnerabilidade das autoridades locais em face de criminosos e subversivos, tendo às tropas locais a finalidade de cobrança e

acompanhamento fiscal, Diante na ineficácia das duas Companhias de Dragões compostas por portugueses o Governador de Minas Gerais a época - Dom Antônio de Noronha - as findou e criou, no dia 09 de junho de 1775, o Regimento Regular de Cavalaria de Minas formado por homens naturais da localidade, Sendo que Joaquim José da Silva Xavier - o Tiradentes mártir da inconfidência mineira era membro de tal força militar.

Depois de estabelecida a República, em 24 de Dezembro de 1912houve a reestruturação da Força Pública Mineira, ocorrendo à contratação do Capitão Robert Drexlerdo Exército Suíço, comissionado no cargo de coronel, para que treinasse os soldados para as atividades bélicas, sendo uma tropa militarizada e aquartelada, e nas cidades de maior porte, as denominadas Guardas Civas, e que realizavam o policiamento ostensivo. Em cidades menores havia destacamento de policiais militares sendo que estes eram subordinados, disciplinar e administrativamente, ao Comandante do Batalhão policial militar de origem funcionalmente, através requisição, aos Delegados de Polícia.

Com o advento do Decreto-Lei 667 de 1969 foi atribuído às Polícias Militares, a missão de manutenção da ordem pública, trazendo a exclusividade da gestão e execução do policiamento ostensivo.

Promulgada a Constituição da Republica Federativa do Brasil em 1988, foi instituído o Sistema de Segurança Pública, conforme o art. 144 do citado dispositivo legais, tendo as respectivas corporações policiais composições próprias e independentes, com atribuições distintas, mas integrados funcionalmente, em busca do bem estar social.

## **2.1 - Requisitos básicos para ingresso na PMMG.**

Ao verificarmos o artigo 5º do Estatuto dos Militares do Estado de Minas Gerais e possível observar os requisitos básicos para o ingresso na

## Polícia Militar de Minas Gerais, além da aprovação no certame público de provas ou provas e títulos.

Art. 5º – O ingresso nas instituições militares estaduais dar-se-á por meio de concurso público, de provas ou de provas e títulos, no posto ou graduação inicial dos quadros previstos no § 1º do art. 13 desta Lei, observados os seguintes requisitos:

I – ser brasileiro;

II – possuir idoneidade moral;

III – estar quite com as obrigações eleitorais e militares;

IV – ter entre 18 e 30 anos de idade na data da inclusão, salvo para os oficiais do Quadro de Saúde, cuja idade máxima será de 35 anos;

V – possuir nível superior de escolaridade para ingresso na Polícia Militar e nível médio de escolaridade ou equivalente para ingresso no Corpo de Bombeiros Militar;

VI – ter altura mínima de 1,60m (um metro e sessenta centímetros), exceto para oficiais do Quadro de Saúde;

VII – ter aptidão física;

VIII – ser aprovado em avaliação psicológica;

IX – ter sanidade física e mental;

X – não apresentar, quando em uso dos diversos uniformes, tatuagem visível que seja, por seu significado, incompatível com o exercício das atividades de policial militar ou de bombeiro militar.

§ 1º – Para fins da comprovação da idoneidade moral, o candidato deverá apresentar certidões negativas de antecedentes criminais fornecidas pelas Justiças Federal, Estadual e Militar e não poderá estar indiciado em inquérito comum ou militar ou sendo processado criminalmente por crime doloso.

§ 2º – A aptidão física prevista no inciso VII será comprovada perante comissão de avaliadores, por meio do teste de capacitação física.

§ 3º – O teste de capacitação física consistirá em provas, todas de caráter eliminatório e classificatório, que verificarão, no mínimo, a resistência aeróbica, a agilidade e a força muscular dos membros superiores e inferiores e do abdômen, de acordo com os padrões de condicionamento físico exigidos para o exercício das funções atribuídas ao cargo.

§ 4º – A avaliação psicológica prevista no inciso VIII será realizada por Oficial psicólogo ou comissão de oficiais psicólogos dos quadros da instituição militar ou por psicólogos contratados e terá como base as exigências funcionais e comportamentais do cargo a ser ocupado, compreendendo, no mínimo:

I – teste de personalidade;

II – teste de inteligência;

III – dinâmica de grupo, prova situacional ou anamnese psicológica.

[...]

Em virtude da peculiaridade da missão constitucional das polícias militares, já no processo de recrutamento dos novos integrantes são exigidas diversas competências para o candidato, inclusive o nível superior, para que este de entrada no sistema de ensino policial militar, sendo que de acordo com o art. 142 § 3º e 4º<sup>4</sup> da constituição estadual de Minas Gerais para o cargo de Oficial de carreira (quadro de oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais QPPM) e necessário ser bacharel em direito sendo a citada função integrante da carreira jurídica militar estadual.

## **2.2 – Missão legal da Polícia Militar de Minas Gerais**

Como observado anteriormente a legislação Federal e Estadual são Uníssonas ao apontar a missão dúbia das Polícias Militares em pró da sociedade, sendo a principal delas a manutenção da ordem pública e segurança interna nos Estados da Federação, assim com manter o

---

<sup>4</sup> Constituição Estadual MG- Art. 142 – A Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar, forças públicas estaduais, são órgãos permanentes, organizados com base na hierarquia e na disciplina militares e comandados, preferencialmente, por oficial da ativa do último posto, competindo:

[...]

§ 3º – Para o ingresso no Quadro de Oficiais da Polícia Militar – QO-PM – é exigido o título de bacharel em Direito e a aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, realizado com a participação da Ordem dos Advogados do Brasil, Seção do Estado de Minas Gerais.

§ 4º – O cargo de Oficial do Quadro de Oficiais da Polícia Militar – QO-PM –, com competência para o exercício da função de Juiz Militar e das atividades de polícia judiciária militar, integra, para todos os fins, a carreira jurídica militar do Estado.

adestramento referente a atividades de caráter militar por se tratar de força auxiliar como demonstrado no Decreto lei nº667 de 1969.

Art. 3º - Instituídas para a manutenção da ordem pública e segurança interna nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal, compete às Polícias Militares, no âmbito de suas respectivas jurisdições:

- a) executar com exclusividade, ressalvas as missões peculiares das Forças Armadas, o policiamento ostensivo, fardado, planejado pela autoridade competente, a fim de assegurar o cumprimento da lei, a manutenção da ordem pública e o exercício dos poderes constituídos;
- b) atuar de maneira preventiva, como força de dissuasão, em locais ou áreas específicas, onde se presume ser possível a perturbação da ordem;
- c) atuar de maneira repressiva, em caso de perturbação da ordem, precedendo o eventual emprego das Forças Armadas.
- d) atender à convocação, inclusive mobilização, do Governo Federal em caso de guerra externa ou para prevenir ou reprimir grave perturbação da ordem ou ameaça de sua irrupção, subordinando-se à Força Terrestre para emprego em suas atribuições específicas de polícia militar e como participante da Defesa Interna e da Defesa Territorial;
- e) além dos casos previstos na letra anterior, a Polícia Militar poderá ser convocada, em seu conjunto, a fim de assegurar à Corporação o nível necessário de adestramento e disciplina ou ainda para garantir o cumprimento das disposições deste Decreto-lei, na forma que dispuser o regulamento específico.

O dispositivo legal estudado reforça a necessidade de formação inicial e continuada referente à atuação nas questões afetas à segurança pública e também, mesmo que em menor intensidade a instrução tipicamente militar.

### **2.3 - Breves apontamentos sobre as polícias militares pelo mundo**

Ensina (FOUREAUX, 2019, p.230-231) citando Francis Albert Cotta diz que em virtude da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão,

em seu artigo 12º diz “ a garantia dos Direitos Humanos e os dos Cidadãos requer uma força pública; esta é, portanto, instituída em benefício de todos, é não de utilidade particular daquela a quem é confiada”. Baseada em tal instituto surgiu em 1791 a Gendarmerie Nationale denominada em português Gendarmaria.

O citado modelo foi utilizado como inspiração por diversos países inclusive o Brasil sendo que as Polícias Militares utilizam, a hierarquia e disciplina militar em pró da sociedade possibilitando o uso diferenciado e proporcional da força em face do cidadão em conflito com a lei, não visualizando este como um inimigo a ser abatido e uma ameaça a coletividade a ser enfrentado sobre a égide dos Direitos Humanos.

### **3- O Sistema de Ensino da Polícia Militar de Minas Gerais**

O sistema de Ensino policial militar do Estado de Minas Gerais de acordo com a autonomia delegada pelo art. 83<sup>5</sup> da Lei 9.394 de 20/12/1996 que dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regido pela Lei n. 20.010, de 05 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Sistema de Ensino da Polícia Militar e com as normas prescritas pelo órgão estadual competente, sendo este o Conselho Estadual de Educação e regulamentado pela Resolução nº 4739, de 30 de outubro de 2018. da Polícia Militar de Minas Gerais DEPM conforme os artigos<sup>1º</sup> e 2º da citada resolução:

Art. 1º - Estas diretrizes têm por objetivo normatizar os processos educacionais desenvolvidos pelas unidades de execução da Educação de Polícia Militar (EPM).

Art. 2º - As prescrições contidas nesta Resolução estão em consonância com os princípios da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com a Lei n. 20.010, de 05

---

<sup>5</sup> LDBEN- Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Sistema de Ensino da Polícia Militar e com as normas prescritas pelo órgão estadual competente.

O ensino policial militar tem o viés profissionalizante pautado pelo tripé do ensino pesquisa e extensão, prezando pela educação continuada e desenvolvimento de competências de acordo com a DEPM em seu artigo 3º:

Art. 3º - A Educação de Polícia Militar (EPM) é um processo formativo, de essência específica e profissionalizante, desenvolvido por meio do ensino, integrado à pesquisa e à extensão.

§1º - O Ensino na EPM diz respeito às práticas pedagógicas institucionalizadas por meio de cursos, treinamentos e atividades de extensão e tem por finalidade o desenvolvimento de competências necessárias ao bom desempenho dos cargos existentes na PMMG, bem como propiciar a ascensão na carreira.

§2º - Entende-se como competência a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para agir em diferentes situações da prática profissional, necessárias ao exercício de cargos na Polícia Militar.

As atividades didáticas em virtude do papel do policial militar frente à sociedade deve ser baseado no respeito a dignidade humana, proporcionando um ambiente educacional que não incentive a violência e discriminação, conceito este externado no art. 4º da DEPM.

Art. 4º - A EPM é pautada no respeito à vida e à dignidade da pessoa humana, na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e nos princípios ético-profissionais, sendo, portanto, vedada no ambiente educacional qualquer demonstração, conduta ou postura violenta ou discriminatória de qualquer natureza, ou que faça apologia à violência e à discriminação, ainda que de forma subliminar.



### **3.1 – Composição estratégica, tática e operacional do EPM**

A composição do sistema de educação policial militar da PMMG é composto pelo nível estratégico pelo Comandante Geral que elabora as diretrizes a serem seguidas pelas matrizes educacionais da PMMG.

Em nível tático é realizado pela Academia de Polícia Militar que é credenciada como instituição de ensino superior pelo conselho estadual de educação, onde os profissionais elaboram as respectivas matrizes curriculares dos cursos de formação e capacitação continuada.

E as escolas de formação, centros e companhias de treinamentos, em nível operacional são os responsáveis pela execução das atividades educacionais propostas pela APM como expresso no art. 8º da DEPM.

Art. 8º - O Sistema de EPM é assim composto:

I - em nível estratégico, pelo Comando-Geral;

II - em nível tático, pela APM;

III - em nível operacional:

a) responsáveis pela execução concentrada:

(1) Escola de Formação de Soldados (EFSd);

(2) Escola de Formação de Oficiais (EFO);

(3) Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Sargentos (EFAS);

(4) Centro de Pesquisa e Pós-Graduação (CPP);

(5) Centro de Treinamento Policial (CTP);

b) responsáveis pela execução desconcentrada:

(1) Escola de Inteligência (ESIN);

(2) Centro de Formação de Condutores (CFC);

(3) Companhias de Ensino e Treinamento (Cia. E.T.);

(4) Seção de Formação e Treinamento Aeronáutico (SFTA); e

(5) Seções Administrativas ou equivalentes.

Art. 9º - Academia de Polícia Militar (APM) é a Unidade central e gestora dos macroprocessos da EPM, entendidos como todas as atividades desenvolvidas nos cursos, nos treinamentos, na pesquisa e na extensão.

[...]

§2º - A APM é uma Instituição de Ensino Superior (IES) credenciada pelo Sistema Estadual de Educação, nos termos do Decreto Estadual s/n. de 29 de novembro de 2005 e reconhecida pela Resolução n. 18, de 02 de fevereiro, de 2016, da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

§3º - Os responsáveis pela execução desconcentrada da EPM vinculam-se tecnicamente à APM.

Sendo assim, a disposição do sistema de ensino policial militar, responsável pela formação e capacitação de toda tropa da PMMG e corporações conveniadas.

### **3.2 – As modalidades do ensino policial militar da PMMG**

Os cursos e treinamentos elaborados e supervisionados pela Academia de Polícia Militar e são ofertados aos militares estaduais de acordo com as seguintes modalidades previstas no art.7º da DEPM.

Art. 7º - Os cursos e treinamentos da EPM poderão ser desenvolvidos por meio das seguintes modalidades:

I - presencial - pressupõe a presença física simultânea do discente e do docente no mesmo ambiente;

II - semipresencial - implementada por meio da conjugação de atividades presenciais obrigatórias e outras formas de orientação pedagógica, desenvolvidas sem a presença física simultânea do discente e do docente no mesmo ambiente; e

III - à distância - modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e pressupõe o desenvolvimento de atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. §1º - Nos termos da Portaria do MEC n. 1.134, de 10 de outubro de 2016, as Instituições de Ensino Superior (IES) que possuam, pelo menos, um curso de graduação reconhecido, poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de

seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade à distância. §2º - As disciplinas referidas no parágrafo anterior poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. §3º - Para os efeitos da EPM, os cursos, treinamentos e disciplinas realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) serão denominados virtuais.

Como a PMMG conta na ativa com aproximadamente quarenta mil homens dispostos pelos 853 municípios mineiros, se faz necessário a descentralização do ensino através das Companhias de Ensino e Treinamento e Seções Administrativas com o encargo de adjutória de ensino e treinamento e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

### **3.3 – Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**

A matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública, foi publicada no ano de 2014 pela época secretaria de estado de segurança pública como documento consultivo para a formação e capacitação das diversas instituições em âmbito municipal, estadual e federal. Sendo que em virtude do pacto federativo não há como vincular as corporações fora da competência federal mais em virtude de fomentos financeiros técnicos e logísticos as orientações estão sendo cumpridas pela maioria do sistema nacional de segurança pública.

O documento em pauta aborda questões como carga horária básica, bem como princípios a serem observados durante a ação formativa e de capacitação dos agentes de segurança pública como os informados abaixo.

#### PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

- Valorização do conhecimento anterior: os processos de desenvolvimento das ações didático-pedagógicas devem possibilitar a reflexão crítica sobre as questões que emergem ou que resultem das práticas dos indivíduos, das

instituições e do corpo social, levando em consideração os conceitos, as representações, as vivências próprias dos saberes dos profissionais da área de segurança pública, concretamente envolvidos nas experiências que vivenciam no cotidiano da profissão.

- Universalidade: os conceitos, doutrinas e metodologias que fazem parte do currículo das ações formativas de segurança pública devem ser veiculados de forma padronizada, levando-se em consideração a diversidade que caracteriza o país.
- Interdisciplinaridade, transversalidade e reconstrução democrática de saberes: interdisciplinaridade e transversalidade são duas dimensões metodológicas - modo de se trabalhar conhecimento - em torno das quais o professor pode utilizar o currículo diferentemente do modelo tradicional, contribuindo, assim, para a excelência humana, por meio das diversas possibilidades de interação, e para a excelência acadêmica, por meio do uso de situações de aprendizagem mais significativas. Essas abordagens permitem que as áreas temáticas e os eixos articuladores sejam trabalhados de forma sistêmica, ou seja, a partir da interrelação dos campos de conhecimentos.

É válido ressaltar que os diversos itinerários formativos a serem elaborados com base no referencial da Matriz devem contemplar os direitos humanos, a partir das abordagens interdisciplinar e transversal. Ou seja, os temas relacionados aos direitos humanos, principalmente os vinculados à diferença sociocultural de gênero, de orientação sexual, de etnia, de origem e de geração, devem perpassar todas as disciplinas, trazendo à tona valores humanos e questões que estabelecem uma relação dialógica entre os campos de conhecimentos trabalhados nas ações formativas dos profissionais da área de segurança pública (MATRIZ CURRICULAR, 2014, p 39-40).

Os princípios elencado demonstram a necessidade das instituições de se adequarem a nova sociedade globalizada onde a sociedade apresenta questões transdisciplinares relacionadas a diferenças socioculturais, étnicas, religiosas, gênero, orientação sexual e etc.

De acordo com (FREIRE,1987, p.65 ) “ A concepção “bancária”, onde o educando e colocado na posição de recipiente, ou quase coisa, não

possibilita o processo de aprendizagem colocando este na posição de oprimido, prejudicando a construção conjunta do conhecimento.

Portanto a citada Matriz trouxe em seu bojo questões atuais presentes na sociedade bem como incentiva o uso de ações didáticas inovadoras como a metodologias ativas.

#### **4. Os direitos humanos e a segurança pública.**

Na Republica Federativa do Brasil, a incorporação ou consentimento definitivo do tratado internacional é um ato complexo realizado em conjunto pelos poderes Legislativo e Executivo, com prerrogativas próprias reservadas aos referidos poderes.

Conforme a Constituição Federal há três fases para a recepção dos tratados internacionais pelo sistema jurídico brasileiro, sendo elas: a celebração, o referendo ou aprovação e a promulgação. A celebração é um ato personalíssimo do presidente da republica, de acordo com o art. 84, inciso VIII CF/88, a aprovação ou referendo é um ato salvaguardado ao Congresso Nacional previsto no art. 49, inciso I; art. 84, inciso VIII/CF 88, e a promulgação é de competência do Presidente da República como versa o, art. 84, inciso IV CF/88, é de acordo com art. 5.º, § 3.º, da Constituição Federal, os tratados e convenções internacionais que tem como objeto os direitos humanos aprovados, em dois turnos, por três quintos dos votos dos membros da cada Casa do Congresso Nacional, serão equiparados às emendas constitucionais.

De acordo com o exposto será abordado alguns dispositivos internacionais que regulam a atuação dos agentes de segurança publica no Brasil.

#### **4.1 – Código de conduta para os funcionários responsáveis pela aplicação da lei**

A Resolução da ONU n.º 34/169, de 17/12/1979 Código de Conduta para os Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei, foi instituída como parâmetros a serem seguidos pelos agentes encarregados da aplicação da lei nos países associados como demonstrado nos artigos referidos.

##### ARTIGO 1.º

Os funcionários responsáveis pela aplicação da lei devem cumprir, a todo o momento, o dever que a lei lhes impõe, servindo a comunidade e protegendo todas as pessoas contra atos ilegais, em conformidade com o elevado grau de responsabilidade que a sua profissão requer.

##### ARTIGO 2.º

No cumprimento do seu dever, os funcionários responsáveis pela aplicação da lei devem respeitar e proteger a dignidade humana, manter e apoiar os direitos fundamentais de todas as pessoas.

##### ARTIGO 3.º

Os funcionários responsáveis pela aplicação da lei só podem empregar a força quando tal se afigure estritamente necessário e na medida exigida para o cumprimento do seu dever.

##### ARTIGO 4.º

As informações de natureza confidencial em poder dos funcionários responsáveis pela aplicação da lei devem ser mantidas em segredo, a não ser que o cumprimento do dever ou as necessidades da justiça estritamente exijam outro comportamento.

##### ARTIGO 5.º

Nenhum funcionário responsável pela aplicação da lei pode infligir, instigar ou tolerar qualquer ato de tortura ou qualquer outra pena ou tratamento cruel, desumano ou degradante, nem invocar ordens superiores ou circunstanciais excepcionais, tais como o estado de guerra ou uma ameaça à segurança nacional, instabilidade política interna ou qualquer outra emergência pública como justificação para torturas ou outras penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

ARTIGO 6.º

Os funcionários responsáveis pela aplicação da lei devem assegurar a proteção da saúde das pessoas à sua guarda e, em especial, devem tomar medidas imediatas para assegurar a prestação de cuidados médicos sempre que tal seja necessário.

[...]

A citada resolução foi integrada ao sistema jurídico nacional em diversos aspectos como podemos elencar a Lei nº 4.898, de 9 de dezembro de 1965 que regula os casos de abuso de autoridade, lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992 que regula atos de improbidade, e Lei nº 9.455, de 7 de abril de 1997, que define os crimes de tortura, o que demonstra que formalmente os agentes encarregados de cumprir a lei no Brasil estão sujeitos a tais imperativos legais.

#### **4.2 – Princípios básicos sobre o uso da força e armas de fogo pelos funcionários responsáveis pela aplicação da lei**

Os princípios básicos sobre o uso da força e armas de fogo pelos funcionários responsáveis pela aplicação da lei foram adotados por consenso em 7 de setembro de 1990, por ocasião do Oitavo Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes sendo que tal documento no sub item 4 das disposições legais recomendam as ações a serem tomadas em face do uso da arma de fogo para cessar injusta agressão

Disposições gerais

[...]

4. No cumprimento das suas funções, os responsáveis pela aplicação da lei devem, na medida do possível, aplicar meios não-violentos antes de recorrer ao uso da força e armas de fogo. O recurso às mesmas só é aceitável quando os outros meios se revelarem ineficazes ou incapazes de produzirem o resultado pretendido.

5. Sempre que o uso legítimo da força e de armas de fogo for inevitável, os responsáveis pela aplicação da lei deverão:

- (a) Exercer moderação no uso de tais recursos e agir na proporção da gravidade da infração e do objetivo legítimo a ser alcançado;
- (b) Minimizar danos e ferimentos, e respeitar e preservar a vida humana;
- (c) Assegurar que qualquer indivíduo ferido ou afetado receba assistência e cuidados médicos o mais rápido possível;
- (d) Garantir que os familiares ou amigos íntimos da pessoa ferida ou afetada sejam notificados o mais depressa possível.

As referidas recomendações já estão dispostas no âmbito normativo interno das instituições policiais nacionais alinhadas com a matriz curricular nacional de 2014 da SENASP.

A natureza dicotômica policial militar se apresenta como um desafio na sociedade contemporânea, pautada pela premissa dos Direitos Humanos e a procura da implementação da cultura de paz.

## **5. Conclusão**

A natureza dicotômica policial militar se apresenta como um desafio na sociedade contemporânea, pautada pela premissa dos Direitos Humanos e a procura da implementação da cultura de paz.

A educação policial militar e de suma importância na formação e capacitação continua deste profissional responsável por missões constitucionais aparentemente antônimas.

Levando-se em conta a extensão do território brasileiro e as riquezas nele encampadas e uma prerrogativa nacional a proteção de ameaças internas e externas nos locais onde é exercida a soberania nacional, sendo bastante onerosa a manutenção de forças armadas regulares de pronto emprego para atuação imediata, uma alternativa utilizada por diversas nações incluindo o Brasil e o quadro de reservistas, sendo que muitas vezes



estes cidadãos não receberam treinamento básico para missão de proteção a pátria ou se receberem fora de maneira insatisfatória.

Em virtude de todos os estados e o distrito federal possuem polícia militar se mostra uma alternativa eficaz no ponto de vista logístico, operacional, pois os aproximadamente 450.000 mil policiais militares nacionais receberam treinamento básico de treinamento militar e se encontram despostos em todos os municípios do país, facilitando a primeira resposta frente a uma ameaça interna, estão sobre a tutela das leis e regulamento castrense facilitando a coordenação e controle destes indivíduos treinados.

Observa-se que a sistema de hierarquia e disciplina militares se mostra eficiente frente a situações de crise onde o agente tem que cessar a ameaça atual e eminente de forma proporcional utilizando o mínimo de força necessário para a resolução do citado evento e proteger a coletividade de possíveis danos colaterais referente ao uso legal da força.

Portanto se o militarismo for aplicado de maneira coerente e respeitados os preceitos referentes aos direitos humanos dos policiais militares e da coletividade tal modelo pode ser utilizado na atualidade entregando a sociedade um serviço de segurança pública de qualidade de modo a dos exercerem seus direitos fundamentais.

## 6. Referências

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Poder Legislativo, 1988. Disponível em: < <http://www2.camara.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacao-original-1-pl.html> > Acesso em 13 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 667, de 2 de julho de 1969. **Reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros dos Estados, dos "Territórios" e do Distrito Federal, e**

**dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/delo667.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/delo667.htm). Acesso em 13 jul. 2019.

BRASIL. Decreto- LeiNº 1.001, de 21 de outubro de 1969. **Código Penal Militar.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del1001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1001.htm)>. Acesso em 13 jul. 2019.

BRASIL, Secretaria Nacional de Segurança Pública, **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**, 2014, Brasília. Disponível em <[https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional\\_versao-final\\_2014.pdf](https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf)> Acesso em 13 jul. 2019.

BRASIL, Portaria Interministerial SEDH/MJ nº 2, de 15 de dezembro de 2010, **Estabelece as Diretrizes Nacionais de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos dos Profissionais de Segurança Pública**, 2010. Disponível em <[http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/521185/PEDIDO\\_portariainterministerial.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/521185/PEDIDO_portariainterministerial.pdf)> acesso em 20 jul. 2019.

COTTA, Francis Albert. **Breve História da Polícia Militar de Minas Gerais.** 2 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogiado oprimido**, 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUREAUX, Rodrigo, **Segurança Pública.** Salvador: JusPodivm, 2019.

MINAS GERAIS, **Constituição do Estado de Minas Gerais**, 1989 Disponível em <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Con&num=1989&ano=1989>> acesso em 20 jul 2019

MINAS GERAIS, LEI Nº 20.010, de 05 de janeiro 2012, **Dispõe sobre o Sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.** Disponível em <<https://www.policiamilitar.mg.gov.br/conteudportal/upload/FCK/ctpmbarbacena/06082015171758756.pdf>> acesso em 20 jul 2019.

MINAS GERAIS, Lei 5301 de 16 de outubro de 1969, **Estatuto dos Militares do Estado de Minas Gerais**. Disponível em <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=5301&ano=1969>> Acesso em 13 jul. 2019.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Resolução nº 4739, de 30 de outubro de 2018. **Aprova as Diretrizes da Educação da Polícia Militar de Minas Gerais e dá outras providências**. Belo Horizonte, 2012;

ONU, **Código de Conduta para os Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei**, 1979.

ONU, **Princípios Básicos sobre a Utilização da Força e de Armas de Fogo pelos Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei**, 1990.

## Homeschooling no Brasil e o posicionamento dos três poderes

### *Homeschooling in Brazil and the positioning of the three powers*

*Lucas Fagundes Isolani*<sup>1</sup>

#### 1. Introdução

O Homeschooling (educação domiciliar) é um fenômeno social que se iniciou nos Estados Unidos na década de 70 e é o país com a maior incidência desse tipo de ensino.

Em 2007, o Departamento de Educação dos Estados Unidos informou que 36% dos pais de alunos com educação familiar dizem que sua principal razão para o ensino em casa é "fornecer instrução moral ou religiosa a seus filhos". Em 2012, esse número caiu para apenas 21%, com "preocupações com o ambiente escolar (como segurança, drogas, pressão negativa dos colegas)" e "insatisfação com a instrução acadêmica", tornando-se os principais motivos dos pais para o ensino em casa. Os pais também citam o desejo de fornecer uma abordagem não tradicional à educação, às necessidades especiais das crianças, ao tempo da família e às finanças como razões para a educação em casa.<sup>2</sup> (SILVA, 2018, tradução nossa).

Em meio a razões diversas para a adoção do Homeschooling, em 2012 haviam mais de 1,8 milhões de estudantes domiciliares nos Estados Unidos.

---

<sup>1</sup> Tabelião de Protesto. Mestrado em Defesa dos Direitos Fundamentais na UIT na linha de Direito Internacional. Especialista em Direito Notarial e Registral e em Direito Público.

<sup>2</sup> In 2007, the United States Department of Education reported that 36 percent of homeschooling parents said that their most important reason for homeschooling was "to provide their children religious or moral instruction." By 2012, that figure dropped to just 21 percent, with "concerns about the school environment (such as safety, drugs, negative peer pressure)" and "dissatisfaction with academic instruction" having become parents' main reasons for homeschooling. Parents also cite a desire to provide a non-traditional approach to education, children's special needs, family time, and finances as reasons for homeschooling.

Um aumento de 850 mil estudantes do primeiro senso, realizado em 1999.

Nos Estados Unidos, país que é uma federação propriamente dita, ainda não teve uma decisão de sua Suprema Corte em específico quanto a regularização do Homeschooling, porém algumas decisões servem para embasar sua legalidade em todo o território.

Um dos casos americanos foi o caso “Wisconsin v. Yoder”, de 1972.

Jonas Yoder e Wallace Miller foram processados pelo Estado de Wisconsin, que argumentava que seus filhos deveriam obrigatoriamente estar sob o ensino público até completar os 16 anos. Yoder argumentou que ele sua família eram membros de uma antiga ordem religiosa que os seus estilos de vida iam em contrário com o ensino das escolas públicas, razão pela qual optou por retirar seus filhos da escola. A Suprema Corte Americana, por 6 votos a 1 decidiu pela possibilidade de manter os filhos fora da escola em virtude da liberdade religiosa.

Outro caso foi “Pierce, Governor of Oregon, et al. v. Society of the Sisters of the Holy Names of Jesus and Mary, 268 U.S. 510 (1925)”. O Estado de Oregon tinha uma lei que exigia que todas crianças cursassem apenas o ensino público. Após a Primeira Guerra Mundial, havia um receio de influência de imigrantes e os Estados Unidos buscou na escola pública uma forma de promover a cultura americana, e foi declarada em alguns estados como o de Oregon a obrigatoriedade do ensino público. A lei foi declarada inconstitucional e foi permitido o acesso ao ensino privado pela Suprema Corte Americana.

Hoje, a prática do Homeschooling é “reconhecida, permitida ou regulamentada em mais de 60 países; Presente nos 5 continentes; Praticada em países de regimes de governo diversos, democráticos ou não” conforme o portal da ANED (Associação Nacional de Educação Domiciliar).

Acompanhando essa tendência norte americana, outros países passaram a fazer uso deste tipo de ensino, entre eles o Brasil e muito por influência da ANED em nosso território nacional.

A ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar – é uma instituição sem fins lucrativos. Fundada no ano de 2010, por iniciativa de um grupo de famílias. A principal causa defendida pela ANED, é a autonomia educacional da família. Não nos posicionamos contra a escola, mas entendemos que, assim como os pais têm o dever de educar, têm também o direito de fazer a opção pela modalidade de educação dos filhos. Defendemos, portanto, a liberdade, e a prioridade da família na escolha do gênero de instrução a ser ministrado aos seus filhos. Isso com base na Declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26, e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634. (ANED, 2020)

Com o crescimento do Homeschooling no Brasil, principalmente com a atuação da ANED, desenvolveu discussões, críticas, teorias sobre a validade do método de ensino.

O artigo agora irá desenvolver como são os entendimentos legais, jurisprudenciais no Brasil e analisar a adequação do instituto em nosso estado democrático de Direito.

## **2. Homeschooling no Brasil**

Segundo dados da ANED, há no Brasil 7500 famílias praticando atualmente a educação domiciliar e cerca de 15000 estudantes entre 4 e 17 anos. O crescimento entre 2011 e 2018 da educação domiciliar foi de mais de 2000% e é presente nas 27 unidades da Federação, crescendo a uma taxa de aproximadamente 55% ao ano.<sup>3</sup>

Foi realizada uma pesquisa em fevereiro de 2016 pela ANED, e os dados posteriores são projeções feitas pelos mesmos.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>. Acesso em 20 jan. 2020.

A ANED ainda alega que conforme os dados fornecidos por pais educadores a eles, índice de aprovação dos homeschoolers brasileiros nos exames nacionais aplicados pelo INEP (Prova Brasil e avaliações do Encceja para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) é de 100%.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, disciplina em seu artigo 55 que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Ainda, é tratado no artigo 129 que são medidas aplicáveis aos pais ou responsável a “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”;

Já no Código Civil, temos a previsão no artigo 1.566, IV de que é dever de ambos os cônjuges o sustento, guarda e educação dos filhos;

Já na Constituição, além do fato da educação ser um direito fundamental, temos ainda as previsões dos artigos 205 e 206.

Ao mesmo tempo em que coloca a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, ainda trata do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Já no artigo 227, a Constituição coloca como que 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. Não só a família tem esse dever, mas também o Estado é responsável pela educação das crianças e adolescentes.

Há a tratativa do direito à educação também em tratados e normas internacionais.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem das Nações Unidas, de 1948 afirma que “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”.

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem também prevê o direito à Educação, inspirando nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana.

Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade.

O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado.

Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária. (USA, 1948)

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), reconhece também o direito à educação, e tem alguns pontos que merecem destaque.

#### Artigo 28

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem:

Tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;  
Estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário;

Tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados;



Tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;

Adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar. (ONU, 1990)

A Convenção prevê o direito à educação e coloca a obrigação do fornecimento do mesmo, principalmente do ensino básico, como dever do Estado. No entanto, apesar de não colocar a possibilidade do ensino doméstico prevista literalmente, alega da necessidade de tornar o ensino superior acessível a todos e por todos os meios adequados. No entanto, afirma que é dever do Estado adotar medidas para evitar a evasão escolar e para incentivar a frequência regular à escola.

A Lei 9.434/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e não prevê a possibilidade do Homeschooling.

O Projeto de Lei 3.179/12 propõe alteração legislativa no sentido da regulamentação desse tipo de ensino, ao acrescentar o parágrafo único do artigo 23.

Art. 1º O art. 23 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo:

“Art. 23.

§ 3º É facultado aos sistemas de ensino admitir a educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios desses sistemas, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais.”

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

(BRASIL, 2012)

Já foram apensados ao Projeto de Lei supracitado os PL 3261/2015; PL 10185/2018; PL 3159/2019; PL 2401/2019; PL 5852/2019; PL 3262/2019; PL 6188/2019.

Nesses outros projetos, há previsão também de outras alterações na Lei 9.434/96 e também de alterações tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente acrescentando essa possibilidade de ensino, quanto propõe alteração até mesmo no Código Penal, especificando que a educação domiciliar não configura crime de abandono intelectual.

Para Fabrício Veiga Costa, o Projeto de Lei 3.179/12 vai na contramão da principiologia que rege a Lei de Diretrizes e Base da Educação.

Destaca que no primeiro artigo da Lei 9.394/1996 disciplinas a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Esse dispositivo legal deixa claro que o Estado detém o monopólio da prestação e fiscalização dos serviços educacionais. Ou seja, ao Estado é conferida legitimidade jurídica de criar, implementar, executar, fiscalizar políticas públicas educacionais, utilizando-se de instituições próprias para garantir o oferecimento da instrução formal, técnica e profissionalizante.

A educação domiciliar é uma forma de retirar do Estado essa legitimação jurídica de prestar o serviço público de educação em suas instituições próprias. Além disso, tal fenômeno social suprime do Estado o direito de fiscalizar, gradativamente, como se dá a instrução formal dos alunos. Retira-se a possibilidade do ente estatal verificar se os conteúdos programáticos obrigatórios e exigidos pela legislação pátria estão sendo fornecidos aos alunos do *homeschooling*. (COSTA, 2016)

Ainda trata do direito personalíssimo da criança de acesso e permanência em escolas, previsto no artigo 3º, inciso I da Lei 9.394/96 e que demonstra o entendimento do monopólio da prestação do serviço público de educação por parte do Estado.

Um dos princípios abarcados pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Base da Educação é “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. E o Homeschooling ainda não contribui para tanto, já que muitas vezes os pais

ou tutores irão repassar certos conhecimentos, baseados em crenças pessoais, e que irão em desacordo com a liberdade, a tolerância e até mesmo a possibilidade daquele estudante ter uma visão de mundo de forma mais ampla e poder optar por suas próprias crenças religiosas e se tornar uma pessoa mais tolerante.

Crianças e adolescentes submetidos ao *homeschooling* são diretamente privados no exercício de sua liberdade intelectual, uma vez que seu estudo é direcionado e conduzido pela formação moral e educacional escolhida pelos seus genitores. Pessoas que vivenciam a prática social da educação familiar perdem o direito de conviver com a diversidade e pluralismo, uma vez que são tolhidas juridicamente do convívio social no espaço escolar.

O pluralismo de ideia e de concepções pedagógicas é outro princípio jurídico regente da Lei de Diretrizes e ensino-aprendizagem confere-lhe liberdade e legitimidade jurídica para construir, na sala de aula, abordagens críticas, racionalistas, contemporâneas, emancipatórias, despertando nos alunos a curiosidade epistemológica. (COSTA, 2016)

A despeito das opiniões aqui já apresentadas, temos uma tendência pela regulamentação do *homeschooling* no Brasil por parte do poder executivo.

Entre as prioridades dos 100 dias de governo do atual Presidente da República Jair Bolsonaro estava a regulamentação desse tipo de ensino.

Em Abril de 2019, o Presidente encaminhou ao Congresso Projeto de Lei n.º 2.401 de 2019 em que propõe a criação de lei para regulamentação do *homeschooling*.

Para o Projeto de Lei do Executivo supracitado, “a educação domiciliar visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, nos termos do disposto no art. 205 da Constituição”, nos termos de seu artigo 1º, §2º.

O supracitado projeto propõe que “os pais ou os responsáveis legais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução que será ministrada a seus filhos”, e que “É plena a liberdade de opção dos pais ou dos responsáveis legais entre a educação escolar e a educação domiciliar” conforme seu artigo 2º.

Ainda se propõe a isonomia entre o ensino escolar e o ensino domiciliar.

Outra proposta do referido projeto de lei é um exame anual aplicado pelo MEC, e em caso de reprovação, oferecida a possibilidade de recuperação ao estudante.

A possibilidade de ensino domiciliar seria vetada para o caso de os pais serem condenados em crimes previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Drogas, na Lei Maria da Penha, na Lei de Crimes Hediondos e nos crimes previstos no Título VI da Parte Especial do Código Penal, sendo estes os crimes contra a dignidade sexual.

O direito de educação domiciliar será vedado em casos do estudante ser reprovado, em dois anos consecutivos, nas avaliações anuais e nas provas de recuperação; quando o estudante for reprovado, em três anos não consecutivos, nas avaliações anuais e nas recuperações; quando o aluno injustificadamente não comparecer à avaliação anual aplicada pelo MEC; ou enquanto não for renovado o cadastramento anual na plataforma virtual, nos termos do disposto no art. 4º do Projeto de Lei referido.

Além de alterações na Lei de Diretrizes e Base da Educação, o projeto também prevê alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Atualmente o PL 2401/2019 encontra-se apensado ao PL 3179/2012, que já fora tratado anteriormente.

A situação do ensino domiciliar perante os poderes executivo e legislativo brasileiros atualmente se dá na forma supracitada. Não há regulamentação, o ordenamento jurídico atual veda a possibilidade mas

há uma movimentação do executivo e do legislativo federal para a regulamentação do mesmo.

Já o judiciário, através do STF, teve uma decisão no Recurso Extraordinário 888.815 a respeito do ensino domiciliar.

### **3. RE 888.815**

O Recurso Extraordinário 888.815 foi interposto contra acórdão do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul que negou provimento à apelação em que a parte pleiteava, por meio de seus pais, o direito ao ensino domiciliar. O mandado de segurança foi indeferido nas duas instâncias ordinárias.

A menina havia então 11 anos e impetrou mandado de segurança contra ato da Secretaria Municipal de Educação do Município de Canela.

A parte pleiteou a possibilidade de se realizar o ensino doméstico com base na liberdade de crença, de aprender, do pluralismo de ideias, do dever da família quanto à educação, e todas embasadas em artigos de lei já aqui citados.

O Plenário do Supremo negou provimento ao Recurso Extraordinário e algumas considerações dos Ministros em seus votos merecem destaque.

O Ministro Luís Roberto Barroso era relator do RE 888.815 e proferiu seu voto no sentido do provimento do recurso. Ele considerou constitucional a prática do homeschooling, em virtude da sua compatibilidade com as finalidades e os valores da educação infanto-juvenil, expressos na Constituição de 1988 e ainda propôs algumas regras de regulamentação da matéria.

E, aqui, para parodiar o Ministro Marco Aurélio, a gente deve presumir o que geralmente acontece na vida; e se tem uma presunção que eu considero legítima neste mundo, de uma maneira geral, é que os pais querem o melhor para os seus filhos. E, portanto, não trabalho sobre a presunção de que os pais

optem pelo ensino domiciliar para fazer a vida dos filhos pior no futuro, crianças frustradas e fracassadas. É justamente ao contrário. Eles optam porque acham que isso os fará cidadãos melhores e pessoas mais felizes; independentemente da minha opção, acho que eles têm o direito de fazer essa escolha. (BRASIL, 2001)

O Ministro Edson Fachin seguiu parcialmente o voto do relator.

Ele compreendeu o ensino doméstico como um método válido de ensino e que estava garantindo o pluralismo das concepções pedagógicas, mas votou pela procedência parcial do pedido, pois seu voto foi no sentido de impor ao legislador que discipline a sua forma de execução e de fiscalização no prazo máximo de um ano.

Posteriormente, o Ministro Alexandre de Moraes abriu a divergência quanto ao voto do relator e foi acompanhado pela maioria dos ministros.

Para o Ministro, é necessário o papel da família na educação dos filhos, e que afastá-los é uma característica de estados totalitários. Que é dever da família participar da educação dos jovens e a solidariedade da obrigação da família com o Estado é prevista no texto constitucional, nos artigos 205 e 227.

No entanto, ele entende que é necessário um núcleo mínimo curricular a ser respeitado, além da necessidade de convivência comunitária por parte do estudante.

Tanto da formação formal, que é pedagógica e acadêmica, como também da formação moral, espiritual e de cidadania, a Família tem o dever solidário ao do Estado, não sendo um dever excludente do outro, pois a finalidade constitucional foi, exatamente, colocá-los juntos para, solidariamente, vencerem o grande desafio de uma educação melhor para as novas gerações, imprescindível para os países que se querem ver desenvolvidos.

A finalidade não foi criar uma rivalidade Estado/família, mas promover uma cooperação solidária, uma união de esforços que resultasse em maior

efetividade na educação das novas gerações, até porque somente em Estados totalitários – e isso já ocorreu na História recente da humanidade – se afasta a família da educação e formação de suas crianças e adolescentes. Somente em Estados totalitários se impede a liberdade individual de participação na escolha do que ensinar, aprender; somente em Estados totalitários a educação e ensino são reservados exclusivamente nas mãos do Estado, retirando-se qualquer participação da família e da sociedade.

(...)

Além disso, a própria Constituição estabelece a necessidade de existência de um núcleo mínimo curricular, o que, obviamente, ela delega ao Congresso Nacional regulamentar por meio de lei. Se nós formos aos artigos constitucionais que estabelecem a parte da educação, vamos verificar que no artigo 210 da Constituição se diz: "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais".

Trata-se de outro preceito específico para todo aquele que pretender fornecer o ensino para atingir a educação das crianças, jovens e adolescentes. O poder público ou a iniciativa privada, ao fornecerem o ensino, não deverão somente observar que é obrigatório de 4 a 17 anos – e essa foi uma das grandes conquistas para se diminuir a evasão escolar de 1988 para cá –, mas também que não é qualquer ensino, mas sim aquele cujo núcleo básico seja definido por lei, atendendo às finalidades do art. 210 do texto constitucional. (BRASIL, 2018)

Para o Ministro, falta regulamentação do assunto no Brasil.

Ele inicia seu voto demonstrando a falta de vedação legal expressa quanto ao ensino doméstico no Brasil e finaliza dizendo que nega provimento ao recurso justamente pela falta de regulamentação.

Para a implantação do ensino domiciliar, seria necessário a regulamentação do mesmo inicialmente, até mesmo para evitar a evasão escolar disfarçada de homeschooling.

A primeira: a partir da conjugação de previsões constitucionais, não há vedação expressa nem implícita para a criação do ensino domiciliar, até

porque a Constituição deixou bem claro, como um dos primeiros princípios no art. 206, a coexistência do ensino público e privado. Então, o ensino privado pode ser coletivo, comunitário, como prevê o art. 213, ou ainda, domiciliar. Não me parece possível extrair da Constituição Federal a vedação do ensino privado individual, na modalidade ensino domiciliar. A Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite a solidariedade entre Família e Estado, a fixação de núcleo básico do ensino e todas as previsões que são impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos, pois são obrigações destinadas a todos aqueles que pretendam ofertar o ensino obrigatório, seja público, seja privado coletivo, comunitário ou domiciliar.

(...)

O fato de a família também ser solidária no dever de participar da educação não permite que possa afastar o Estado, assim como o Estado jamais poderá afastá-la. Não se trata de opção, porque essa solidariedade, como iniciei dizendo, foi uma cristalina decisão do legislador constituinte e dá-se em prol da criança, do jovem, do adolescente. Nem Estado e nem família podem abrir mão dessa convivência, pois é um dever de ambos. Portanto, somente é admitida pela Constituição Federal a possibilidade do "ensino domiciliar utilitarista", com base no dever solidário Família/Estado, com regramento legal, com fiscalização, com avaliações periódicas e observância das finalidades e objetivos constitucionais.

(...)

A espécie utilitarista da educação domiciliar não é vedada pela Constituição Federal, porém não configura direito público subjetivo do aluno ou de seus pais, uma vez que inexistente sua previsão constitucional expressa, tampouco é autoaplicável. O ensino domiciliar somente existirá se houver criação e regulamentação pelo Congresso Nacional, por meio de lei federal. A criação dessa modalidade de ensino não é uma obrigação congressual, mas sim uma opção válida constitucionalmente na citada modalidade utilitarista e desde que siga todos os princípios e preceitos que a Constituição estabelece de forma obrigatória para o ensino público ou para o ensino privado.

É possível, portanto, ao Congresso Nacional – assim como estabelece quem pode e como pode ser fornecido o ensino privado e o ensino comunitário – criar e disciplinar o ensino domiciliar, seguindo os princípios e preceitos da



Constituição, inclusive o dever de solidariedade Família/Estado, por meio de prévia regulamentação, que estabeleça mecanismos de supervisão, avaliação e fiscalização, e que respeite os mandamentos constitucionais, inclusive a norma direta do art. 208, § 3º.

Para que houvesse diminuição e efetivo combate à evasão escolar, verdadeira chaga nacional, o legislador constituinte previu o § 3º do art. 208, que estabelece:

Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 2018)

O Supremo decidiu, portanto pela não possibilidade do ensino doméstico no Brasil através do Recurso Extraordinário supracitado

#### **4. Conclusão**

O Homeschooling é um fenômeno social mundial e que vem crescendo cada vez mais.

Pais que desejam retirar seus filhos do ensino tradicional, que desejam repassar seus ensinamentos e valores optam por esse método de ensino para seus filhos.

Comum nos Estados Unidos, porém não regulado legalmente e nem vedado no referido país, há algumas decisões da Suprema Corte Americana que demonstram que o ideal de liberdade do país permita a possibilidade do método de ensino que vem crescendo lá cada vez mais.

Uma das principais decisões que houveram por parte da Suprema Corte Americana foi no sentido da possibilidade de abster a convivência do filho com a escola por conta das divergências entre a crença religiosa dos pais com o ambiente que os cercava.

Demonstra como quem opta pelo homeschooling pode estar retirando direito de aprender, o direito de crítica pelo filho estudante.

Os dogmas dos pais são repassados forçadamente aos filhos de educação domiciliar e dificulta sua interação com outras crenças.

E baseando nesse crescente método americano, o Brasil vem ganhando cada vez mais adeptos a essa modalidade de ensino.

Observamos então como os três poderes vêm tratando a questão.

Legalmente, não há vedação expressa quanto ao Homeschooling no ordenamento jurídico brasileiro, e muito menos permissão.

Com isso, surgiu o Projeto de Lei 3.179/2012, a fim de regularizar essa situação no Brasil.

O Projeto vai em aparente contradição com alguns pontos com a Lei de Diretrizes e Base da Educação, por ir contra os princípios regulamentadores da educação no nosso país.

Os princípios da liberdade, por exemplo, são atingidos pelo ensino doméstico, como é o caso dos americanos que foram tirados das respectivas escolas por conta de crenças religiosas dos pais e que não queriam misturar os filhos com aqueles que pensavam diferente deles.

No legislativo havia essa movimentação para regulamentação e abertura da possibilidade do Homeschooling.

No executivo federal, temos que o atual presidente da República é a favor da regulamentação do ensino doméstico, e o Presidente enviou ao Congresso um Projeto de Lei aos 17 de Abril de 2019.

Como havia promessa de campanha por parte do Presidente, dentro dos dias iniciais de seu mandato, já procurou a tentativa de regulamentar o método de ensino.

Vale ressaltar que o terceiro poder restante, o Judiciário, se manifestou já também quanto ao Homeschooling.

O STF decidiu no RE 888.815 o tema, com repercussão geral.

Pela maioria dos votos o STF decidiu pela impossibilidade do homeschooling no Brasil, no entanto, em sede de Recurso Extraordinário.

Não houve um incidente de constitucionalidade no Recurso Extraordinário para que o STF pudesse tratar a possibilidade do ensino doméstico em sede de controle. E ainda que o houvesse, seria de forma incidental, para definir um Recurso Extraordinário.

Não seria o caso de uma PEC que define a inconstitucionalidade de determinado tema e vincula sua decisão.

Com o voto do Ministro Alexandre de Moraes, em momento algum foi declarada a inconstitucionalidade do Homeschooling.

A argumentação do ministro seria no sentido de faltar regulamentação do método de ensino, pela necessidade de o poder público tomar atitudes para possibilitar esse tipo de ensino.

Portanto, os projetos de lei que foram aqui citados, não estão em risco de serem barrados por conta de eventual inconstitucionalidade já tratada do tema no Supremo.

Podem ter o prosseguimento regular, portanto os projetos de lei regulamentadores e assim iriam preencher os requisitos exigidos pelo STF, já que conforme fora já tratado, os projetos de lei são bem organizados e trazem uma série de requisitos formais para possibilitar esse método de ensino e de fiscalizar o mesmo.

No entanto, não nos parece que merece prosperar a possibilidade de ensino doméstico em nosso ordenamento.

Ainda que com mudanças legais, a principiologia que rege atualmente nosso sistema educacional é contra a prática do Homeschooling.

A criança e o adolescente necessitam contato com novas pessoas, irem socializando, aprendendo novos costumes, novas crenças e podem criar a própria vida biográfica deles.

Em caso de concordância com os pais, podem vir a professor a mesma fé, no entanto, não justifica que sejam isolados da sociedade para que não tenham contato com outras crenças.

Além da falta de contato, de interação com outras pessoas, há outra questão em cheque. O ensino é um direito e dever pessoal do jovem.

Os pais não podem privar os filhos do direito fundamental à educação, à liberdade, com receio de não terem a mesma visão de mundo deles.

O Homeschooling é um método de estudos perigoso de ser aplicado pela falta de controle, por restringir o convívio do menor com a sociedade e por restringir um direito fundamental personalíssimo do estudante. Por essas razões acreditamos que não deve prosperar esse método no Brasil.

## 5. Referências

ANED. Associação Nacional de Ensino Domiciliar. **Quem somos?** Disponível em: <https://www.aned.org.br/sobre-nos/quem-somos-aned>. Acesso em 20 jan 2020.

BRASIL. Constituição 1998. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 888815**, Relator(a): Min. Roberto Barroso, Relator(a) p/ Acórdão: Min. Alexandre De Moraes, Tribunal Pleno, julgado em 12/09/2018, Processo Eletrônico Repercussão Geral - Mérito Dje-055 Divulg 20-03-2019 Public 21-03-2019

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília. Diário Oficial da União 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 10 jan 2020

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil**. Brasília. Diário Oficial da União 11 jan. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm). Acesso em 10 jan 2020

BRASIL. Lei nº 9.434, de 4 de fevereiro de 1997. **Dispõe sobre a remoção de órgãos, tecidos e partes do corpo humano para fins de transplante e tratamento e dá**

**outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9434.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9434.htm). Acesso em 10 jan 2020

BRASIL, Câmara dos Deputados da República Federativa do. **PL (Projeto de Lei) 3179/2012.** Lincoln Portela - PR/MG. 08 Fev. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328&ord=1>. Acesso em 15 jan 2020.

BRASIL, Câmara dos Deputados da República Federativa do. **PL (Projeto de Lei) 2401/2019.** Poder Executivo. 17 Abr. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em 15 jan 2020.

COSTA, Fabrício Veiga. **Homeschooling no Brasil: uma análise da constitucionalidade e da legalidade do Projeto de Lei 3.179/2012** - Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Resolução 217A (II) da Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 15 jan. 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Assembleia Geral da ONU. 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 15 jan. 2020.

SILVA, Elena. **The state of homeschooling in America.** 21 Set 2018. Disponível em: <https://psmag.com/education/the-state-of-homeschooling-in-america>. Acesso em 20 jan 2020.

USA. Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Nona Conferência Internacional Americana, Bogotá, 1948. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao\\_Americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm). Acesso em 20 jan. 2020.

USA. **Statistics About Non-Public Education in the United States**. US Department of Education. 11 Fev 2014. Disponível em: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/statistics.html#homeschl>. Acesso em 20 jan 2020.

USA, Supreme Court of. **Wisconsin v. Yoder**. **406 U.S. 205 (1972)**. **Docket Number: 70-110**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20060118165335/https://www.oyez.org/oyez/resource/case/449/>. Acesso em 20 jan 2020.

USA, Supreme Court of. **Pierce v. Society of Sisters**, **268 U.S. 510 (1925)**. Disponível em: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/268/510/>. Acesso em 20 jan 2020.

## A educação superior e a ideologia de Paulo Freire

### *Higher education and the ideology of Paulo Freire*

Rodrigo Ricardo Ferreira Alves<sup>1</sup>  
Fabrício Veiga Costa<sup>2</sup>

#### 1. Introdução

A educação em si precisa de diretrizes que organizem as necessidades, as expectativas e a aprendizagem dos alunos abordando todos os aspectos como os cognitivos, os afetivos, os psicológicos e principalmente os sociais. Dando condições para que os alunos se formem, adquiram conhecimento, ao mesmo tempo em que se sintam seguros para atuarem na sociedade de forma libertária e autônoma.

Porém, para que uma educação aconteça de fato de forma libertadora e social é necessário que toda a sociedade compreenda as reais necessidades, para que possam reivindicar e lutar para que os governantes possam planejar medidas e ações que atendam essas reivindicações.

Surgem assim os seguintes questionamentos: quem foi Paulo Freire? Como aconteceu o processo de sua luta sobre a educação? Quais suas obras tiveram e tem maior impacto sobre a educação e a sociedade?

Diante desse contexto, o objetivo principal desse estudo é demonstrar a vida e obra de Paulo Freire e sua importante influência para a educação nacional e mundial, através de objetivos específicos que consistem em

---

<sup>1</sup> Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamentais pela Universidade de Itaúna. Professor universitário.

<sup>2</sup> 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.

descrever a vida de Paulo Freire, suas aspirações e desafios enfrentados durante sua caminhada e detalhar como suas ideias impactaram a universidade, o ensino superior e a formação de professores.

Justifica-se a escolha desse tema, uma vez que a sociedade vem se modificando e se transformando dia a dia e a educação acompanha essas mudanças, por isso conhecer a história da educação e seus principais sujeitos é essencial para qualquer cidadão.

Como metodologia foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual foi feita a leitura crítica, a redação de resumos e paráfrases das obras pertinentes ao enfrentamento do tema e à comprovação das hipóteses. Foram consultados materiais disponíveis em fontes eletrônicas como o Google Acadêmico e a SCIELO para a seleção de autores relacionados aos objetivos da pesquisa.

## **2 Desenvolvimento**

### **2.1 Paulo Freire - biografia**

Paulo Freire foi um pensador brasileiro que defendeu a educação como prioridade no desenvolvimento ético, coerente da sociedade.

Paulo Freire nasceu em Recife, na Rua do Encanamento, n. 724, no dia 19 de setembro de 1921. O nome completo do escritor é Paulo Reglus Neves Freire. (BARRETO, 1998)

O fato de Paulo Freire ter nascido e crescido no nordeste pode tê-lo impulsionado a lutar por direitos melhores na educação, uma vez que ele teve contato direto com as desigualdades educacionais da região.

Filho de um oficial de polícia e de uma dona de casa, Paulo Freire cresceu em uma casa mediana rodeada de árvores, a qual foi o cenário de uma infância saudável, aventureira e feliz. (BARRETO, 1998)



As experiências livres de Paulo Freire durante a infância contribuíram para que o mesmo valorizasse a importância de uma educação libertadora e autônoma.

Uma das frases de Paulo Freire apontam para essa afirmação, na qual o escritor diz: “fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, a sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro – negro; gravetos o meu giz.” (BARRETO, 1998, p.18)

Portanto, o escritor pregou desde sua infância a liberdade na educação, já que havia a vivenciado. Em relação a vida escolar de Paulo Freire, no início da alfabetização chegou a estudar em uma escola privada, porém com as dificuldades da família continuou e terminou os estudos em escolas públicas. (FREIRE, 2018)

Assim, Paulo Freire teve um contato com classes mais baixas desde sempre, seja na vida escolar ou na própria vida familiar.

Paulo Freire passou por momentos de dificuldades financeira beirando a miséria, pobreza e fome durante sua infância e adolescência, uma vez que o pai morreu quando tinha 13 anos, deixando a mãe totalmente desprovida. (FREIRE, 2018)

Observa-se na fala do autor que, Paulo Freire passou por uma realidade de vida que fez com que buscasse lutar por melhorias sociais, assim como desenvolveu uma criticidade sobre sua própria condição social e educacional. Por isso o autor sempre esteve envolvido com a luta do povo, buscando melhorias sociais conforme descreve-se no capítulo a seguir.

## **2.2 Paulo Freire e o histórico social**

Para que se entenda os percalços e desafios enfrentados por Paulo Freire faz-se necessário se conhecer o histórico social enfrentado pelo mesmo.

A sociedade brasileira no ano de 1945 foi marcada por mudanças significativas na economia e no capital. O Brasil passou por uma complexa transformação na agricultura passando a ter a influência da indústria. (ZITKOSKI, 2013)

Dessa forma, a evolução da indústria diante de uma sociedade agrônoma foi fundamental para a mudança na sociedade.

Esse período também foi marcado pela ampliação da inserção das classes menos favorecidas no direcionamento da sociedade, já que nesse momento a classe assalariada de trabalhadores alcançava alguns direitos, houve uma ampliação no acesso à escola, o que conseqüentemente gerou uma redução no analfabetismo da época, e cidadãos melhor instruídos puderam ter mais iniciativa em prol de direitos e desenvolvimento do país. (ZITKOSKI, 2013)

Assim, observa-se na fala do autor que, quanto mais os cidadãos tinham acesso à educação, mais instruídos ficavam e com isso passavam a ter noção sobre seus direitos.

Juntamente com esse período, Paulo Freire ingressava na Faculdade de Direito de Recife, onde iniciou seus estudos sobre alfabetização, legislações e direitos sociais.

Os anos em que Paulo Freire passou na Universidade de Recife, antes chamada de Escola de Belas Artes da Universidade do Recife, lhe deram como experiência ser professor de história e filosofia da educação. Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização para jovens e adultos, cujo objetivo era “a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação social, econômico político e cultural para assim poderem estes e estas contribuir com suas presenças cidadãs na sociedade brasileira” (FERNANDES, 2011, p. 22 - 23).

Na figura observa-se a Universidade de Recife nos dias de hoje. Na época de Paulo Freire como professor, iniciavam – se no Brasil os primeiros movimentos referentes a Educação para o povo.

As experiências de Educação popular passam a ter um caráter maior de organização política a fim de conscientizar e contribuir na organização popular. Este foi um momento de articulação dos compromissos políticos assumidos com movimentos sociais populares, os quais consideramos como movimentos de classe que tem por objetivo a condução da transformação da sociedade a partir do lugar político popular. (MACIEL, 2011, p.32)

Popular, considerado no sentido de abertura à pluralidade de diferenças entre grupos humanos e frentes de lutas “populares”, a saber: trabalhadores urbanos, subempregados, desempregados, sem teto, trabalhadores rurais em suas diferentes categorias, dos pequenos proprietários camponeses aos boias-frias e deles aos “trabalhadores rurais Sem-Terra”.

Na visão do autor então as lutas de diferentes classes e grupos sociais fizeram com que os direitos fossem cada vez mais buscados, compreendidos e reivindicados.

O objetivo dos movimentos populares da época não se referia a apenas um setor da sociedade, mas referia-se a uma completa mudança de todas as esferas correspondentes. Em todo esse contexto, houve uma forte corrente direcionada a educação embasada pelo fortalecimento da concepção de educação construída pelos setores populares e com eles. (FREIRE, 2014)

Constata-se então que as reivindicações acerca da educação foram uma consequência dos movimentos sociais.

Os movimentos do povo passaram e continuam passando por momentos de mudanças ainda não alcançadas, movimentos esses que o

indivíduo social deve lutar por direitos humanos, sociais e fundamentais para construir uma sociedade que garanta o cumprimento desses direitos. (FREIRE, 2014)

Na visão do autor então os movimentos sociais sempre existiram e sempre vão existir de acordo com as necessidades da sociedade, porém os sujeitos sociais devem estar cientes do que querem reivindicar.

Essa análise nos leva à compreensão de que os movimentos sociais de diversas naturezas surgidos em torno de temas como etnia, gênero, ambiente, entre outros, passam a incorporar, de algum modo, o ideário popular. Isso ressalta que a Educação popular não se origina de uma única fonte social, mas parte de ampla gama de ideias, ações “nunca tão política ou ideologicamente centralizada” (MACIEL, 2011, p.34).

Assim, formou-se a educação popular, que de acordo com a fala do autor, trata-se de um movimento cercado de diferentes objetivos e que envolve diferentes classes sociais.

Percebe-se, portanto, que nos dias atuais os movimentos se concentram nas relações entre os grupos sociais. Assim, a Educação e a Cultura surgem como ferramentas de mudança social, passando a ser planejadas, estruturadas e exercidas de acordo com as condições conhecimento e visão das classes menos favorecidas. A construção sobre a compreensão da importância da educação e da cultura deve acontecer na medida em que os indivíduos produzem e usufruem sua própria educação e cultura. (BRANDÃO et. al., 1982)

Observa-se que não há como separar a educação de outros movimentos sociais, principalmente da cultura.

Neste mesmo momento social, Paulo Freire surge como o principal idealizador de uma educação que trouxesse a construção da consciência,

libertando o indivíduo oprimido socialmente, através do movimento da cultura do povo. (BRANDÃO et. al., 1982)

Dessa forma a educação proposta por Paulo Freire, tinha como objetivo fundir diferentes tipos de conhecimentos e habilidades preparando o aluno para o mundo.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas por diversas lutas políticas e movimentos sociais sobressaindo a democratização das relações econômico-político-sociais no Brasil. Nesta época surgem os novos indivíduos que se prepararam para lutar pelo coletivo, representando os interesses dos grupos e apresentando uma nova forma de expressão da classe dos trabalhadores. (Brighente, 2016)

Observa-se de acordo com a fala do autor que, a própria sociedade e suas mudanças envolveram a educação na luta dos diferentes grupos que se manifestavam.

O momento foi crucial para as divisões dos seguintes grupos: educação de base, educação de adultos, educação popular e vários outros nomes forjados, de acordo com a conjuntura social e política vivida, se configurará a partir de uma “única” denominação que passou a ser a mais usada, qual seja “educação popular”. (Brighente, 2016)

Ou seja, todos esses grupos representavam o mesmo objetivo, estruturar um tipo de educação para o povo (educação popular).

No mesmo período acontecia também o fim do período militar, e Paulo Freire, educador mas também militante, passou a dedicar toda sua vida a estruturação de uma educação libertadora capaz de instrumentalizar as camadas populares para lutar contra as relações opressoras do capitalismo. Considerado subversivo e além de seu tempo, suas reflexões foram construídas na sua prática enquanto educador no Brasil e no exílio. Em pouco tempo, tornou-se a pessoa cujas ideias eram mais ouvidas e dialogadas no âmbito da educação popular. É lembrado como intelectual que mostrou a

profunda coerência entre teoria e prática da educação e do educador, de fato revolucionário, que nos mostrou a importância da necessária militância na educação – entendida como um ato político –, contrariando toda a visão que se propunha a uma concepção de educação como uma prática neutra. (MACIEL, 2011, p. 36)

Observa-se na fala do autor que, Paulo Freire passou por muitas intercorrências, obstáculos e desafios durante sua vida profissional enquanto lutador pela educação, porém suas ideias germinaram e nos dias atuais é reconhecido pela importância de seu trabalho e seus pensamentos.

As ideias de Paulo Freire deram origem a pedagogia freireana que resume-se na educação voltada ao povo. Essa pedagogia considera o conhecimento como uma das ferramentas para superar as desigualdades impostas pelo poder, através de novas estratégias que vislumbrem as necessidades relacionadas a mudança. (FREIRE, 2018)

Assim, a pedagogia freireana busca conscientizar os alunos e prepara-los para lidar com o mundo real como indivíduos sociais.

Com a pedagogia freireana, professores de forma geral nas escolas tem buscado exercer uma Educação Popular. Paulo Freire defende alguns elementos que embasam essa prática como: prática pedagógica planejada na experiência das classes excluídas, estratégias embasadas no diálogo e socialização de experiências e interpretação, reinterpretação e inovação de ideias necessárias a libertação. (FREIRE, 2018)

Na verdade, a pedagogia libertadora trata-se de uma prática voltada não somente para a aprendizagem sem significado, mas também a compreensão, interpretação e mudança se necessário da realidade social.

Os motivos que levaram Freire a defender a necessidade de suas teorias baseiam-se na urgência das classes populares em se emanciparem e terem autonomia. Porém, as ações de Paulo Freire não se embasam apenas em ideais teóricos, filosóficos, didáticos ou metodológicos, mas

também reflexivos sobre a prática pedagógica destinada a classes populares. A principal preocupação de Paulo Freire era com a construção de conhecimento que fosse suficiente para desenvolver a capacidade de compreender como funciona a sociedade, e assim criar um perfil no indivíduo de criticidade e consciência. (TORRES, 1997)

Para Paulo Freire então, grande parte dos indivíduos sociais eram oprimidos pelo poder e a mudança para tal situação estava na educação.

Ainda assim, a mudança da situação de oprimido não significava que o indivíduo passaria então a ser o opressor, mas teria uma nova realidade e função social para sua própria vida, na qual homens, mulheres, idosos e crianças fossem tratados de forma igual. Por isso, o pesquisador sugeriu a Pedagogia Libertadora, baseada no diálogo constante, resultado do processo dialético social. A Pedagogia de Paulo Freire porém, sugeria que os professores atuassem a partir de problemas encontrados na realidade dos alunos para o objetivo de intervir no meio em que os mesmos vivem. (SCOCUGLIA, 2001)

Observa-se na visão do autor, que na verdade os objetivos de Paulo Freire não objetivavam que os indivíduos se revoltassem contra o sistema em uma inversão de papéis, mas que compreendessem sua realidade para poder atuar sobre ela.

A Educação Popular, dessa forma, é pautado no diálogo. A partir das contradições da realidade capitalista vivida por homens e mulheres, o conhecimento é construído e reconstruído à medida do desvelamento do *vir a ser* na construção do saber realizado no processo de conscientização e na condição de seres históricos e inacabados. (MACIEL, 2011, p. 37)

Observa-se a importância de se dialogar na visão de Paulo Freire, uma vez que todos devem participar da educação.

É importante ressaltar que na visão freireana a classe trabalhadora tem um grande potencial de participação que deve ser valorizado por toda a sociedade, pois apresenta em sua essência a necessidade de enfrentar os sistemas. (GOHN, 2004)

Para Paulo Freire então era necessário que a sociedade aproveitasse e valorizasse a participação da classe trabalhadora nas decisões e processos, uma vez que estes envolviam o povo.

A teoria de Paulo Freire foi adotada e aceita por grupos de professores, trabalhadores e militantes que participavam de movimentos populares a favor da educação. ()

O educador que busca educar com as ideias de Paulo Freire estará então, formando alunos que serão futuros cidadãos políticos e sociais.

A Educação popular, nessa ótica, visa transformar o sujeito em agente político. Político no sentido de ser participante ativo na transformação do mundo e da sua história, construir seres autônomos e capazes na responsabilidade singular de uma organização coletiva em prol de um projeto de sociedade, que tenha como eixo central o ser humano. Ou seja, tendo como instrumento a educação, trata-se, portanto, de recuperar a humanidade que foi roubada e negada aos sujeitos. (MACIEL, 2011, p. 37)

Olhar a dinâmica escolar a partir desse ângulo, sugere que a escola deve valorizar inicialmente o saber do povo.

Freire defendia valores como esperança na educação para o futuro, a exterminação de relações opressivas de hierarquia do poder e o fim da exploração dos recursos ambientais e do trabalho. (FREITAS, 2001)

Observa-se assim na fala do autor que, Paulo Freire pensou, portanto, em diversas áreas, nas quais a educação poderia atuar e transformar.

A Pedagogia de Paulo Freire prega a liberdade, em uma nova prática pedagógica, singular, na qual prática e teoria são feitas simultaneamente.



Por isso, para o autor o diálogo ocupa um papel principal, já que ele é a ferramenta chave para que a sociedade e as classes menos favorecidas superem as relações injustas do poder. (FREITAS, 2001)

Nesse sentido, é preciso fazer com que o educando se dê conta de seu próprio processo de conscientização, haja vista que ninguém é sujeito da educação de ninguém, a não ser de si mesmo. Não é possível, portanto, falar de educação popular que não se reflete não se inove e não se promova à superação em sua própria prática. É um ato criativo e rigoroso no uso de mecanismos e metodologias na formação de subjetividades individuais e coletivas na qual anseia a integração de diferentes práxis. (MACIEL, 2011, p. 37)

Para que a educação fosse realizada conforme as ideias de Paulo Freire, as mudanças e as construções nas ideias devem partir na formação dos professores, conforme se descreve no capítulo a seguir.

### **2.3 Paulo Freire e a educação superior**

Para que as ideias de Paulo Freire se cumprissem com sucesso, o pesquisador defendeu a necessidade de se investir na educação superior, principalmente na formação de professores.

No início dos anos 60 com as correntes autônomas e inovadoras a respeito do ensino superior, inicia-se na Universidade do Recife um movimento de extensão cultural usando as estratégias propostas por Paulo Freire. Esse movimento foi proibido pelo regime militar, tendo como consequência a apreensão de Paulo Freire e a proibição da promulgação de suas ideias no Brasil. Esse movimento tinha grande chance de uma grande inovação e redefinição da Universidade e da Extensão Universitária, uma vez que o método testado demonstrou ser transformador. (SILVA; ARAÚJO, 2005)

Observa-se na fala do autor que já na década de 60 Paulo Freire tinha grandes aspirações para o Ensino Superior, porém, o sistema da época atuou impedindo o desenvolvimento do projeto.

Posteriormente a metodologia e as ideias de Paulo Freire, passaram a embasar conceitos e práticas universitárias nos anos 80. Neste período inicia-se também, uma discussão sobre a desvinculação da Extensão Universitária da militância política, assim como a necessidade de considerar a Extensão estritamente como ferramenta de construção do conhecimento. Aconteceu nesse mesmo período a instalação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, no qual houve a discussão conceitual e prática da extensão que passou a ser coordenada por esta organização colegiada. (SILVA; ARAÚJO, 2005)

Constata-se na fala do autor, que na década de 80 houve um avanço na estruturação do ensino superior, uma vez que com a criação do Fórum a política deixou de ser o único órgão responsável pelo setor.

Este Fórum definiu na primeira reunião de reitores o seguinte lema:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste

processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FórEXT, 2006)

Observa-se na definição do Fórum Nacional, que a Extensão Universitária se tratou desde o início de um processo muito importante para o Ensino Superior no Brasil.

Este conceito colocou a Extensão no campo universitário, pois ele torna um processo complexo, ao mesmo tempo que educativo e científico. Quando o aluno pratica a extensão ele também constrói conhecimento, realizando paralelamente um processo de formação de conhecimento entre a sociedade e a Universidade. (SILVA; ARAUJO, 2005)

Ao ler a afirmação do autor, observa-se que esse era o exercício defendido por Paulo Freire, que tinha como principal foco exercer a reflexão nos futuros universitários que tinham então acesso ao ensino superior.

O autor ainda ressalta que, poder fazer parte da extensão é experimentar a sociedade, praticar um conhecimento universitário que é embasado na troca de conhecimentos e experiências, na valorização do saber popular e científico e que resulta na construção cada vez mais ampla de conhecimento e armazenamento de informações. Todo esse processo através do confronto de ideias e diálogos a respeito de características da realidade e comunidade em que se vivem. Por isso, a Extensão Universitária também corresponde a um tipo de instrumento no processo de se aplicar na prática o que se aprende na teoria. (SILVA; ARAÚJO, 2005)

Ressalta-se na fala do autor que, a relação dialética (teoria e prática), tão importante na universidade acontece na Extensão Universitária proposta por Paulo Freire.

Outro autor, ressalta que a Extensão Universitária defendida por Paulo Freire ainda deve ser feita de forma interdisciplinar, propiciando aos alunos universitários uma visão abrangente da realidade, e de todos os

aspectos sociais que a envolvem, como por exemplo, relação dialética, sistematização, respeito pelo outro e suas diferenças culturais. (SERRANO, 2013)

Observa-se na fala do autor que a Extensão Universitária acaba por permitir que o estudante universitário desenvolva uma série de habilidades sociais que são extremamente necessárias para a vida pessoal e profissional.

Na crítica ao conceito podemos analisar a ideia da “via de mão dupla”, pois esta é uma concepção que interliga mas não possibilita a mistura e a construção de um saber novo. É claro que na relação universidade/sociedade os atores não trocarão de papéis ou perderão sua identidade, mas devem gerar mudanças, transcender, assim a Universidade que vai não será a mesma que volta, a comunidade que vai não será a mesma que volta. “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”.

(SERRANO, 2013, p. 34)

Na fala do autor ressalta-se que para Paulo Freire a educação é um processo constante e permanente, que acontece por toda a vida, e portanto, o estudante universitário futuro professor deve compreender isso, para ser um profissional aberto, que aprende ao mesmo tempo em que ensina.

Atualmente, os reitores universitários das universidades têm em mãos outro desafio, conseguir que o ensino superior seja realmente inovador e criativo, em uma realidade na qual as mudanças acontecem num ritmo extremamente acelerado. Para que esse objetivo seja alcançado é preciso que se invista na formação dos professores. (SANTIAGO; NETO, 2011)

O autor ressalta o fato de se atentar para a formação de professores de modo que se realize uma formação transformadora e reflexiva.

Nas legislações atuais existe o Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Congresso Nacional, e nele existem alguns tópicos que se referem a formação dos professores. De acordo com esse documento, todos os níveis de formação de professores precisam compreender que o conhecimento científico não é apenas ciência, mas um instrumento para se ver o mundo. (ZANCAN, 2000)

De acordo com o autor então, todos os níveis e modalidades e formação de professores devem se preocupar com uma formação embasada na criatividade, reflexão e transformação.

Para colocar o sistema educacional em novo patamar, próprio do novo século que se inicia, o professor deverá ser um orientador de seus alunos no processo da descoberta e da reflexão crítica. Logo, a pesquisa educacional precisa ser ampliada, pois as experiências educacionais nem sempre podem ser transportadas de uma realidade sociocultural para outra, exigindo que sejam estimuladas por investimentos apropriados. O desafio é criar um sistema educacional que explore a curiosidade das crianças e mantenha a sua motivação para apreender através da vida. As escolas precisam se constituir em ambientes estimulantes, em que o ensino de matemática e da ciência signifique a capacidade de transformação. (ZANCAN, 2000, p. 32)

De acordo com o autor, que se embasa nas ideias de Paulo Freire, o professor precisa compreender que não é um mero transmissor de conhecimento, mas um orientador do processo. Os alunos devem compreender e receberem o direcionamento do professor para continuarem avançando no processo com autonomia.

A escola deve preparar o aluno desenvolvendo habilidades como trabalho em grupo, autonomia, iniciativa, resolução de problemas, segurança, confiança em si mesmo, ética e criatividade. Deve também propiciar ao educando aspirações de sucesso, domínio das novas tecnologias e transformações que ocorrem na sociedade. (ZANCAN, 2000)

Portanto, ser professor não é apenas ensinar os conteúdos, mas formar opiniões e contribuir para a construção de uma personalidade.

Neste contexto deve-se deixar claro que as políticas públicas para área de ciência e tecnologia devem ser amplas, envolvendo não só a inovação, mas, fundamentalmente, o desenvolvimento das ciências, tendo ainda a educação científica, em todos os níveis, como prioritária. É preciso considerar que o analfabetismo científico aumentará as desigualdades, marginalizando do mercado de trabalho as maiorias que hoje já são excluídas. Para ser bem-sucedida, a reforma do sistema educacional deve nascer da comunidade, envolver e valorizar os professores, a fim de que possamos ter alguma perspectiva como nação, na sociedade do conhecimento. (ZANCAN, 2000)

Na visão do autor ressalta-se o conceito de analfabetismo científico que nada mais é do que a ausência de ciência em qualquer um dos níveis escolares. Porém, ele deve ser evitado e os professores devem investir nessa questão visando diminuir as desatualizações, a desigualdade, a desinformação e a exclusão. Porém, para que o professor de conta dessa questão é necessário que ele esteja em um constante processo de formação.

Paulo Freire defendeu a necessidade de uma formação continuada dos professores e deu como sugestões algumas ações como os chamados grupos de formação, que deveriam conter reflexões coletivas entre os professores que gerassem ações pontuais e significativas. Essas formações deveriam se diferenciar das formações tradicionais, como os “cursos de férias” ou “treinamentos”, os quais geralmente são muito teóricos e distantes do cotidiano dos professores. (SAUL; SAUL, 2016)

Portanto, os cursos de formação continuada propostos por Paulo Freire não se assemelham aos conhecidos tradicionais dos professores, mas devem promover efeito, reflexão e mudanças nas práticas e conseqüentemente na escola, aprendizagem dos alunos e comunidade.

Os grupos de formação devem ter como objetivo trocar experiências, esclarecer dúvidas, esclarecer questionamentos, aperfeiçoar e recriar a prática, discutir o trabalho, conhecer pressupostos teóricos de pensadores e legislações e desenvolver a consciência crítica. O ideal também é que esses grupos aconteçam em encontros planejados e com uma certa constância. (SAUL; SAUL, 2016)

Dessa forma proposta pelo autor, os grupos de formação acabam por se tornar extremamente produtivos, os professores poderão aprender uns com os outros, enquanto compartilham seus anseios, adequam sua prática as necessidades da comunidade e evoluem cada vez mais.

A escola deve ser um espaço de ensino e aprendizagem coletiva, na qual educadores, equipe de gestão, alunos e comunidade aprendem uns com os outros. Nos grupos de formação continuada é extremamente importante que os professores possam participar de uma prática de análise e de crítica do ambiente em que vivem, construindo conhecimentos que demonstrem eu professores e alunos são sujeitos cognitivos, afetivos, sociais e históricos. (SAUL; SAUL, 2016)

Assim, observa-se na fala do autor a importância da formação continuada do professor de forma coerente, afinal todos os sujeitos envolvidos com a escola acabam por serem beneficiados.

Paulo Freire foi o educador brasileiro que fundou a Educação Popular e provou que ela pode ser uma Política Pública. Também demonstrou que a Educação Popular é algo que se constrói de diferentes lados do Estado. E que o estado, como ambiente social, não é algo isolado, mas um processo constante de mudança.

Por isso, Paulo Freire defendia a tese de que a Educação popular pode e deve inspirar as políticas públicas de Educação. Ele queria que se falasse de Educação popular na escola pública e que a própria concepção popular de

Educação se tornasse a concepção hegemônica da Educação. Ele não entendia a Educação popular apenas como Educação não formal, por mais que valorizasse a informalidade. Ele queria não só democratizar a Educação, mas garantir que ela pudesse “ser popular”, isto é, incorporar em suas práticas os princípios emancipatórios da Educação popular como parte de um projeto de sociedade. (GADOTTI, 2014, p.29)

Portanto, para Paulo Freire educação, povo, cultura e sociedade são aspectos que estão interligados, e como tal devem ser relacionados, tanto nos ambientes escolares, quanto em ambientes coletivos e sociais.

Escreveu e publicou muitas obras relacionadas a tais assuntos, das quais se destacam: Política e Educação, A Pedagogia do Oprimido, A Pedagogia da Autonomia e a Pedagogia da Esperança. Todos devem ser trabalhados em cursos acadêmicos de formação de professores, na tentativa de fazer com que futuros educadores compreendam a importância da Educação Popular.

As ideias de Paulo Freire inspiraram e inspiram milhares educadores de todo o mundo e no Brasil e por isso ele recebeu o título de “patrono da educação” oficialmente pelo governo federal.

### **3. Conclusão**

Ao fim desse estudo conclui-se que Paulo Freire foi um importante sujeito para a história e construção da educação brasileira. Desde muito cedo lutou por uma educação que fosse capaz de transformar as ideias da sociedade como um todo.

Para o autor havia a extrema necessidade de que a educação desenvolvesse indivíduos autônomos e livres, capazes de interpretar e atuar sob a realidade em qual vivem.

A educação na visão de Paulo Freire, é um fundamental instrumento de transformação social na vida de todos os cidadãos, e por isso deve



iniciar seu processo de conscientização desde o ensino superior, principalmente na formação de professores, para que esses sejam preparados para formar os alunos em uma educação real, coerente e significativa.

É essencial que os professores, de todos os níveis de formação, possam compreender a importância de sua função e assim, exercê-la com responsabilidade.

#### **4. Referências**

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRANDÃO, C. R. et. al. **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

Brighente, M. F. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. *Proposições*, 27(1), 155-177, 2016.

FERNANDES, J. L. G. **Educação e Cidadania em Paulo Freire**. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2011.

FOREXT. **A extensão nas universidades e instituições de ensino superior comunitárias: referenciais teórico e metodológico**. Recife: Fasa Editora, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos.**

São Paulo: Moderna, 2014.

GOHN, M. G. **Paulo Freire e a formação de Sujeitos Sociopolíticos.** Acervo Paulo Freire,

Porto: 2004.

MACIEL, K. F. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.**

Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

SANTIAGO, M. E. NETO, J. B. **Formação de Professores em Paulo Freire: uma Filosofia**

**como Jeito de Serestar e Fazer Pedagógicos.** Revista e-Curriculum, vol. 7, núm. 3, dezembro, 2011.

SAUL; A. M. SAUL, A. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores:**

**fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SCOCUGLIA, A. C. **Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna.** UFPB,

2001.

SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo**

**Freire.** UFPB: 2013.

SILVA, E. M. A. ARAÚJO, C. M. **Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a**

**formação continuada de professores.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da Luta: da pedagogia do oprimido a escola pública**

**popular.** São Paulo: Papyrus, 1997.

ZANKAN, G. T. **Educação Científica: uma prioridade nacional.** SÃO PAULO EM

PERSPECTIVA, 14(1) 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a Educação.** São Paulo: Autêntica, 2013.

## **O papel da escola na prevenção da obesidade infantil segundo o Plano de Ação da Organização Pan-Americana de Saúde**

*The role of school in prevention of child obesity according to The Pan American Health Organization Action Plan*

*Samuel Meireles<sup>1</sup>  
Fabrício Veiga Costa<sup>2</sup>*

### **1. Introdução**

Na presente pesquisa, busca-se detalhar qual o papel da escola na prevenção e controle da obesidade infantil conforme estabelecido pelo Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes elaborado pela Organização Pan-Americana de Saúde, OPAS. Salienta-se que nos moldes estabelecidos pelo Plano de Ação, considera-se como crianças aqueles com idade entre 0 e 9 anos, sendo considerados adolescentes dos 10 aos 19 anos. O Plano de Ação ainda salienta que utiliza o termo *escola* para designar o ensino fundamental e médio. O Plano de Ação ainda declara seu alinhamento à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, alia-se à Estratégia Global da OMS sobre Alimentação, Atividade Física e Saúde, bem como o Plano de Ação para Prevenção e Controle das Doenças não Transmissíveis.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Direito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna/MG, BRASIL.

<sup>2</sup> 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.

A obesidade infantil surgiu como epidemia mundial já fazem 4 décadas, porém, os resultados alcançados até agora pelas políticas públicas voltadas à redução dessa epidemia foram pequenos e insuficientes. Diante da crescente prevalência de obesidade em crianças e adolescentes, a Organização Mundial da Saúde, OMS, desenvolveu diretrizes para nortear ações nos sistemas regionais de proteção de direitos humanos, o que levou a OPAS, vinculada à OEA, Organização dos Estados Americanos, a adotar o Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes. Neste cenário, questionamos qual o papel da escola na prevenção e controle da obesidade infantil nos moldes do Plano de Ação da OPAS?

Como metodologia o presente trabalho utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental. Emprega-se o modelo de raciocínio dedutivo para análise crítica e jurídico-descritiva das fontes verificadas. A busca das fontes será realizada através da biblioteca física da UIT, bem como sites da internet como Google Acadêmico, SciELO, o portal da CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD, periódicos relacionados ao tema e estatísticas apresentadas pelas organizações internacionais, em especial o UNICEF e a OMS.

Inicia-se a apresentação a partir dos dados referentes à obesidade infantil e violações dos direitos fundamentais dos vulneráveis. Na sequência, apresenta-se as políticas públicas brasileiras relacionadas ao tema e capazes de interferirem nos condicionantes da obesidade. Passa-se à apresentação do Plano de Ação e suas diretrizes, sendo em seguida realizada a abordagem da linha de ação estratégica direcionada a melhoria de ambientes de nutrição e de atividade física escolar. Por fim, apresenta-se o papel da escola na visão do Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes.

## 2. Da obesidade infantil

A obesidade é conhecida como fator de risco para outras doenças crônicas não transmissíveis desde a antiguidade. Hipócrates (460-370 a.C) já alertava sobre a redução da expectativa de vida e os riscos para a saúde envolvidos na ocorrência de obesidade, sendo que a prescrição e o tratamento envolviam alimentação equilibrada e atividades físicas adequadas. A obesidade consta do Código Internacional de Doenças (CID-10), desde de o estabelecimento da OMS em 1948. O que caracteriza a ocorrência de obesidade na sociedade contemporânea é sua epidemia em nível mundial, especialmente em crianças e adolescentes.

Assim, se reconhece que até algum tempo atrás, estigmatizada, a questão da obesidade não era considerada como realidade que implicasse de tratamento porque era considerada por uma grande parcela da sociedade como consequência de maus hábitos alimentares, inatividade física e descuido. Esse posicionamento frente a obesidade instaurava uma mentalidade voltada à compreensão de que seu tratamento se pautava apenas na disciplina, força de vontade e autoestima (PIMENTA; ROCHA; MARCONDES, 2015, p. 140).

A obesidade pode ter duas origens, endógena ou exógena. A obesidade de origem endógena está associada a distúrbios endócrino-hormonais e representa aproximadamente 5% dos casos. A maioria dos indivíduos afetados pela obesidade, 95%, tem origem exógena e está associada a condicionantes do contexto social, cultural e ambiental (DORNELLES; ANTON; PIZZINATO, 2014). Nas proporções atuais, a obesidade representa um grave problema epidemiológico, além de assolar a pessoa afetada, onera os custos com a saúde e ameaça a sustentabilidade do sistema de saúde pública (PIMENTA; ROCHA; MARCONDES, 2015).

Dados do último censo do IBGE (2010) indicaram que 1/3 das crianças brasileiras já estavam afetadas pelo sobrepeso, sendo 14,3% das

crianças com sobrepeso consideradas com obesidade. O Brasil vivencia uma fase de transição nutricional, com redução da prevalência de desnutrição infantil e aumento da prevalência de obesidade entre adultos e crianças. No Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento, a epidemia de obesidade infantil ataca principalmente em famílias de baixa renda, especialmente nas adolescentes (FREITAS; COELHO; RIBEIRO, 2009).

Considerada uma doença crônica, a obesidade é um grave problema de saúde pública em escala internacional, afetando países desenvolvidos ou em desenvolvimento. No Chile, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômica (OECD, 2015), assinalou que um terço das crianças apresentam excesso de peso corporal. Nos Estados Unidos, a obesidade é considerada como um dos principais problemas de saúde pública e atinge 1/3 da população em geral e entre 15 e 20% das crianças, sem falar na elevada taxa de sobrepeso (FREITAS; COELHO; RIBEIRO, 2009).

A ocorrência de obesidade pode funcionar como gatilho para diversas doenças crônicas não transmissíveis tais como Diabetes Tipo 2, doenças cardiovasculares, dislipidemia, doenças degenerativas, desgaste ósseo, asma e outras. Quando tem origem na infância, a obesidade ainda pode ocasionar falhas no desenvolvimento fisiológico, com baixa estatura e puberdade precoce, problemas de pele e distúrbios metabólicos (FREITAS; COELHO; RIBEIRO, 2009). A aterosclerose pode iniciar-se durante a infância, onde o colesterol pode formar estrias de gorduras nas artérias coronarianas (MELLO; LUFT; MEYER, 2004).

A obesidade na infância é fator de risco para diversas morbidades e redução da expectativa de vida, aumentando a mortalidade do adulto devido a doenças cardiovasculares, hiperlipidemia, câncer, diabetes e outras doenças. Crianças afetadas pela obesidade podem desenvolver

complicações metabólicas, respiratórias, problemas ortopédicos e dermatológicos, distúrbios imunológicos e hormonais. "Crianças obesas estão sujeitas a severo estresse psicológico devido ao estigma social. Quanto ao aspecto psicossocial, há uma tendência ao isolamento devido à discriminação e uma dificuldade na expressão de sentimentos" (FREITAS; COELHO; RIBEIRO, 2009, p. 11).

Os fatores emocionais e psicossociais relacionados com o sobrepeso e a obesidade podem levar ao consumo compulsivo de alimentos, o que cria um ciclo perigoso e de difícil dissolução. A baixa autoestima ou a exclusão social relacionada ao sobrepeso ou obesidade somam-se a múltiplos distúrbios e alterações fisiológicas que complicam e comprometem ainda mais a saúde. "A obesidade provoca efeitos psicológicos na criança deixando marcas durante toda a sua existência. Pode gerar dificuldade de interação social como forma de evitar preconceito e discriminação" (SANTOS *et al.*, 2014, p. 464).

Existem vários fatores envolvidos na ocorrência da obesidade tais como genética, fisiologia, metabolismo, ambiente e fatores biopsicossociais. A epidemia mundial de obesidade infantil que está ocorrendo nas últimas 4 décadas está intimamente relacionada à mudanças no estilo de vida das famílias e nos hábitos alimentares. A exploração comercial e o abuso do poder econômico, especialmente com a implantação de maus hábitos alimentares, exigem a regulamentação e intervenção estatal. A indústria reduziu o consumo de carboidratos complexos e fibras pela população, oferecendo produtos refinados, ricos em açúcar, gordura, sal e corantes, tudo com o intuito de obter lucro, sem preocupar-se com a saúde do consumidor (FREITAS; COELHO; RIBEIRO, 2009).

O desenvolvimento da indústria de alimentos alterou profundamente os hábitos alimentares das pessoas. O fato de as mulheres passarem a

compor a força de trabalho das indústrias levou a modificações alimentares no ambiente doméstico. A criação da *comida pronta a servir*, explorou a necessidade da população na base do lucro sem preocupar-se com a saúde do consumidor. A criação de redes de *fast-food* e oferta industrializada de alimentos prontos com base em açúcar, gordura e sódio, alteraram os hábitos alimentares da população (MORAES; DIAS, 2012). O estilo de vida da sociedade e a cultura foram influenciadas pela mídia e pelo consumo, alterando o ambiente, bem como a oferta e acessibilidade a produtos nutricionalmente inadequados (DORNELLES; ANTON; PIZZINATO, 2014).

Assim, a epidemia de obesidade está relacionada com o meio ambiente e com a oferta de alimentos energéticos, bem como o baixo nível de atividade física. O reconhecimento de fatores condicionantes do sobrepeso e obesidade, bem como do ambiente obesogênico, obriga a ação e intervenção do Estado para proteger os direitos fundamentais dos vulneráveis através de políticas públicas adequadas bem como medidas legislativas, administrativas ou judiciais (MAZZUOLI, 2017). Mazzuoli (2017), salienta que as crianças e os adolescentes são portadores de direitos prioritários, fazendo jus a intervenções eficazes para garantir o máximo desenvolvimento físico, intelectual, emocional, saúde integral e personalidade.

A obesidade infantil está relacionada com o desequilíbrio do balanço energético da criança causado pelo consumo excessivo de calorias e o baixo nível de atividade física (SANTOS *et al.*, 2014). A ocorrência de obesidade também é influenciada pelos meios de comunicação produzindo hábitos alimentares inadequados e introduzindo alimentos impróprios no ambiente doméstico (FREITAS; COELHO; RIBEIRO, 2009). O desmame precoce e incorreto da criança também é um dos fatores citados que influenciam no surgimento da obesidade. O aleitamento materno é um



fator de proteção para a criança contra a obesidade e auxilia a mãe na perda de peso (MELLO; LUFT; MEYER, 2004). O incentivo ao aleitamento materno é uma atividade importante para a prevenção da obesidade infantil, sendo que as crianças que recebem alimentação complementar precocemente possuem maior risco para o excesso de peso e obesidade na infância (SANTOS *et al.*, 2014).

"A obesidade exógena na infância é um distúrbio nutricional de cunho multifatorial, influenciável por fenômenos como desmame precoce, a presença de sobrepeso na família, alimentação excessiva, a baixa condição socioeconômica e distúrbios na dinâmica alimentar (FREITAS; COELHO; RIBEIRO, 2009, p. 11)." Moraes e Dias (2012, p. 318), entendem que as alterações dos hábitos alimentares da população ocorrem em um "processo sistêmico", sendo reconhecido que a causa ou "a base etiológica da obesidade é multifatorial [...]." Os autores alegam que o estado nutricional da população está correlacionado com as mudanças sociais, econômicas, demográficas e os interesses na saúde.

Para Dornelles, Anton e Pizzinato (2014), os fatores ambientais estão no centro da epidemia de obesidade, sendo que em relação à população infantil, os condicionantes ambientais que alteram a composição corporal são ainda mais relevantes que os desejos individuais, visto que a criança está submetida aos cuidados de outrem. Os autores alegam que comer rápido ou comer na frente da TV alteram o comportamento da saciedade, sendo reconhecido que crianças e adolescentes tendem a ter maior dificuldade com o controle da saciedade, o que aumenta o risco para desenvolver obesidade, especialmente quando são obrigadas a comer tudo o que foi servido, o que pode levar à perda do ponto de equilíbrio da saciedade.

O surgimento de sobrepeso ou obesidade na infância está diretamente relacionada com sua ocorrência na vida adulta. Quanto maior

o prazo em que a criança permanecer acima do peso adequado, maiores as chances de desenvolver obesidade e outros distúrbios de saúde quando adulto (Mello; Luft; Meyer, 2004). Para Freitas, Coelho e Ribeiro (2009, p. 10), "o interesse na prevenção da obesidade infantil se justifica pelo aumento de sua prevalência com permanência na vida adulta e pela potencialidade enquanto fator de risco para as doenças crônico-degenerativas" (FREITAS; COELHO; RIBEIRO, 2009 p. 10). Além disso, já é sabido que "a perda de peso melhora o perfil lipídico e diminui o risco de doenças cardiovasculares" (FREITAS; COELHO; RIBEIRO, 2009, p. 11).

Salienta-se que existem vários métodos de diagnósticos para identificar e classificar o indivíduo com sobrepeso ou obesidade, sendo que para a segurança da coleta de dados antropométricos de crianças e adolescentes, não é recomendado que a classificação do sobrepeso ou da obesidade ocorram com a utilização de um único método, o recomendado é que sejam utilizados métodos combinados. Os métodos mais conhecidos são o índice de massa corporal ( $IMC = \text{peso}/\text{altura}^2$ ), as medidas de dobras cutâneas, a relação cintura/quadril, bem como as curvas de crescimento e padrões de referência, com perfis mundiais que podem auxiliar na triagem de crianças e adultos.

"A quantidade total de gordura, o excesso de gordura em tronco ou região abdominal e o excesso de gordura visceral são três aspectos da composição corporal associados à ocorrência de doenças crônico-degenerativas (FREITAS; COELHO; RIBEIRO, 2009, p. 11)." Para classificação do sobrepeso e da obesidade em crianças e adolescentes é necessário observar vários fatores como idade, maturidade sexual, gênero, altura, etnia, nível de atividade física, percentual e distribuição da gordura corporal e outros fatores. Outra observação importante é que o processo de perda de peso da criança não pode comprometer ou desacelerar sua

velocidade de crescimento, o que exige maior atenção e cuidado (MELLO; LUFT; MEYER, 2004).

### **3. Políticas públicas de prevenção e controle da obesidade infantil**

O Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes é uma estratégia internacional de política pública elaborada pela OPAS no âmbito do sistema regional de proteção dos direitos humanos vinculados à OEA. Antes de adentrarmos no plano, é preciso visualizar a existência de políticas públicas internas já em andamento e que sejam capazes de intervir na prevenção e controle da obesidade infantil. Podemos citar a Política Nacional de Alimentação e Nutrição, PNaN, instituída pela Portaria do Ministério da Saúde nº 710/1999 e atualizada pela Portaria nº 2715/2011. A Política Nacional de Promoção da Saúde, PNPS, instituída pela Portaria nº 687/2006/MS, integra o Programa Saúde na Escola, PSE, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6286/2007 e atualizado pela Portaria Interministerial nº 1.055/2017, envolvendo os Ministérios da Saúde e Educação.

O Brasil ainda adota um Programa Nacional de Alimentação Escolar, PNAE, através da Lei nº 11.947/2009, alterada pela Lei nº 12.982/2014, em conformidade com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Temos ainda o Programa Saúde da Família, PSF, e a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, através do Decreto Presidencial nº 7.272/2010 que regulamenta o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, SISAN, instituído pela Lei nº 11.346/2006. O SISAN abarca diferentes ministérios e é integrado pelo CONSEA, Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e a CAISAN, Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. O sisan integra o SUS e envolve a participação de outros ministérios.

A PNAN é uma política intersetorial originada a partir de orientação da OMS e desenvolvida para promover o direito fundamental à alimentação adequada e promover os princípios do SUS, com a garantia da segurança alimentar e nutricional. Conforme salientado por Henriques *et al.* (2018), a atenção nutricional no SUS é uma das diretrizes da PNAN. Visando melhorar o estado nutricional, segurança alimentar e a saúde da população, a PNAN adota promoção de práticas saudáveis e mecanismos de vigilância, prevenção e controle para uma saúde integral, reconhecendo diversidade cultural e alimentar da população. Essa política pública apresenta uma agenda integrada de nutrição, educação e saúde juntamente com o SISVAN e o CONSEA. Sendo que "a PNAN reconhece, também, a natureza complexa da obesidade e define um conjunto de ações, no âmbito da saúde e de outros setores, para assegurar ambientes propícios a padrões saudáveis de alimentação e nutrição para todos (REIS; VASCONCELOS; BARROS, 2011, p. 627)."

A PNAN atua na promoção da Saúde, prevenção de doenças, diagnósticos e tratamentos, pesquisas e monitoramento de dados epidemiológicos e antropométricos para subsidiar o planejamento da atenção nutricional no sistema de saúde pública e ministério da educação, com reorientação de serviços e destinações orçamentárias. Envolve o Ministério da Agricultura e recomendações para o setor industrial, ampliando a visão de tratamento e cuidado integral da saúde do indivíduo. As diretrizes elencadas pela PNAN para rotulagem e publicidade de produtos alimentícios apenas incentiva a adoção de pactos com a indústria de alimentos processados e ultraprocessados, sem proibir, inibir, limitar ou penalizar diretamente as más condutas. Assim, conforme salientado por Henriques *et al.* (2018, p. 4146), "as formas de regulação identificadas se diferenciam entre aquelas que impõe o cumprimento de dispositivos

legais sob pena de multa, e aquelas que se caracterizam por instituir diretrizes e acordos” sendo as últimas as prevalecentes na PNAN.

A PNAN ainda possui a Linha de Cuidado para o Tratamento do Sobrepeso e da Obesidade e ainda atua na promoção da amamentação materna com a Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil. Visa melhorar o ambiente propício à segurança alimentar e nutricional e dialoga com o programa de aquisição de alimentos e as políticas de agricultura familiar, com destinação de no mínimo 30% dos recursos do PNAE para aquisição de alimentos de origem da agricultura familiar (HENRIQUES *et al.*, 2018). O Programa Saúde na Escola, PSE, integra a Política Nacional de Alimentação e Nutrição, PNAN, juntamente com a Política Nacional de Promoção da Saúde, PNPS, com a estratégia de Promoção da Alimentação Adequada e Saudável paas a Política Nacional de Alimentação Escolar, PNAE e a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, PNSAN.

A PNPS enfatiza suas ações na capacidade de autorregulação dos indivíduos com relação ao seu próprio cuidado, em conjunto com o Estado, que não deve se ausentar da sua responsabilidade como provedor das melhorias da condição de vida, sendo a proteção da população aos riscos a sua maior responsabilidade. Desta forma, busca-se com essa política desenvolver a autonomia e a corresponsabilidade de indivíduos e coletividades, inclusive do poder público, na atenção integral à saúde e assim diminuir e/ou extinguir as desigualdades de toda e qualquer ordem que afetam a vida em sociedade (PIMENTA; ROCHA; MARCONDES, 2015, p. 143).

O Programa Saúde na Escola, PSE, une Ministério da Educação e Ministério da Saúde e propõe monitoramento, avaliação, prevenção e promoção das condições de saúde da população infantil juntamente com educação adequada e permanente, bem como capacitação dos profissionais envolvidos e pesquisas. O PSE atua em conjunto com o PNAE, sendo "[...] considerado um dos maiores programas na área de

alimentação escolar no mundo e é o único com atendimento universalizado” (REIS; VASCONCELOS; BARROS, 2011, p. 627).

A PNSAN, Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional é uma política intersetorial que aborda processos de produção, acessibilidade e consumo de alimentos. Visa articular programas de diversos setores governamentais e sociais para garantir o direito humano a alimentação adequada, DHAA. A PNSAN interfere nas condicionantes da obesidade através de práticas de produção, comercialização e consumo de alimentos industrializados, articulando saúde e educação, juntamente com o PNAN e "portanto, pode afetar os interesses de setores cujas práticas não estejam norteadas pelo DHAA, com distintos níveis de disputas de interesses” (HENRIQUES *et al.*, 2018, p. 4146).

A PNSAN ainda promove a adoção de restaurantes populares, bancos de alimentos e sementes, hortas e cozinhas comunitárias, fornecimento de água e distribuição de alimentos. Para Henriques *et al.* (2018), programas de transferência de renda como o bolsa família e o programa de alimentação do trabalhador também auxiliam no poder de compra e de escolha alimentar das famílias, relacionando situação econômica e financeira dentre os condicionantes da obesidade infantil.

A Estratégia Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade, EIPCO, e o Pacto Nacional para Alimentação Saudável, PNAS, são exemplos de ações interssetoriais e transdisciplinares, sendo que "o pacto foi instituído com a finalidade de ampliar as condições de oferta, disponibilidade e consumo de alimentos saudáveis e combater o sobrepeso, a obesidade e as doenças decorrentes da má alimentação da população brasileira (HENRIQUES *et al.*, 2018, p. 4147)." O referido pacto busca conectar o sistema de saúde, o sistema de educação, o setor produtivo e a sociedade ao tema da nutrição e alimentação saudável. O Ministério da Saúde ainda promove o Plano de Ações Estratégicas para o

## Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis para o período 2011-2022.

Pimenta, Rocha e Marcondes (2015), alegam que uma boa política pública para prevenção e controle da obesidade infantil deve estimular a melhoria dos espaços públicos para desenvolvimento de atividade física, regulamentar os rótulos e a mídia, limitar ou reduzir a acessibilidade aos alimentos hipercalóricos, promover práticas alimentares saudáveis e ampliar a acessibilidade aos alimentos naturais e integrais, o que coincide com as linhas estratégicas do Plano de Ação da OPAS. O desafio de integrar as ações de prevenção e controle da obesidade infantil é que leva à escolha e adoção do Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes elaborado pela OPAS e que pode auxiliar no direcionamento estratégico das políticas públicas no Brasil e nos demais Estados membros.

O fato do referido Plano de Ação estar intimamente ligado ao sistema internacional de proteção dos direitos humanos é outro fator importante no fortalecimento das medidas de garantia dos direitos fundamentais. O ambiente obesogênico é reconhecido pelo Plano de Ação como condicionante da obesidade infantil e prevalente sobre os fatores genéticos individuais. A intenção da OPAS ao propor o Plano de Ação é a de centralizar as informações, direcionar estratégias e ampliar do diálogo intersetorial.

Neste sentido, o Plano de Ação busca apresentar as diretrizes e justificativas para intervenção estatal, além de permitir o monitoramento e comparação de estatísticas, bem como dos dados epidemiológicos, assumindo a liderança na prevenção e controle da obesidade infantil e unificando os esforços nesse sentido. Para o Plano de Ação, a eficácia das estratégias adotadas dependem de fatores que vão além do sistema de saúde e educação, necessitando de intervenções multissetoriais e

multiprofissionais para alteração do contexto social e do ambiente obesogênico.

### **3. Do plano de ação**

Conforme Resolução da 53<sup>a</sup> Reunião do Conselho Diretor da OPAS, em 22 de julho de 2014, o Plano de Ação reconhece que a obesidade em crianças e adolescentes "...alcançou proporções epidêmicas nas Américas (OPAS, 2014, p. 1)." Reconhece ainda que as causas dessa epidemia têm origem complexa e que o conhecimento nesta ceara ainda demanda de muitas pesquisas, assumindo que, ao mesmo tempo, já se conhece ações a serem realizadas para impedi-la e apresenta um conjunto de propostas para ampliar a proteção dos direitos fundamentais dos vulneráveis, o direito fundamental à alimentação adequada e a segurança nutricional.

O Plano de Ação apresenta cinco diretrizes ou 'linhas de ações estratégicas quais sejam: Atenção primária à saúde e promoção de aleitamento materno e alimentação saudável; Melhoria de ambientes de nutrição e de atividade física escolar; Políticas fiscais e regulamentação do *marketing* e rotulagem de alimentos; Outras ações multissetoriais; Vigilância, pesquisa e avaliação. Todas as linhas de intervenção propostas pelo plano são apresentadas com objetivos, indicadores, referências e metas para o quinquênio 2014/2019. Porém, devido ao baixo resultado alcançado frente ao avanço da epidemia de obesidade infantil, no II Encontro Regional sobre Ações de Prevenção da Obesidade Infantil, realizado em 04 de julho de 2019, em Brasília/DF, com a participação de 14 países sul-americanos, juntamente com membros da academia e da sociedade civil, definiu-se renovar o plano para mais um quinquênio, 2019-2024.

Para o Plano de Ação:



[...] Os fatores mais importantes que promovem o aumento de peso e obesidade, assim como doenças não transmissíveis (DNT's) conexas, são: a) o alto consumo de produtos com poucos nutrientes e muito açúcar, gordura e sal (doravante denominados produtos energéticos com poucos nutrientes), como snacks e fast-food, b) consumo rotineiro de bebidas açucaradas e c) atividade física insuficiente (OPAS, 2014, p. 2).

A combinação entre disponibilidade, acessibilidade, praticidade, marketing, interesses comerciais e outros fatores do contexto social compõem o que ficou conhecido como "[...] ambiente obesogênico (OPAS, 2014, p. 2)." A ampla disponibilidade de produtos hipercalóricos e ultraprocessados, a inclusão da mulher no mercado de trabalho juntamente com as alterações dos hábitos alimentares do núcleo familiar e a exploração comercial pela indústria de alimentos da necessidade de 'alimentos práticos', são exemplos de determinantes ou condicionantes da obesidade infantil e passíveis de sofrer intervenção estatal para proteção dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. Dentre as condicionantes ambientais ainda podemos citar a influência da TV na decisão de compras de alimentos, a limitada oferta de alimentos naturais, as refeições fora do domicílio, a situação econômica e financeira do contexto social e a adição de açúcar, gordura e sal apenas para adicionar sabor.

Para o plano de ação "um ambiente obesogênico é o que promove e apoia a obesidade em indivíduos ou populações mediante fatores físicos, econômicos, legislativos e socioculturais (OPAS, 2014, p. 2)." E ainda:

Do ponto de vista alimentar, agora se reconhece que as preferências alimentares pessoais, decisões de compra e comportamentos alimentares são moldados pelo preço, marketing, disponibilidade e acessibilidade. Por sua vez, estes fatores são influenciados por políticas e regulamentações do mais alto nível para agricultura e comércio (OPAS, 2014, p. 2).

O consumo de alimentos hipercalóricos, quando pequenas porções representam grandes quantidades de calorias, demandará muito mais atividade física para equilibrar o gasto energético ao final do dia. O Plano de Ação reconhece a importância da atividade física na prevenção da obesidade e promoção da saúde:

Contudo, os níveis necessários para compensar o consumo excessivo de calorias são muito altos. Portanto, é pouco provável que os reforços preventivos baseados principalmente na atividade física sejam bem-sucedidos em ambientes onde produtos energéticos com poucos nutrientes e bebidas açucaradas estão facilmente ao alcance e são consumidos constantemente (OPAS, 2014, p. 2).

Frente ao aporte energético de grandes porções, dificilmente as calorias ingeridas em excesso serão totalmente gastas em atividades físicas, além de conflitar diretamente com o tempo disponível para práticas de exercícios cada vez mais escasso. Para o Plano de Ação não basta investir atenção apenas em atividades físicas ou educação alimentar, é preciso transformar o ambiente obesogênico, reduzindo o alcance dos produtos inadequados e ampliando a disponibilidade de alimentos naturais, seja por medida legislativa, fiscal, governamental ou social. A oferta de produtos alimentícios precisa ser coerente com os hábitos alimentares saudáveis e com as informações necessárias à manutenção e promoção da saúde, bem como a adequação com a segurança alimentar e nutricional do consumidor.

Para o Plano de Ação, "identificar os fatores determinantes da epidemia de obesidade é fundamental para instruir e desenvolver políticas, ações, leis e regulamentações relacionadas à saúde bem fundamentadas (OPAS, 2014, p. 2)." Salienta-se que a construção dos hábitos alimentares,

individuais ou coletivos, estão associados à infância e aos hábitos alimentares das famílias e do contexto social. É importante ressaltar que o referido Plano de Ação ainda salienta que “[...] as crianças são incapazes de discernir a intenção persuasiva da comercialização e publicidade de alimentos e bebidas com valor nutricional mínimo que estão associados com aumento do risco de sobrepeso e obesidade infantil (OPAS, 2014, p. 3).” Desta forma, o Plano de Ação também reconhece que muitos fatores envolvidos na ocorrência de obesidade infantil também envolvem questões éticas e de direitos humanos, sendo declarado seu alinhado à OMS e à Declaração Universal dos Direitos das Crianças.

A meta geral do Plano de Ação “[...] é conter a epidemia de obesidade em rápido crescimento em crianças e adolescentes, para que as atuais taxas de prevalência nos países não continuem aumentando (OPAS, 2014, p. 6).” Dentre os objetivos declarados pelo Plano de Ação, destaca-se o “[...] enfoque multissetorial de ciclo de vida baseado no modelo socioecológico que vise transformar o atual ambiente obesogênico em oportunidades para maior consumo de alimentos nutritivos e aumento da atividade física (OPAS, 2014, p. 6).” Para tanto, é necessário a “[...] implementação de um conjunto de políticas, legislação, regulamentações e intervenções efetivas que levarão em conta prioridades e o contexto dos Estados membros [...]” (OPAS, 2014, p. 6).

O Plano de Ação delega à Repartição Sanitária Pan-Americana, RSPA, a responsabilidade pelas informações, diretrizes, evidências e apoio para desenvolvimento de políticas públicas e normas capazes de interferirem nos condicionantes obesogênicos de forma regionalizada. Assim, para implementação do Plano de Ação para Prevenção da obesidade infantil, “[...] a OPAS vai estabelecer essas diretrizes, desenvolver e manter uma base de dados atualizada de cifras nacionalmente representativas sobre sobrepeso e obesidade e monitorar atividades relacionadas à

implementação de políticas, legislação e programas na Região” (OPAS, 2014, p. 7).

Para desenvolvimento das cinco linhas de ações estratégicas, o Plano de Ação apresenta propostas de normas e regulamentações para indústria de alimentos, bem como para o marketing e a publicidade de alimentos. São apresentadas propostas para promoção do aleitamento materno e estratégias de proteção da alimentação complementar e suplementar da criança e da mãe. Há proposta de tributação de bebidas açucaradas e produtos energéticos com poucos nutrientes e regulamentação dos rótulos e embalagens de produtos alimentícios. A linha de ação estratégica nº 2 é a que prevê a melhoria e regulamentação do ambiente de nutrição e promoção da atividade física escola. O Plano de Ação ainda estimula o empenho multissetorial para proteção dos direitos fundamentais dos vulneráveis, sendo igualmente importante a ‘Linha de Ação Estratégica 5’, que prevê vigilância, pesquisa e avaliação, sem as quais não é possível estruturar políticas públicas de longo prazo.

#### **4. O papel da escola na prevenção e controle da obesidade infantil segundo o plano de ação da OPAS**

A melhoria de ambientes de nutrição e de atividade física escolar é traçada como a segunda linha de ação estratégica do Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescente. Essa é a única linha estratégica que está diretamente direcionada à escola. As outras 4 linhas estratégicas do Plano de Ação envolvem a escola indiretamente, pois tratam de educação alimentar e do contexto político e social, sem citar diretamente a escola ou o ambiente escolar. O Plano de Ação da OPAS reconhece o papel da escola enquanto agente de transformação social e confia na “[...] efetividade das intervenções na escola para modificar o

comportamento alimentar e prevenir o sobrepeso e a obesidade [...] (OPAS, 2014, p. 8)."

As recomendações ou diretrizes do Plano de Ação envolvem o ambiente escolar e o conteúdo educacional trabalhado, bem como o contexto social. O plano recomenda a regulamentação do marketing e comercialização de produtos alimentícios dentro e fora do ambiente escolar. A escola ainda deve atuar no sentido de ampliar o diálogo institucional e multissetorial, bem como auxiliar o desenvolvimento de pesquisas e monitoramento. As ações multissetoriais são entendidas pelo plano como essenciais à atenção integral à saúde e devem envolver a escola como importante auxiliar para coleta dos dados antropométricos e acompanhamento das curvas de desenvolvimento individuais. Assim, a escola é importante elo de ligação entre as famílias, o sistema de saúde pública, a comunidade e as instituições, públicas ou privadas.

Os Estados membros são recomendados pelo Plano de Ação à implementação de programas de alimentação escolar que sejam compatíveis com a promoção da saúde e prevenção da obesidade em crianças e adolescentes. O Plano de Ação, conforme objetivo 2.2, recomenda a promoção de no mínimo 30 minutos diários de atividades físicas escolares. As escolas devem atuar no sentido de promoverem a alimentação saudável nas comunidades na quais estão inseridas, envolvendo alunos, famílias, sistemas de saúde, multiprofissionais e instituições.

As ações desenvolvidas pelas escolas devem ecoar no sistema social de forma estrutural e sistematizada, promovendo a mudança de hábitos alimentares e de atividade física para uma vida saudável. As escolas são os meios mais capacitados para influenciar decisões governamentais e não governamentais, eliminando fatores ambientais condicionantes da obesidade, especialmente da obesidade infantil. A escola deve agir no

sentido de limitar a disponibilidade e acessibilidade à produtos energéticos ou ultraprocessados, considerados ‘alimentos competidores’ capazes de alterar a escolha alimentar e afetar a segurança nutricional de crianças e adolescentes.

O plano de ação reconhece a influência da mídia e do marketing nas decisões de compras e escolhas alimentares das famílias, bem como suas relações com as mudanças dos hábitos alimentares promovidas pela exploração comercial. A publicidade e a engenhosidade da indústria em explorar a necessidade de ‘comida pronta’ banalizaram o consumo de alimentos hipercalóricos e inadequados ao consumo alimentar cotidiano. Embora seja responsabilidade do Estado a regulamentação da produção e comercialização de alimentos, a escola pode exercer influência em fatores determinantes de transformações sociais e conferir autonomia aos indivíduos ou à comunidade para alterarem o ambiente obesogênico estabelecido pelo modelo de sociedade contemporânea.

O Plano de Ação alega que as intervenções nos hábitos alimentares das famílias têm demonstrado resultados mais relevantes na prevenção e tratamento da obesidade infantil do que quando envolvem apenas os cuidados com a criança. Dornelles, Anton e Pizzinato (2014), alegam que os programas de perda de peso destinados a infância possuem alto índice de desistência antes de alcançar a meta, sendo a falta de apoio familiar uma das maiores dificuldades citadas pelos profissionais da saúde ouvidos no estudo e grande desafio para a escola.

Segundo Dornelles, Anton e Pizzinato (2014), é reconhecido que os hábitos alimentares das crianças estão intimamente envolvidos com os da família, sendo que o tratamento da obesidade na criança é mais difícil que no adulto, visto depender em grande parte da disponibilidade e envolvimento das famílias, que normalmente não possuem o entendimento sobre os danos à saúde causados pela obesidade infantil.

Para Mello, Luft e Meyer (2004), a prevenção e o tratamento da obesidade infantil recomendam a criação e manutenção de sistemas de supervisão da saúde geral da população, juntamente com apoio técnico e educacional amplo, o que demonstra o alinhamento do Plano de Ação.

Pinheiro e Carvalho (2008), alegam que o direito fundamental à alimentação adequada deve ser capaz de atender ao princípio da dignidade da pessoa humana e portanto atender as necessidades sociais, culturais, biológicas. A violação dos direitos fundamentais envolvidos na ocorrência da obesidade infantil justifica a intervenção do Estado nos interesses multissetoriais, seja por meio de regulamentação, bem como a adoção de medidas fiscais com o intuito de limitar o acesso e a disponibilidade de produtos inadequados, conforme proposto pelo Plano de Ação e compromisso de proteção dos direitos fundamentais dos vulneráveis (MAZZUOLI, 2017).

Para Pimenta, Rocha e Marcondes (2015), a medida fiscal pode atender em várias frentes, seja reduzir ou limitar a acessibilidade de alimentos inadequados, punir o mal fabricante, promover o desenvolvimento de formulações adequadas ou arrecadar fundos que possam subsidiar a produção de alimentos promotores da saúde. A escola pode participar do processo de regulamentação e direcionamento da medida fiscal de forma a ampliar o diálogo social e propor mudanças voltadas à proteção das crianças e dos adolescentes, comportando-se como agente social e comunitário nos moldes estabelecidos pelo Plano de Ação.

As mudanças necessárias nos fatores obesogênicos exigem pensamento sistêmico e estrutural, com processo concatenado de ações e visões de curto e longo prazo. Interferir nos fatores envolvidos na obesidade infantil exige modificações no modo de vida das famílias, depende do contexto sociocultural e do progresso de urbanização. Para Moraes e Dias (2012, p. 317), "conclui-se que as modificações no modo de

vida das famílias, no contexto sociocultural, progresso de urbanização e industrialização, sedentarismo, influência da mídia e aumento da ingestão calórica contribuem para incidência do excesso de peso nas crianças." Essa constatação coincide com o ambiente obesogênico descrito pelo Plano de Ação e a epidemia de obesidade infantil da atualidade.

A epidemia de obesidade infantil relaciona processos biopsicossociais e fatores ambientais em seus diversos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, moldando as escolhas individuais conforme os interesses econômicos. A escolha alimentar é complexa e envolve fatores como acessibilidade e disponibilidade bem como características ambientais e interesses econômicos. A compreensão desse contexto como condicionante ou determinante da obesidade infantil exige a adoção de múltiplas ações, especialmente em questões de educação, saúde, produção e comércio (DIAS *et al.*, 2017). Para Santos *et al.* (2014), o estado nutricional da população está relacionada à múltiplos valores e fatores tais como a disponibilidade e acessibilidade ao alimento, situação econômica e financeira do grupo familiar, ambiente de consumo, praticidade, celebrações sociais e hábitos alimentares dentro e fora do domicílio.

Em relação à melhores práticas e na visão defendida por Mello, Luft e Meyer (2004, p. 179), "os programas escolares em educação em saúde são, no momento, a estratégia mais eficaz para reduzir problemas de saúde pública crônica relacionados com estilo de vida sedentário e padrão alimentar errôneo, embora mais estudos sejam necessários." E:

Isso significa que uma política consistente de prevenção da obesidade deve compreender não só ações de caráter educativo e informativo (como campanhas veiculadas por meios de comunicação de massa), como também medidas legislativas (como controle da propaganda de alimentos não saudáveis, especialmente os dirigidos ao público infantil), tributárias (isentando alimentos saudáveis e onerando os preços dos não saudáveis),



treinamento e reciclagem de profissionais de saúde, medidas de apoio à produção e comercialização de alimentos saudáveis e mesmo medidas relacionadas ao planejamento Urbano (por exemplo, privilegiando o deslocamento de pedestres em contraposição ao de automóveis e dotando áreas carentes de recursos mínimos para a prática de atividades físicas de lazer) (MELLO; LUFT; MEYER, 2004, p. 180).

Na visão do Plano de Ação, a escola é um importante agente de transformação social, unindo o conhecimento científico e o ambiente adequado à intervenção em diversos fatores condicionantes da obesidade infantil. Para desvendar o papel da escola na prevenção e controle da obesidade infantil nos parâmetros do Plano de Ação da OPAS é preciso compreender a função da escola no contexto social e no processo de aprendizagem, conforme desenvolvimento da escola humanista (GIL, 2018). A compreensão do papel da escola na educação base envolve o contexto social e o papel institucional que a escola exerce enquanto agente comunitário. Para Freire (1996), a escola deve fazer mais do que educar, adotando o dialogismo e o humanismo para assumir sua função social, agindo sistematicamente como catalizador de transformações estruturais e sistematizadas da cultura e da condição humana do indivíduo.

No Plano de Ação, a escola é o elo de ligação entre as famílias e o sistema de saúde. A escola é vista como sendo a instituição capaz de ampliar o diálogo e promover mudanças culturais duradouras. A linha de ação estratégica estabelecida pelo Plano de Ação envolve mudanças do ambiente escolar para promoção de atividades físicas e alimentação saudável, bem como adoção de conteúdo educacional capaz de transformar os fatores ambientais condicionantes da obesidade e proteger os direitos fundamentais dos vulneráveis. A escola pode ser a única instituição capaz de transformar a cultura e estimular a adoção de hábitos saudáveis visto sua intimidade e aproximação com os jovens.

Na constatação de Freitas, Coelho e Ribeiro (2009), os programas para tratamento e prevenção da obesidade infantil adotados no Brasil e no mundo demonstram grande dificuldade em conseguir minimizar ou atenuar essa ocorrência. Para os autores, as intervenções para redução da obesidade infantil produziram maiores resultados quando incluíram a participação dos pais e familiares. Porém, para redução da obesidade infantil é necessário grande envolvimento da família, o que é relatado como uma das maiores dificuldades ao enfrentamento do problema.

Os referidos autores alegam que: "embora os pais representem uma parcela significativa na influência da conduta da criança, eles raramente recebem suporte ou treinamento para este papel" (Freitas; Coelho; Ribeiro, 2009, p. 12). Segundo os autores, são necessários programas educacionais inovadores para conter o avanço da obesidade infantil, o que ainda demonstra a necessidade de implementação do Plano de Ação e adoção de estratégias multissetoriais, o que inclui a escola.

Com a justificativa de proteger os direitos das crianças à saúde e educação, a escola pode instigar a comunidade e os governos à adoção de políticas fiscais e mecanismos de regulamentação da publicidade, rotulagem, distribuição, acessibilidade, composição e adequação nutricional, bem como práticas de agricultura sustentável e em conformidade com a linha de ação estratégica nº 3 do Plano de Ação. A comunidade escolar pode cobrar a regulamentações para proteger crianças e adolescentes, dentro e fora do ambiente escolar, do impacto do marketing de bebidas açucaradas, produtos energéticos com poucos nutrientes e redes de *fast-foods*.

A escola também pode instigar a promoção de mudanças no ambiente urbano para ampliar as possibilidades de práticas de atividades físicas, como a instalação de ciclovias e o fechamento de ruas em datas ou horários determinados para tal fim. A escola pode atuar como elo entre o

sistema de agricultura familiar, a comunidade escolar e atenção básica à saúde, conforme a Política Nacional de Alimentação e Nutrição, o Programa Nacional de Alimentação Escolar e o Programa Saúde na Escola, ambos em interação com o Plano de Ação da Opas e outras políticas públicas. Assim, para prevenção da obesidade infantil, "também são importantes as intervenções para melhorar os sistemas de produção, armazenamento e distribuição de alimentos naturais e integrais (OPAS, 2014, p. 10)."

A escola ainda pode contribuir com a linha de ação estratégica nº 5 do Plano de Ação e auxiliar os meios de vigilância, pesquisa e avaliação. O contato da escola com a população local permite o desenvolvimento de orientações individualizadas em saúde e indica diretrizes para políticas públicas regionais, ampliando a equidade e consolidando os princípios do SUS. É preciso que a escola possa contribuir para construção de um sistema de informação e controle que permita intervenção específica para reduzir os índices de obesidade infantil. O objetivo 5.1 do Plano de Ação determina que para o Estado membro atingir a meta estabelecida pela referida linha estratégica é preciso desenvolver um "[...] sistema de informação para reportar sobre padrões de alimentação, sobrepeso e obesidade de uma amostra nacionalmente representativa de crianças em idade escolar e adolescentes, a cada dois anos" (OPAS, 2014, p. 11).

Para Freitas *et al.* (2014, p. 1758):

A escola é reconhecida como local privilegiado para promoção da saúde. Efeitos positivos da mudança de padrão de consumo e atividade física dos escolares são observados quando as intervenções estão relacionadas à formação de hábitos de vida saudáveis e também alterações no ambiente escolar, tornando-o favorável em relação às práticas alimentares e à atividade física, como, por exemplo: a oferta de preparações mais saudáveis, frutas e

hortaliças nas cantinas escolares, bem como a restrição da promoção comercial de alimentos ricos em açúcares, gorduras e sódio.

Em conformidade com o Plano de Ação, Araújo, Brito e Silva (2010, p. 1), salientam que:

Dada a prevalência da obesidade entre crianças e adolescentes no Brasil e a relevância da prevenção dessa enfermidade, a escola tem sido considerada o melhor espaço para a realização do levantamento de dados sobre a enfermidade e para as intervenções necessárias, isso porque, grande parte dessa população frequenta a escola, é influenciada pelos professores, principalmente os professores de educação física que tem contato, mais próximo com os alunos, dado as características da disciplina.

Moraes e Dias (2012), salientam a importância do papel da escola no processo de ensino-aprendizagem dos hábitos alimentares. Os autores ainda defendem que a escola deve garantir não só a educação e o correto uso social da informação, bem como promover um ambiente para uma alimentação saudável. Os autores alegam que a escola é peça fundamental na promoção de uma alimentação adequada e prevenção da obesidade infantil. Para os autores, a escola é vista como um ator social. A escola constitui espaço habilitado para transformar e instigar comportamentos e atitudes nas crianças, nas famílias e nas comunidades, o que confere com as estratégias do Plano de Ação.

Em estudo transversal realizado no Chile envolvendo o monitoramento de ganho de peso em alunos durante as férias escolares, observou-se um aumento de peso excessivo e fora dos padrões de crescimento, caracterizando um ganho em escalada ou em escada. O aumento de peso gradativo é acumulado durante os sucessivos períodos de férias, ocorrendo o mesmo com recessos e datas comemorativas. Duas semanas de alimentação descontrolada durante as férias são suficientes

para provocar alterações na composição corporal que tendem a demorar anos para serem recuperados. Durante as férias escolares ocorre um grande desequilíbrio no balanço energético, provavelmente pelo fato de as crianças estarem por maior período expostas à TV e pouca atividade física, pois os pais tem pouco tempo em casa (CRISTI-MONTERO, 2017).

A escalada do ganho de peso durante as férias ou feriados também amplia a responsabilidade da escola, que deve agir de modo a interferir em fatores e condicionantes que estão fora do ambiente escolar e contribuir para consolidação do Plano de Ação. Para Mello, Luft e Meyer (2004, p. 180), a escola é um local importante para intervenção nos fatores relacionados à obesidade infantil:

É muito importante que seja incorporado ao currículo formal das escolas, em diferentes séries, o estudo de nutrição e hábitos de vida saudável, pois neste local e momento é que pode começar o interesse, o entendimento e mesmo a mudança dos hábitos dos adultos, por intermédio das crianças e dos adolescentes.

No Brasil, a escola está envolvida em diversas políticas públicas voltadas a promoção de hábitos de vida e alimentação saudáveis, tais como Programa Saúde na Escola e o Programa Nacional de Alimentação Escolar. A regulamentação dos alimentos comercializados nas cantinas escolares ocorre, na maioria dos casos, em nível estadual. Temos ainda o Projeto Escola Saudável, que promove a adoção de hortas comunitárias e a adoção de hábitos saudáveis e a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas, que desenvolve os 10 passos para a promoção da alimentação saudável nas escolas e a Política Nacional de Alimentação e Nutrição dentre outras, como as propostas de regulamentação de propagandas e publicidade de alimentos.

Para Pimenta Rocha e Marcondes (2015), a escola reúne uma oportunidade singular visto poder trabalhar no conhecimento e desenvolvimento de hábitos alimentares bem como estimular a prática de atividades físicas dentro e fora do ambiente escolar. A escola é descrita como mais um membro da comunidade e deve ser o espaço social capaz de dialogar com as famílias, o sistema de saúde pública e com a sociedade, para a transformação do contexto social e do ambiente obesogênico, o que confere com as linhas estratégias propostas no Plano de Ação.

O contato da escola com o aluno ainda permite a verificação e coleta regular dos dados antropométricos das crianças, auxiliando nos diagnósticos e controles do sistema de saúde, conforme a linha de ação estratégica nº 5 do Plano de Ação. O que coincide com o entendimento expresso por Araújo, Brito e Silva (2010) de que a escola é o principal ambiente para a prevenção e intervenção na obesidade visto a capacidade de influenciar na comunidade e em diversos fatores sociais e culturais, bem como contar com a presença da população infanto-juvenil.

Segundo Santos *et al.* (2014, p. 465), "a escola é como um grande palco para possibilitar a educação nutricional da criança e da família." Para os autores, a escola se destaca no levantamento, monitoramento e controle dos dados antropométricos, biomédicos, psicossociais, bem como qualificação para intervir no contexto social. Santos *et al.* (2014, p. 465) ainda alegam que para garantia de uma alimentação saudável é preciso "[...] um conteúdo educativo e incorporação de bons hábitos alimentares [...]." A linha de ação estratégica nº 1 do Plano de Ação está direcionada ao sistema de saúde e reconhece que não existe saúde sem educação adequada, propondo ações multissetoriais para prevenção da obesidade infantil e promoção da alimentação saudável.

Na opinião de Santos *et al.* (2014), as alterações percebidas no ambiente escolar deveriam ser comunicadas com as famílias e com o

Programa Saúde da Família responsável pelo atendimento de atenção básica. Os autores ainda alegam que a atenção da escola para com seus alunos também deve estender-se para as famílias da comunidade de atuação, seja na educação alimentar, no debate, instrução e participação social. Assim, a escola e o sistema de saúde devem estar conectados por equipes multiprofissionais, conforme as diretrizes relacionadas nas estratégias do Plano de Ação.

Embora seja sabido que a adoção de bons hábitos alimentares e a incorporação de atividades físicas regulares possam prevenir ou reverter o ganho de peso corporal, o Plano de Ação expressa que isso não é suficiente para frear a epidemia de obesidade infantil da atualidade. O ambiente com ampla disponibilidade e publicidade de produtos hipercalóricos e ultraprocessados interferem negativamente na escolha alimentar e no balanço energético do consumidor. Aliado ao limitado tempo e espaço para atividades físicas no cotidiano das famílias contemporâneas, pequenas porções de alimentos industrializados podem acarretar em grandes aumentos de ingestão calórica. "Assim, as tendências de consumo de lanches podem estar contribuindo para o aumento da obesidade na infância" (MELLO; LUFT; MEYER, 2004, p. 178).

A Oferta de alimentos energéticos associados a personalidades e personagens infantis bem como embalagens chamativas fazem contraposição as recomendações nutricionais. Na percepção dos profissionais de saúde envolvidos no Programa Saúde na Escola e ouvidos por Dornelles, Anton e Pizzinato (2014), não adianta a escola ensinar que é ruim se o mundo lá fora está oferecendo e dizendo que é bom. Os profissionais da Saúde percebem a existência de "falhas estruturais" não só no atendimento primário como também na falta de integração entre as diversas áreas envolvidas na obesidade infantil, em especial a escola, a

família, o governo e a indústria de alimentos (DORNELLES; ANTON; PIZZINATO, 2014, p. 1286).

É preciso avançar no tratamento e prevenção da obesidade infantil, bem como na transformação do ambiente e do contexto social, limitando o acesso e disponibilidade de produtos inadequados e promovendo alimentação saudável. Reis, Vasconcelos e Barros (2011, p. 630), alegam que "o enfrentamento do problema pelo governo nacional requer políticas públicas e ações intersetoriais que vão além de informar e educar os indivíduos." Para que a alimentação seja saudável ela deve ser nutricionalmente adequada ao estado nutricional do consumidor, sendo que o produto também deve ser culturalmente e socialmente adequado bem como economicamente sustentável (DIAS *et al.*, 2017).

As estratégias para enfrentar a obesidade devem incidir sobre a transformação do ambiente e do sistema produtivo, envolvendo instituições multissetoriais e indivíduos para o desenvolvimento de melhores hábitos alimentares e uma sociedade mais saudável, o que envolve a participação da escola e contribui para consolidação do Plano de Ação. Para Henriques *et al.* (2018), as escolas percebem que é inútil tratar com as crianças sobre alimentação saudável e combater os alimentos industrializados associados a personagens infantis, estratégias de marketing e publicidade, apelativos em sabores e cores, oferecidos pelos pais, avós ou cuidadores.

Na cultura implantada e submetida a exploração comercial, os hábitos alimentares associados à datas especiais e feriados são associados a uma alimentação hipercalórica com produtos industrializados e ultraprocessados (HENRIQUES *et al.*, 2018). Os autores alegam que as estratégias de prevenção da obesidade infantil precisam reforçar e melhorar os ambientes escolares e dos Postos de Saúde da Família como espaço de discussão e participação social, visto a baixa adesão das famílias



e das escolas em programas de prevenção e controle da obesidade infantil, o que confirma a necessidade de adoção das linhas estratégicas do Plano de Ação.

É reconhecido que fora da escola as crianças estão continuamente expostas a um ambiente que estimula o consumo de alimentos não saudáveis, sendo preciso qualificar e disseminar a informação, conforme lembrado por Henriques *et al.* (2018, p. 4147):

“Todavia, a adesão das escolas às diretrizes propostas pode, por vezes, produzir resistências dos escolares, das famílias e de membros da comunidade escolar, pois a regulação da disponibilidade de alimentos pode tensionar as distintas perspectivas sobre as liberdades individuais quanto às escolhas alimentares.

Os autores ainda alegam que é necessário identificar e intervir nos fatores condicionantes do processo de escolha e construção dos hábitos alimentares. Fatores como a praticidade, sustentabilidade, teor energético e nutricional, celebrações culturais, ambiente familiar e doméstico, situação econômica e financeira, alimentação escolar, produção e distribuição de alimentos, disponibilidade e acessibilidade, bem como adição de açúcar, gordura e sal, são condicionantes a serem enfrentados através de políticas públicas adequadas (HENRIQUES *et al.*, 2018).

Para Henriques *et al.* (2012, p. 481), "as práticas alimentares da população brasileira vêm se alterando nas últimas décadas e a publicidade é um dos fatores que contribuem para esta situação." A influência da publicidade e da indústria de alimentos na epidemia de sobrepeso e obesidade também é relatada por Pinheiro e Carvalho (2008). Para Pinheiro e Carvalho (2008), existem evidências que associam o tempo de exposição à televisão com a ocorrência de obesidade infantil. A associação entre estratégias de marketing, fácil acesso à alimentos de alta densidade calórica e ultraprocessados, aliados à falta de atividade física e outros

fatores condicionantes da obesidade, possibilitam o surgimento de um ambiente obesogênico e exigem a intervenção, seja através da escola ou diretamente pelo Estado.

Um dos grandes desafios relatados pelas nutricionistas da Política Nacional de Alimentação Escolar ouvidas por Teo *et al.* (2017), é a falta de diálogo intersetorial. A desconexão dos dados de saúde e a inexistência de políticas multissetoriais concisas, demonstram a necessidade de adoção do Plano de Ação e o desenvolvimento de equipes multidisciplinares voltadas a prevenção e controle da obesidade infantil. E ainda, "[...] é preciso superar a fragmentação e a desarticulação que usualmente emergem nos espaços de negociação e construção compartilhada (TEO *et al.*, 2017, p. 261)." Os resultados obtidos pelos autores, junto à equipe de nutrição da PNAE, indicam uma limitação quanto ao trabalho em equipe e no desenvolvimento de atividades ou práticas voltadas para fora da unidade escolar em que atuam.

Os autores alegam que, normalmente, a intervenção nos condicionantes da obesidade ocorre apenas no ambiente escolar ou na unidade de saúde da família e limita-se ao atendimento individual. Para os autores, "[...] há uma desconexão entre o ambiente familiar, o escolar e a sociedade no que tange ao direito à alimentação, uma vez que sua relação com a alimentação escolar não costuma ser discutida pelos diferentes atores envolvidos (TEO *et al.*, 2017, p. 257)." As nutricionistas envolvidas no estudo também citaram a importância do papel do professor para conquista do direito humano a alimentação adequada. Sendo necessário que haja aproximação e diálogo entre as comunidades escolares, as famílias, os profissionais da saúde e instituições multissetoriais, conforme as diretrizes estratégicas do Plano de Ação.

A ocorrência de *bullying* é um dos principais problemas relatados pelos professores ouvidos por Costa, Souza e Oliveira (2012). Segundo a

professora de educação física ouvida pelos autores, o *bullying* é corriqueiro em suas aulas e umas das maiores dificuldades do seu dia a dia. A pesquisa indica que os professores relataram a obesidade infantil no ambiente escolar está relacionada com preconceitos, cansaço, problemas de convivência, timidez, problemas de saúde, problemas na realização de atividades físicas, problemas com mobiliário, problemas de vestuários, problemas de alimentação, problemas de comportamento, problemas de aprendizado, baixa autoestima, hiperatividade e depressão.

Para os autores, todos esses fatores podem influenciar negativamente no desenvolvimento do indivíduo pelo resto da vida, sendo que o professor e a escola são vistos como os principais mediadores e intercessores na ocorrência de *bullying*. Na visão dos professores ouvidos, o *bullying* é identificado como um dos principais fatores envolvidos na ocorrência de obesidade no ambiente escolar e o mais difícil de lidar. Para os autores, "[...] os resultados mostraram que, segundo os professores, o problema mais enfrentado pelos alunos acima do peso é o preconceito" (COSTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 653).

A obesidade infantil envolve fatores biopsicossociais e condicionantes ambientais, sendo que sua prevenção e controle deve mobilizar políticas públicas e ações multissetoriais, conforme preconizado pelo Plano de Ação. Além das doenças crônicas não transmissíveis, a obesidade em crianças e adolescentes está relacionada com fatores psicossociais como a baixa autoestima, exclusão, isolamento, timidez e outros fatores, além de violar os direitos fundamentais dos vulneráveis, especialmente o direito humano à alimentação, saúde e educação adequadas.

O desequilíbrio energético na alimentação, ou seja, maior consumo de calorias do que o gasto energético diário, é a principal causa da obesidade. A ampla disponibilidade e acessibilidade à produtos hipercalóricos contribui enormemente para o sobrepeso e a obesidade.

Crianças obesas tendem a serem mais reclusas e a ingerirem maiores porções de alimentos hipercalóricos e ultraprocessados como forma de amenizar a ansiedade ou para descontar a raiva, a frustração ou angústia, o que cria um ciclo de difícil dissolução e exige atuação multidisciplinar (SANTOS *et al.*, 2014).

É extremamente importante que os pais e a família sejam orientados quanto à educação, atividades físicas e hábitos alimentares, respeitando a regionalidade e acultura local, conforme especificado no Plano de Ação. O estilo de vida contemporâneo, com influência da mídia e do contexto social de exploração comercial, tem contribuído enormemente para construção e manutenção de um ambiente obesogênico, com ampla disponibilidade de produtos hipercalóricos e ultraprocessados, bem como limitação da oferta e acessibilidade de alimentos naturais. "A família é a principal responsável pelo oferecimento de alimentos às crianças e pela formação de seus hábitos alimentares. Os comportamentos saudáveis são enraizados na infância e consolidados durante toda a vida (SANTOS *et al.*, 2014, p. 464)." O que representa grande desafio e oportunidade para a escola.

O cuidado e atenção à obesidade infantil devem envolver enfermeiro, médico, psicólogo, professor, instrutor ou preparador físico, assistente social, agentes de saúde e outros profissionais, bem como a mídia, o mercado, a sociedade, as instituições, o Estado e a família, sendo de extrema importância a redução na oferta e exposição de alimentos hipercalóricos e ultraprocessados, conforme os parâmetros estabelecidos pelo Plano de Ação. Para Santos *et al.* (2014), a importância da escola e do serviço de saúde estarem integrados é vital para cumprirem seu papel de educação, promoção e recuperação da saúde em sentido amplo. Os autores encontraram resultados indicando que as famílias têm dificuldades para perceberem o sobrepeso em suas crianças e de associarem o sobrepeso

com problemas de saúde futuros, o que demonstra a necessidade de atuação da comunidade escolar e adoção das diretrizes do Plano de Ação.

Os professores e enfermeiros ouvidos por Santos *et al.* (2014), relataram tratar em suas atuações profissionais sobre a educação alimentar, porém sentem dificuldade devido ao ataque da mídia, do marketing e da exploração comercial, que alteram as escolhas alimentares da população. A percepção dos profissionais ouvidos é de que, não adianta tratar em sala de aula ou no atendimento de puericultura o tema da educação alimentar enquanto a família estiver sob a influência do marketing e da indústria de alimentos. Assim, os autores citam a dificuldade de mudar os hábitos alimentares das crianças devido à baixa adesão familiar, o que revela o grande desafio para as escolas e a implementação do Plano de Ação da OPAS (SANTOS *et al.*, 2014).

O tratamento e a prevenção da obesidade infantil está diretamente relacionada aos princípios da universalidade, integralidade e equidade, conforme os parâmetros estabelecidos pelo SUS. Devendo obedecer a regionalidade, a descentralização e a intersetorialidade para promoção, prevenção e recuperação da saúde em sentido amplo. Porém, a realidade frente a epidemia de obesidade infantil, contrasta com o relato dos profissionais de saúde ouvidos por Dornelles e Anton (2013).

Para os referidos autores, ainda é grande a necessidade de desenvolvimento de grupos de trabalho multidisciplinares e ações multiprofissionais. Ou seja, o fluxo da rotina de atendimento, conforme apresentadas pelos profissionais ouvidos, é que "na grande maioria das vezes, o cotidiano assistencial é tomado pela lógica das emergências e situações agudas vigentes no panorama atual da saúde, fazendo com que os profissionais consigam encaminhar apenas as situações mais graves para atendimento" (DORNELLES; ANTON, 2013, p. 65).

Os autores ainda apresentam que nos casos de obesidade infantil:

Os resultados apontam estrangulamentos no sistema de saúde com déficits na comunicação e no referenciamento, que afetam diretamente na qualidade assistencial, fazendo com que a tomada de decisões seja baseada em critérios de gravidade, muitas vezes deixando essa população relativamente desassistida (DORNELLES; ANTON, 2013, p. 53).

A violência também é citada como um dos fatores impeditivos para a prática de atividades físicas ao ar livre. Os profissionais de diferentes níveis de atenção à saúde ouvidos por Dornelles, Anton e Pizzinato (2014), também percebem a influência da mídia e do consumismo no sobrepeso e na obesidade infantil. Segundo os autores, dentre os condicionantes da obesidade, "a praticidade e a facilidade, bem como o pouco tempo dedicado às tarefas domésticas, principalmente à alimentação, foi um dos pontos relevantes apresentados pelos profissionais (DORNELLES; ANTON; PIZZINATO, 2014, p. 1279)." A identificação de fragilidades e riscos à segurança alimentar e nutricional reforçam o papel da escola e a necessidade de implementação do Plano de Ação da OPAS.

Avaliando as propagandas de alimentos apresentadas durante a programação infantil de dois grandes canais da televisão aberta, Reis, Vasconcelos e Barros (2011), encontraram inconformidades em 100% veiculações se comparadas às recomendações da PNAN, PNAE e a PNSAN. Produtos inadequados à segurança alimentar e nutricional de crianças e adolescentes são comercializados e impulsionados por estratégias de marketing visando induzir a escolha alimentar. Os autores encontraram nas campanhas de publicidade uma maior ênfase ao sabor e ao prazer de consumir o alimento em detrimento das informações nutricionais relevantes à saúde do consumidor.

Para Pimenta, Rocha e Marcondes (2015), as políticas públicas brasileiras para prevenção e tratamento da obesidade, especialmente a

obesidade infantil, carecem de uma visão de longo prazo, que possa atuar na mudança dos hábitos alimentares e comportamento da indústria de alimentos, motivo pelo qual o Plano de Ação da OPAS desponta como guia de proteção. Nas políticas públicas analisadas pelos autores, PNAN e PNPS, por exemplo, não havia menção ao profissional envolvido com a prática de atividades física. Assim, "[...] o profissional da educação física não figura nas legislações analisadas como agente contribuinte na prevenção e tratamento da obesidade (PIMENTA; ROCHA; MARCONDES, 2015, p. 142)." Esse fato contrasta com as recomendações do Plano de Ação e a necessidade da escola.

Um dos pontos levantados pelos profissionais de saúde ouvidos por Dornelles e Anton (2013), também foi com relação à comunicação entre a equipe de atendimento da atenção primária. A percepção é de que são poucas as oportunidades para discussão dos casos. A rotina de trabalho relatada pelos profissionais estava sobrecarregada e envolvida em questões burocráticas de funcionamento e organização da unidade de saúde. A tendência dos profissionais envolvidos no atendimento primário é a de encaminhar para a nutricionista, porém é sabido que a profissional responsável apenas faria uma prescrição nutricional, sem condições para acompanhamento individualizado ou do grupo familiar. Os profissionais ouvidos reconhecem que o tratamento da obesidade envolve muito mais do que o simples encaminhamento para o profissional da nutrição ou a prescrição de dieta equilibrada e adequada, porém, frente à demanda, só atendem os casos considerados graves.

Para os profissionais da saúde ouvidos, a rotina de comunicação é estabelecida apenas via prontuário e relatada como precária, sendo que muitas informações estavam separadas por prontuários distintos. Conforme relatos da nutricionista ouvida no estudo, os prontuários não são unificados, sendo que cada indivíduo ou criança em atendimento tem

um prontuário com o médico de plantão, outro com a nutricionista, outro na clínica ou na pediatria, outro do atendimento psicológico, outro com preparador físico outro na odontologia e mais alguns, não existindo integração ou comunicação entre os profissionais ou entre os prontuários (DORNELLES; ANTON, 2013).

Os profissionais ouvidos por Dornelles e Anton (2013), ainda alegam que não existe necessariamente um acompanhamento ou monitoramento dos casos, a taxa de retorno é baixa, a alternância dos profissionais é alta, faltando uma equipe multidisciplinar concisa e perene. O relato dos profissionais é de que os responsáveis pelo atendimento primário não conseguem acompanhar e monitorar a evolução na saúde dos indivíduos, o que amplia os desafios para que a escola exerça seu papel segundo estabelecido pelo Plano de Ação da OPAS.

A percepção dos profissionais envolvidos é que a população em geral e as crianças em especial, continuam ganhando peso. Foi relatado pelos profissionais um baixo nível de resolutividade no tratamento e prevenção da obesidade infantil, ainda longe de alcançarem a eficácia de proteção desejada. Segundo os autores, a prevenção e controle da obesidade infantil é um trabalho de conscientização para mudança de hábitos alimentares e rotina de atividade física, bem como mudanças ambientais e socioculturais.

Enfim, conforme apresentado por Reis, Vasconcelos e Barros (2011, p. 629), acerca da publicidade infantil, "a regulamentação da publicidade de propagandas tem como base a promoção da saúde e a prevenção de doenças a partir da concretização do direito humano à alimentação adequada e à segurança alimentar e nutricional." E ainda:

Faz-se necessário um aprofundamento do diálogo do setor público com as indústrias de alimentos e os meios de comunicação e marketing, com o objetivo de mudar progressivamente a demanda e eliminar a promoção de



produtos alimentícios e de bebidas que contribuíram para o aumento do peso e suas possíveis comorbidades (REIS; VASCONCELOS; BARROS, 2011, p. 629).

A necessidade de regulamentação do marketing, publicidade e produção de alimentos conflita diretamente com interesses comerciais. A influência política do poder econômico ainda é uma questão a ser resolvida e deve ser amenizada com a consolidação dos direitos fundamentais. Assim, verifica-se o grande desafio para as escolas e os Estados membros na implementação das diretrizes e estratégias do Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes, conforme elaborado pela Organização Pan-Americana de Saúde.

Desta forma, são inúmeras as medidas adotadas e recomendadas pelo governo brasileiro, porém, a epidemia de obesidade infantil continua a avançar, o que exige maior nível de empenho para transformação dos elementos envolvidos. Dias *et al.* (2017), alegam que as ações estratégicas priorizadas pelo Brasil apenas citam a contribuição e participação dos setores governamentais, sem dar indicações precisas ou práticas sobre como integrar e aplicar o enfrentamento das DCNT's. Para Henriques *et al.* (2018), o desenvolvimento de guias alimentares e materiais didáticos regionalizados, não são suficientes para limitar a acessibilidade e distribuição de produtos alimentícios inadequados ao consumo por crianças e adolescentes.

## **5. Conclusão**

A epidemia mundial de obesidade infantil difere-se da obesidade prevalente no passado por ser do tipo exógena, ou seja, sua origem está relacionada com fatores ambientais e condicionantes do contexto social. Apenas 5% da obesidade ou sobrepeso ocorre devido a fatores biológicos como os distúrbios metabólicos e hormonais. O que ocorre com 95% dos

casos de sobrepeso e obesidade é um desequilíbrio do balanço energético, com uma oferta de produtos alimentares inadequados, especialmente para crianças e adolescentes, o que coloca em risco sua segurança alimentar e nutricional, afetando negativamente na saúde do consumidor.

Estratégias para contenção dessa epidemia foram formuladas em diversos níveis governamentais e não governamentais, porém os resultados alcançados até o momento demonstraram-se insatisfatórios, levando a Organização Mundial da Saúde, OMS, e a Organização Pan-Americana de Saúde, OPAS, a adoção de medidas para fortalecer os meios de proteção dos direitos fundamentais à alimentação adequada, saúde e educação. A promulgação do Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes visa instar os Estados membros no desenvolvimento de políticas públicas em cinco linhas de ações estratégicas, sendo uma delas destinada a melhoria de ambientes de nutrição e de atividade física escolar.

No que tange à escola, vislumbramos que o Plano de Ação atribui à instituição uma responsabilidade de agente social para transformação do contexto sociocultural e do ambiente obesogênico. A responsabilidade da escola segundo o Plano de Ação é a de qualificar e disseminar a informação, bem como ofertar alimentação adequada, proteger as crianças contra os abusos da indústria e da mídia, fazer a ponte de ligação entre as famílias e o sistema de saúde, zelar pelos direitos dos vulneráveis, ampliar o espaço de diálogo multissetorial e multidisciplinar, dentre outras funções. Desta forma, o papel da escola segundo o Plano de Ação, é de extrema importância, pois é a instituição competente para agir nos diversos fatores ou condicionantes da obesidade infantil.

Frente ao avanço da epidemia de obesidade infantil, faz-se necessário o contínuo desenvolvimento de ações de curto, médio e longo prazo, bem como desenvolvimento de pesquisas e formas de reduzir a influência

política do poder econômico da indústria. O atendimento da obesidade deve envolver múltiplos profissionais como psicóloga, médica, educador físico, nutricionista, professor, assistente social e outros. Um dos desafios a serem enfrentados é a qualificação e formação do profissional de maneira adequada à realidade social. Os profissionais de enfermagem também estão relacionados com a puericultura, ou seja, o desenvolvimento saudável da criança ao seu máximo potencial de vida, desde o seu nascimento até o final da puberdade, para tanto, é preciso educar a criança e a família. Constata-se a falta de comunicação efetiva entre os profissionais envolvidos e a dificuldade em convencer a família sobre a ocorrência e os riscos da obesidade infantil.

## 6. Referências

- ARAÚJO, Rafael André; Brito, Ahécio Araújo; SILVA, Francisco Martins. O Papel da Educação Física Escolar Diante da Epidemia de Obesidade em Crianças e Adolescentes. In: **Educação Física em Revista**, Brasília/DF, v. 4, n. 2, ISSN 1983-6643, maio/jun./jul./ago. 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília/DF, Ministério da Saúde, 1ª ed., 2013.
- COSTA, Miguel Ataíde Pinto da; SOUZA, Marcos Aguiar de; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Obesidade Infantil e *Bullying*: a ótica dos professores. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 3, p. 653-665, jul./set. 2012.
- CRISTI-MONTERO, Carlos. Vacaciones a la vista! Fundamentos e consideraciones para prevenir el aumento de peso corporal em escolares. In: **Rev. Med. Chile**, n. 145, p. 135-140, 2017.
- DIAS, Patricia Camacho; HENRIQUES, Patrícia; ANJOS, Luiz Antonio dos; BURLANDY, Luciene. Obesidade e Políticas Públicas: concepções e estratégias adotadas pelo

governo brasileiro. In: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro/RJ, v. 33, n. 7, p. 1-12, 2017.

DORNELLES, Aline Dias; ANTON, Márcia Camaratta. A Percepção dos Profissionais da Saúde Acerca da Atenção ao Sobrepeso e à Obesidade Infantil no Sistema único de Saúde (SUS). In: **Aletheia**, Canoas/RS, v. 41, p. 53-66, maio/ago. 2013.

DORNELLES, Aline Dias; ANTON, Márcia Camaratta; PIZZINATO, Adolfo. O Papel da Sociedade e da Família na Assistência ao Sobrepeso e à Obesidade Infantil: percepção de trabalhadores da saúde em diferentes níveis de atenção. In: **Saúde Soc.**, São Paulo/SP, v. 23, n. 4, p. 1275-1287, 2014.

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

FREITAS, Andréa Silva de Souza; COELHO, Simone Côrtes; RIBEIRO, Ricardo Laino. Obesidade Infantil: Influência de Hábitos Alimentares Inadequados. In: **Saúde & Amb. Rev.**, Duque de Caxias, v. 4, n. 2, p. 9-14, 2009.

FREITAS, Lorena Karen Paiva; Cunha Júnior, Arnaldo Tenório da; KNACKFUSS, Maria Irany; MEDEIROS, Humberto Jefferson de. Obesidade em Adolescentes e as Políticas Públicas de Nutrição. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 6, p. 1755-1762, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2 ed., 2018.

HENRIQUES, Patrícia; O´Dwyer, Gisele; DIAS, Patrícia Camacho; BARBOSA, Roseane Moreira Sampaio; BURLANDY, Luciene. Políticas de Saúde e de Segurança Alimentar e Nutricional: desafios para o controle da obesidade infantil. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 23, n. 12, p. 4143-4152, 2018.

HENRIQUES, Patrícia; SALLY, Enilce Oliveira; BURLANDY, Luciene; BEILER, Renata Mondino. Regulamentação da propaganda de alimentos infantis como estratégia para a promoção da saúde. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 2, p. 481-490, 2012.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos humanos**. São Paulo: Método, 4ª ed., 2017.

MELLO, Elza D.; LUFT, Vivian C.; MEYER, Flavia. Obesidade Infantil: Como podemos ser Eficazes? In: **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre/PR, v. 80, n. 3, p. 173-182, 2004.

MORAES, Priscilla Machado; DIAS, Cristina Maria de Souza Brito. Obesidade Infantil a Partir de um Olhar Histórico Sobre Alimentação. In: **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 317-326, jul./dez. 2012.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. Health at a Glance 2015. In: **OECD Indicators**. Disponível em < [https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/health-at-a-glance-2019\\_4dd50c09-en](https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/health-at-a-glance-2019_4dd50c09-en) > Acesso em 14/dez./2019

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Plano de Ação para Prevenção da Obesidade em Crianças e Adolescentes**. CD53/9, 2014.

PIMENTA, Teófilo Antônio Máximo; Rocha, Renato; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. Políticas Públicas de Intervenção na Obesidade Infantil no Brasil: uma breve análise da Política Nacional de Alimentação e Nutrição e Política Nacional de Promoção da Saúde. In: **UNOPAR Cient., Ciênc. Biol. Saúde**, Londrina/PR, v. 17, n. 2, p. 139-146, 2015.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de. Estado e Mercado: adversários ou aliados no processo de implementação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição? Elementos para um debate sobre medidas de regulamentação. In: **Saúde e Sociedade**, São Paulo/SP, v. 17, n. 2, p. 170-183, 2008.

REIS, Caio Gustavo; VASCONCELOS, Ivana Aragão L.; BARROS, Juliana Farias de N. Políticas Públicas de Nutrição Para o Controle da Obesidade Infantil. In: **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo/SP, v. 29, n. 4, p. 625-633, 2011.

SANTOS, Fabiane Dias da Rosa dos; VITOLA, Camila Bueno; ARRIEIRA, Isabel Cristina de Oliveira; CHAGAS, Maria Cristina da Silveira; GOMES, Giovana Calcagno; PEREIRA, Fabiani Weiss. Ações de Enfermeiros e Professores na Prevenção e no Combate à Obesidade Infantil. In: **Rev. Rene.**, Fortaleza/CE, v. 15, n. 3, p. 463-470, 2014.

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; GALLINA, Luciana Souza; BUSATO, Maria Assunta; CIBULSKI, Taíne Paula; BECKER, Tamara. Direito Humano à Alimentação Adequada: percepções e práticas de nutricionistas a partir do ambiente escolar. In: **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro/RJ, v. 15, n. 1, p. 245-267, jan./abr. 2017.

## **Análise sobre a implementação do ensino de direitos fundamentais na matriz curricular do ensino médio**

*Analysis on the implementation of fundamental rights teaching in the curriculum matrix of high school*

*William Bruno de Castro Silva*<sup>1</sup>

### **1. Introdução**

O presente trabalho visa explicar sobre a importância da inserção no curriculum básico estudantil do estudo dos direitos fundamentais, correlacionando o estudo básico as premissas básicas do direito que estão, em sua grande maioria sintetizadas nos direitos fundamentais e nos direitos sociais constantes da CF.

Inicialmente, realiza-se um estudo sobre a importância dos direitos fundamentais e humanos, momento que o pesquisador trata conceitos básicos sobre estes institutos, bem como trata a importância do aludido tema para a sociedade e para o ordenamento jurídico.

Após isso, será tratada da educação como direito fundamental, trazendo à baila o direito a educação e sua importância no cenário social brasileiro.

Por fim, será tratado sobre os direitos fundamentais e sua importância social, momento que se adentrará no tema problema do trabalho, para apresentar, em síntese, a qual a importância da inclusão dos direitos fundamentais na matriz curricular do ensino médio.

---

<sup>1</sup> Advogado trabalhista, Professor Universitário e mestrando em Direito na Universidade de Itáúna., email: wbrunocastroSilva@yahoo.com.br

## 2. Da importância dos direitos fundamentais/humanos

Inicialmente, cumpre diferenciar os direitos humanos dos direitos fundamentais, visto que, muitas vezes são utilizados como sinônimos.

Valério de Oliveira Mazzuoli trata sobre os Direitos Humanos, vejamos:

Os *direitos humanos* são, portanto, direitos protegidos pela ordem internacional (especialmente por meio de tratados multilaterais, globais ou regionais) contra as violações e arbitrariedades que um Estado possa cometer às pessoas sujeitas à sua jurisdição. São direitos indispensáveis a uma vida digna e que, por isso, estabelecem um nível protetivo (*standard*) mínimo que todos os Estados devem respeitar, sob pena de responsabilidade internacional. Assim, os direitos humanos são direitos que garantem às pessoas sujeitas à jurisdição de um dado Estado meios de vindicação de seus direitos, para além do plano interno, nas instâncias internacionais de proteção (*v.g.*, em nosso entorno geográfico, perante a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que poderá submeter a questão à Corte Interamericana de Direitos Humanos). (2018, p..30)

Então, os direitos humanos são direitos intrínsecos ao ser humano e são resguardados internacionalmente através de instrumentos internacionais, sob pena de sanção ao Estado violador.

A importância dos Direitos Fundamentais e sua aplicabilidade é destacada por vários autores, vejamos:

A Constituição, portanto, cria ou reconstrói o Estado, organizando e limitando o poder político, dispondo acerca de Direitos Fundamentais, valores e fins públicos e disciplinando o modo de produção e os limites de conteúdo das normas que integrarão a ordem jurídica por ela instituída. Como regra geral, terá a forma de um documento escrito e sistemático, cabendo-lhe o papel, decisivo no mundo moderno, de transportar o fenômeno político para o mundo jurídico, convertendo o poder em Direito (BARROSO, 2011, p. 98).



No mesmo sentido escreve Ferrajoli:

Pode-se, assim, dizer que “na tradição do constitucionalismo democrático, as necessidades e os interesses vitais das pessoas estipuladas como merecedoras de tutela têm sido expressados quase sempre sob a forma de Direitos Fundamentais” (FERRAJOLI, 2010, p. 29-73).

Valério de Oliveira Mazzuoli, aborda sobre os direitos fundamentais, vejamos:

Trata-se de expressão afeta à proteção interna dos direitos dos cidadãos, ligada aos aspectos ou matizes constitucionais de proteção, no sentido de já se encontrarem positivados nas Cartas Constitucionais contemporâneas. São direitos garantidos e limitados no tempo e no espaço, objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta. Tais direitos devem constar de todos os textos constitucionais, sob pena de o instrumento chamado Constituição perder totalmente o sentido de sua existência, tal como já asseverava o conhecido art. 16 da Declaração (francesa) dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789: “A sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição. (2018, p.30)

Nesse mesmo contexto de explicação são os direitos fundamentais, contudo, estes estão garantidos na ordem interna através da constituição, seja pela constituição ou por leis.

Sendo os direitos fundamentais garantidos a todos, mostra-se importantíssimo seu estudo, adentra-se na educação como direito fundamental.

### **3. Da educação como direito fundamental**

Conforme é notório a educação constitui-se como preceito basilar ao ser humano, sendo que esta é ocasiona o desenvolvimento pessoal / profissional do cidadão e até mesmo da sociedade.

A educação e seu direito, em 1948 foi condito como um direito humano, quando da edição da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Lado outro, ante a sua imprescindibilidade e suas características peculiares o Estado visa assegurar o desenvolvimento da educação e sua prestação da melhor forma possível. Desse modo, formando um cidadão que possui melhor condição social e pessoal.

A par dessa situação o Constituinte de 1988 valorou explicitamente a Educação, lançando esta no rol dos direitos sociais (artigo 6 e artigo 7 inciso IV), e tratando especificamente desta no artigo 205 e seguintes.

A cada dia o Estado visando garantir a igualdade entre seus cidadãos vem implementando políticas publicas para garantir a educação de qualidade.

Nesse viés, a educação torna-se um Direito Fundamental que resguarda a dignidade da pessoa humana preceito tido como fundamento da Republicada Federativa do Brasil.

Sendo assim, ao traçar um arcabouço constitucional o Estado traz para si a titularidade de oferecer à educação, sendo esta para todos e de forma eficaz.

Sob outro norte, diferencia-se Educação de ensino, vejamos o que descreve Roberto Moreira:

Assim, o conceito de educação envolve todas as influências que o indivíduo recebe em sua vida, em diferentes instituições e circunstâncias variadas. O conceito de ensino é mais restrito; é a educação escolar, que se desenvolve em instituições próprias, ou seja, as escolas. Nestes termos, todo ensino é educação, mas nem toda educação é ensino ou educação escolar.

O artigo 22 da Lei de diretrizes e bases da Educação trata que o ensino básico tem como função: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a

formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”<sup>2</sup>

Dessa forma, se percebe que a Educação é de extrema valia para o cidadão, visto que, trará conhecimento e formação intelectual. Ainda, servindo no processo da cidadania, podendo ser na formação de decisões políticas ou até mesmo na sua reivindicação de direitos.

#### **4. Direitos fundamentais na educação e sua importância social**

Após tais descrições, adentra-se no estudo dos direitos fundamentais na educação e sua importância social.

A importância da inserção do estudo de Direitos Fundamentais no ensino médio se apresenta com grande relevância social, eis que será ferramenta de engrandecimento intelectual do estudante, não somente em sua formação acadêmica, mas principalmente para seu crescimento como cidadão de direitos e deveres, ativando naquela pessoa, um verdadeiro sentimento de é titular de direitos e garantias que são obrigações do Estado e do próximo, mas também, deve cumprir com seus deveres, sempre levando em consideração os direitos de outrem.

É importante dizer, que a disseminação, aplicação e estudo dos direitos fundamentais são instrumentos para que possamos construir uma sociedade galgada no preceitos básicos dos Direitos Humanos, quais sejam o respeito ao meio ambiente, respeito às pessoas, respeito a vida, a saúde, a liberdade, dentre outros tantos que, se encarados como fundamentais para a sociedade, podem de sobremaneira melhorar e qualificar a qualidade de vida das pessoas.

Nesse sentido, vale ressaltar que é preciso formar cidadãos com capacidade de, não somente repetir o que está posto, ou aceitar desmandos

---

<sup>2</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso: em 23.jan.2020

e ilegalidades, mas sim pessoas que entendam, pratiquem e principalmente construam pensamento, entendimentos com o intuito de cada vez mais garantir e aplicar os direitos humanos, de forma que não haja, no ordenamento jurídico ou fora dele, qualquer conduta que venha ferí-los.

É preciso formar cidadãos que pensam e agem, dar a eles boas armas para combater a obscuridade da relação Estado e cidadão e os erros que impedem a concretização da elevação dos seres humanos à condição que merecem. Que faça com que sejam cientes da importância de seus atos e que sua vinda ao mundo é importante e que, por isso, se deve respeitar e ser respeitado socialmente não como alguém que venceu na vida a qualquer custo, mas como um ser vivo que é fruto de conquistas e derramamentos de sangue ao longo de toda a história da existência da humanidade.

Essa concepção se mostra importante, eis que o senso crítico dos jovens de hoje, está alicerçado por informações prestadas por meios de comunicação totalmente vazios e tendenciosos, que, tratam direitos e relações sociais com o intuito estritamente econômico, sem se preocupar que esses jovens serão, sem dúvida alguma os responsáveis por garantir o efetivo cumprimento dos Direitos Humanos e, assim, manter e melhorar ainda mais o bem-estar social.

Ante a importância do tema em 2015 o Senador Romário propôs um projeto de lei (PL 70/2015) para implantar o estudo da Constituição Federal no ensino público. No presente momento a PL 70/2015 encontra-se em trâmite.

Por isso, implementar o ensino de Direitos Constitucional com foco em direitos fundamentais, será um avanço acadêmico, social e principalmente intelectual para os jovens brasileiros.

## 5. Conclusão

No presente artigo buscou-se explanar basicamente sobre a importância do estudo dos direitos fundamentais na educação básica.

Dessa forma, transcorreu-se um caminho que trouxe ao leitor informações básicas sobre os direitos fundamentais, direitos humanos e sobre educação.

Nos termos já elencados a educação constitui-se um dos preceitos basilares ao ser humano, possuindo um caráter transformador.

Lado outro, a Constituição de 1988, elencou a Educação, lançando esta no rol dos direitos sociais (artigo 6 e artigo 7º inciso IV), e tratando especificamente desta no artigo 205 e seguintes.

Explica-se que a inserção do estudo de Direitos Fundamentais no ensino médio é medida de evidencia e possui grande relevância social, eis que será ferramenta de engrandecimento intelectual do estudante, e principalmente do cidadão em formação, possibilitando um crescimento profissional e pessoal.

Assim, viabilizar tal estudo, é formar e dar a possibilidade para os cidadãos, para quebrar vários paradigmas e para ter capacidade não somente repetir o que está posto, ou aceitar desmandos e ilegalidades, mas sim, reivindicar direitos, isto é, formar pessoas que entendam, pratiquem e principalmente construam pensamento, entendimentos com o intuito de cada vez mais garantir e aplicar os direitos humanos, de forma que não haja, no ordenamento jurídico ou fora dele, qualquer conduta que venha ferí-los.

Sendo assim, conclui-se que, implementar o ensino de Direitos Constitucional com foco em direitos fundamentais, será um avanço acadêmico, social e principalmente intelectual para os jovens brasileiros, eis que transformará nossa sociedade, através do conhecimento dos

direitos e limites, tendo portanto uma abrangência maior, atingindo pessoas ligadas a outras áreas, que, muitas vezes passam pela vida, sem conhecer sequer seus direitos básicos que estão contemplados na Constituição Federal.

## 6. Referencias

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo. Os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL, **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso: em 23.jan.2020.

FERRAJOLI, Luigi. Por uma carta dos bens fundamentais. **Sequência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p.29-73, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/21777055.2010v31n9/15066>>. Acesso: 23 jan. 2020

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **CURSO DE DIREITOS HUMANOS**. 5. ed., rev. atual. ampl. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2018.

MOREIRA, Roberto. Capítulo 7 – A estrutura didática da educação básica. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

OMMATI, José Emílio Medauar. **UMA TEORIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris – 2019

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 37.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2014

## O presidiário e o acesso ao ensino superior

### *The chairman and access to higher education*

*Xenofontes Piló<sup>1</sup>*  
*Deilton Ribeiro Brasil<sup>2</sup>*

#### 1. Introdução

O direito a educação não deve ter como finalidade apenas o desenvolvimento da pessoa para atingir às condições exigidas pela sociedade ou até mesmo pelo mercado. O ser humano é considerado fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual.

Portanto a educação deve ter como finalidade o oferecimento de condições formais e materiais para o desenvolvimento pleno destas pessoas que buscam o aprimoramento individual.

Agora em relação ao sentenciado reporto ao início da prisão, propriamente dita, do ser humano, prisão esta como instrumento da pena que se deu pelo Código Penal Francês a partir de 1791, e foi assim por diversos outros países pelo mundo. A criação de uma legislação para

---

<sup>1</sup> Mestrando em Proteção dos Direitos Fundamental pela Universidade de Itaúna. Advogado.

<sup>2</sup> Pesquisador visitante na Universityof Ljubljana e Universitàdi Pisa (Eslovênia-Itália, 2017) com a supervisão do Prof. Dr. Ales Galic e da Profa. Dra. Maria AngelaZumpano. Pós-doutorado Direito na Universitàdegli Studi di Messina (Itália, 2015-2016) com a supervisão do Prof. Dr. Mario Trimarchi. Pós-doutorado em Direito Ambiental no CENoR da Faculdade de de Direito da Universidade de Coimbra (Portugal, 2014-2015) com a supervisão da Prof<sup>a</sup> 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).

definir o poder estatal de punir tendo como uma função geral da sociedade, exercida de forma igual sobre todos os seus membros. Foucault diz que a prisão se fundamenta na

privação de liberdade, salientando que esta liberdade é um bem pertencente a todos da mesma maneira, perdê-la tem, dessa maneira, o mesmo preço para todos, melhor que a multa, ela é o castigo, permitindo a quantificação da pena segundo a variável do tempo: Retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a ideia de que a infração lesou, mais além da vítima a sociedade inteira. (FOUCAULT, 1998, p. 18)

A superlotação dos presídios brasileiros, o déficit de vagas e o crescimento da população prisional em todo território nacional, a qualidade dos serviços prestados por agentes penitenciários despreparados e sobrecarregados em suas funções vêm demonstrar a realidade de nossos presídios atualmente no contexto Nacional. Diante desta situação caótica que se encontra os presídios no contexto nacional, ainda existe apenado com ânsia imensurável de estudar o tempo em que está acautelado cumprindo sua pena.

O direito a educação é uma condição para a realização dos ideais da República de construir uma sociedade livre, justa e solidaria, com erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais, livre de quaisquer formas de discriminação.

O acesso à educação é um dos direitos constitucionais mais importantes não só para o homem livre, mas também para aquele que se encontra privado de sua liberdade em um presídio, constituindo-se, neste aspecto, como um elemento do tratamento penitenciário como meio para a reintegração do indivíduo ao meio social. Portanto, a educação tem papel importante vez que é garantida para todas as pessoas e está direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade do ser humano e o



fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

A inserção da educação nos presídios brasileiros é de suma importância não somente para os apenados que estão submetidos à pena restritiva de liberdade, mas para toda a sociedade, vez que, inserir o conhecimento para as pessoas que tiveram um comportamento reprovável por toda a sociedade, com conduta tipificada no Código Penal, com uma tentativa eficaz de reeducar estes indivíduos com condutas tipificadas em nosso ordenamento jurídico, possibilitando assim uma melhor convivência quando de seu em retorno à sociedade e proporcionando ao apenado uma maior chance para o mercado de trabalho.

## **2. O Brasil e seu sistema carcerário (in)eficiente**

O Estado Brasileiro não consegue garantir a integridade dos presos em muitas unidades prisionais, diante desta realidade os detentos para se proteger, se organizam em facções criminosas. Portanto, esses grupos vêm evoluindo criando redes de advogados inescrupulosos, formas de financiamento, obtenção de armas, drogas e assim vão elevando o crime para um nível mais nocivo, vindo assim afetar toda a sociedade brasileira. A sociedade contemporânea enfrenta como um de seus maiores desafios sociais e econômicos, a precariedade do sistema carcerário brasileiro, situação que vem apresentando causas, sobretudo ligadas à falta de estrutura, bem como à ineficiência da ressocialização. Assim, é fundamental que o Poder Público e a sociedade civil atentem para às causas e consequências.

Inicialmente, o número de detentos nas prisões brasileiras vem crescendo a cada ano de forma bem significativa, com a falta de estrutura, esse crescente número gera superlotações nos presídios, situação preocupante, pois há investimentos, mas os mesmos não são suficientes,

devido a ineficiência do Estado na organização desses lugares. Ressalta-se que as rebeliões realizadas pelos detentos em diversos presídios brasileiros, que já acontece há décadas, e a ausência de estrutura, é um agravante dessa problemática.

Como solução paliativa, na tentativa de diminuir a superlotação, temos que aumentar a aplicação de penas alternativas ao encarceramento. Hoje elas são apenas previstas para penas de até quatro anos e raramente são aplicadas para casos envolvendo tráfico de drogas. O aumento da aplicação teria o efeito de evitar que muitos criminosos de baixa periculosidade entrassem em contato com facções criminosas nos presídios.

Fabrizio Veiga e Erica Patrícia retratam a realidade carcerária brasileira quando afirmam que aos detentos são negligenciados em suas garantias básicas, como alimentação, assistência médica, dentre outras. São violações frequentes, materializadas na superlotação das celas, na precariedade do sistema e na forma humana com que os detentos são tratados diariamente. (COSTA, 2018, p. 279).

Ainda afirmam os autores que esse sistema carcerário tem um alto valor para o Estado que, por administrar de forma ineficaz seus recursos, transfere para a sociedade a conta desse sistema deficitário que, embora, de alto custo, oferece aos detentos uma péssima qualidade de sobrevivência.

Portanto em maio de 2019, o Tribunal de Justiça de Minas Gerais publicou a Portaria de nº 838/2019, tendo como finalidade em reduzir a população carcerária do Estado, concedendo prisão domiciliar a detentos do regime semiaberto que ainda faltavam cumprir até seis meses para a progressão no regime semiaberto para o regime aberto. São medidas como esta que tende a diminuir a população carcerária e conseqüentemente tenta reinserir o detento à sociedade concedendo-lhe a prisão domiciliar.

## 2.1 A situação da população carcerária brasileira

Os presidiários brasileiros aumentam diariamente, a passos largos e contribuem, com um aumento fenomenal a população carcerária nacional. Os números apresentados pelo Conselho Nacional de Justiça aos tribunais de Justiça brasileiros e a sociedade brasileira, demonstram uma população carcerária inacreditável o qual coloca o Brasil em terceiro lugar no ranking mundial em relação a população carcerária, em números absolutos.

A população carcerária brasileira aumentou mais de 277% (duzentos e setenta e sete por cento), nos últimos quatorze anos, segundo dados fornecidos e divulgados pelo Ministério da Justiça e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), no relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen).

Cabe lembrar que o Brasil excede a média mundial no que diz respeito ao número de presos por habitantes. Atualmente, temos 306 pessoas presas para cada 100 mil habitantes, enquanto no mundo a média é de 144 para cada 100 mil.

A intenção era que somente a detenção proporcionaria transformação aos indivíduos enclausurados. A ideia era que estes refizessem suas existências dentro da prisão para depois serem levados de volta à sociedade. Portanto notou-se o fracasso desse objetivo. Ocorre que os índices de criminalidade e da reincidência dos crimes aumentaram significativamente e os detentos em sua maioria não se transformavam, ou melhor afirmando os presídios se transformaram em verdadeiras Universidades do Crime, sendo dominados por facções, ficando caracterizado o que Foucault chamou de o “grande fracasso da justiça penal”. (FOUCAULT, 1998, p. 18).

### **3. A população carcerária e a educação**

#### **3.1 Formas de acesso do presidiário ao ensino básico ao superior**

Fabrizio Veiga e Rafaela Cândida afirmam que promover uma cultura de paz, é transformar o pensamento violento predominante e implementar ações voltadas neste sentido.

Os autores ainda afirmam que existem mecanismos possibilitadores da implementação da justiça social sendo que um deles seria a educação para a paz e a construção de uma sociedade voltada ao repúdio da cultura da violência. (COSTA, 2018, pp. 28/29).

Mirabete vem afirmar que as prisões, compostas por pessoas com pouca sensibilidade social, nas quais infligiram à Lei, não constituem exceções a tal princípio. A problemática de uma unidade prisional consiste na manutenção da ordem e da disciplina e de como é exigidos tais conceitos. A direção da unidade, por meio de suas diretrizes disciplinares, é que direciona e determina o caráter da administração penitenciária. (MIRABETE, 2007, p. 874).

Continua o autor afirmando que obviamente, não se pode debilitar a observância das normas vigentes em um estabelecimento prisional, criando-se indisciplina e desordem. Por outro lado, não podem ser adotadas medidas rígidas e desumanas, sob pena de originar outros males, como motins e revoltas. As normas delimitadoras de direitos e deveres permitem estabelecer à disciplina. Entretanto, tratando-se de estabelecimentos penais, estes fundamentos devem estar adequados às exigências do sistema penitenciário, pois suas finalidades não são apenas garantir uma boa convivência entre os presos, mas concorrer para melhor individualização da pena, proporcionando condições éticas e humanitárias para a reinserção social. (MIRABETE, 2007, p. 874).

Na Lei de Execução Penal encontramos:

Da Assistência Educacional.

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

A educação é considerada como um dos meios de aquisição de conhecimentos e de promover a integração social vindo a permitir aos apenados um futuro melhor após o cumprimento de sua pena. Os apenados compreendem que o encarceramento tem uma finalidade além do castigo, da segregação e da dissuasão e, portanto, voluntariamente aceitam e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego.

Segundo Matéria jornalística, História do ENEM, em 2009 o ENEM passou por uma grande reformulação:

As notas obtidas no Exame, através da criação do SISU, que é o Sistema de Seleção Unificada, começaram a ser usadas como forma de ingresso nas Universidades Federais. O ENEM passou a ser utilizado como forma de pontuação do Programa Universidade Para Todos – PROUNI e substituiu o antigo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

– ENCCEJA, para pessoas que não haviam concluído o ensino médio. (Autor desconhecido, 2012, p. 04)

Porém, no ano de 2012 houve recorde de inscrições comparado com as edições anteriores do ENEM. Foram aproximadamente seis milhões de candidatos.

E par e passo os encarcerados são contemplados pelo poder judiciário. Abrindo uma oportunidade para aqueles que cometeram delitos penais também podem fazer o exame do Enem, para ingresso ao ensino superior.

Portanto para se inscrever no ENEM, o condenado adulto privado de liberdade, percorre uma estrada diferente dos demais candidatos vez que, a data de realização do ENEM é diferenciada dos demais candidatos. Sendo que a realização da prova pelo apenado, deve ser feito em dias úteis e não em finais de semana, justamente para não afetar o direito do preso das visitas de seus familiares, e também para evitar transtornos para a administração penitenciária.

Em síntese o acesso a educação é importante na recuperação do apenado, muitos destes têm baixos padrões de escolaridade. Destaca-se que uma parcela significativa não domina as competências básicas de leitura e escrita, tendo assim baixo nível de escolaridade que afeta suas vidas e pode ainda ter contribuído para que cometessem delitos, em razão disso os programas e projetos de educação nos presídios possuem grande importância para o desenvolvimento do senso de autovalorização do apenado.

Existe a necessidade de incentivar e desenvolver programas e projetos educacionais dentro dos presídios brasileiros para que se trabalhe a conscientização dos apenados ajudando a desenvolver seu senso de autovalorização. Pois um indivíduo que teve seu berço na miséria e

consequentemente não teve acesso a uma educação satisfatória ou a de nenhum tipo, não pode agir com discernimento em seus atos.

Atualmente o direito a educação inclui a disponibilidade, acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade, afirma-se ainda que nenhum texto jurídico prevê a perda desse direito, interessante mencionar que o indivíduo perde a liberdade, mas não perde o direito a educação.

#### **4. Remição da pena pelo detento estudante**

O melhor entendimento da Lei de Execução penal é aquele que sempre venha favorecer o apenado e a sociedade num contexto geral. Não se pode negar que a dedicação rotineira ao aprimoramento de sua cultura por meio do estudo contribui decisivamente para os destinos da execução, influenciando de forma positiva em sua (re)adaptação ao convívio social. Aliás, é bom que se entenda que o estudo acarreta melhores e mais sensíveis efeitos no presente e no futuro do preso, vale dizer, durante o período de encarceramento e no momento da reinserção social, do que o trabalho propriamente dito.

Em razão de seus inegáveis benefícios, tanto quanto possível, o aprimoramento cultural por meio do estudo deve constituir um objetivo a ser alcançado na execução penal, e um grande estímulo na busca deste ideal é a possibilidade de remir a pena privativa de liberdade pelo estudo.

O Superior Tribunal de Justiça editou a Súmula 341, que tem a seguinte redação: “A frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semiaberto”.

Tendo como finalidade o incremento e melhora do estudo formal no ambiente prisional, a Lei 12.245/ 2010, acrescentou um parágrafo 4º ao artigo 83 da LEP, dispondo que nos estabelecimentos penais, conforme a

sua natureza, serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos de ensino básico e profissionalizante.

Definitivamente uma das inovações saudáveis determinadas pela Lei 12.433/2011 foi a alteração do artigo 126 da Lei de Execuções Penais, para incluir a normatização da remição pelo estudo.

Pela nova redação o artigo 126, caput, e parágrafo 1º, inciso I, da Lei de Execuções Penais, vem assegurar o direito à remição pelo estudo, na proporção de um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional, divididas, no mínimo, em três dias.

Significando ainda, que o estudo poderá ter carga horária diária desigual, mas para que se obtenha direito à remição é imprescindível que estas horas somadas resultem em 12 (doze) horas a cada três dias para que se alcance o abatimento de um dia na pena, e, esclarecendo que mesmo que o detento tenha uma jornada de 12 (doze) horas de estudos em um único dia, isso não irá proporcionar isoladamente um dia de remição.

Portanto as atividades de estudo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância, EAD, e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

Existe a possibilidade ainda de se admitir a acumulação dos casos de remição, trabalho juntamente com os estudos, desde que exista compatibilidade das horas diárias, e sendo assim, o preso que trabalhar e estudar regularmente e com atendimento à carga horária diária, mesmo que a lei venha exigir o trabalho os estudos também têm seu lugar garantido para a redução, ou seja, poderá, a cada três dias, vir a reduzir dois dias em sua pena.



Não se pode deixar de mencionar a previsão legal com vistas à ressocialização pelo aprimoramento cultural que se encontra expressa no parágrafo 5º do artigo 126 da LEP, nos seguintes termos: “O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de um terço no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação”.

### **5. O ensino a distância no sistema prisional**

O ensino a distância é uma maneira democrática dentre das modalidades de educação, inclusive, em se tratando da educação como direito subjetivo para o sujeito preso, pois, em se utilizando de tecnologias de informação e comunicação podendo até mesmo transpor obstáculos enfrentados em sala de aula na rotina do Sistema Prisional.

O EaD, uma das modalidades da educação, vem tornar tangível a construção e aquisição dos mais variados conhecimentos, promovendo a democratização da educação, principalmente em razão de ser um instrumento capaz de atender a um grande número de pessoas simultaneamente ou até mesmo um pequeno e seletivo grupo de sujeitos, e, ainda poder chegar a indivíduos que estão distantes, como também os que não podem estudar em horários pré-estabelecidos como na escola.

Ouso em registrar fato ocorrido, no ano 2012, onde fui designado a trabalhar em uma cidade acreana cujo nome é Cruzeiro do Sul, concursado pelo Tribunal de Justiça daquele Estado. A cidade, a segunda maior cidade do Estado, está localizada a setecentos quilômetros da capital, Rio Branco. Ocorre que logo que iniciei minhas funções laborava o dia inteiro, à noite não encontrava praticamente nenhuma pessoa nas ruas da cidade, passei a ficar preocupado. Porém no outro dia, no local de trabalho, todos comentavam sobre as aulas assistidas. Minha grande preocupação, era

encontrar as faculdades ou até mesmo os cursinhos preparatórios, quando ia jantar, porém nada encontrava pela cidade. E novamente, no dia seguinte, todos os serventuários comentando sobre as aulas assistidas. Então indaguei onde era a faculdade e os cursinhos preparatórios, a resposta foi unânime era através de EAD, praticamente no meio da selva amazônica, chega o ensino através de EAD, quem dirá para detento que está bem próximo dos grandes centros urbanos.

No cenário brasileiro, a Educação a Distância está associada ao rápido processo de expansão, com vistas à flexibilidade e democratização dos processos de construção do conhecimento mediados pelas tecnologias, considerando as relações entre professores e alunos que estão conectados por recursos tecnológicos e estão separados de maneira espacial e/ou temporalmente.

A EaD, em relação aos aspectos prisionais, vem apontar os caminhos para se construir conhecimento significativo e tangível para a realidade dos apenados, educando os presos nas escolas prisionais visando a possibilidade de se contribuir para uma sociedade mais democrática, solidária e justa por meio das possibilidades que a Educação pode oportunizar ao sujeito educando preso, sobretudo, em se pensando nas possibilidades que a EaD poderá amplificar dentro das escolas prisionais.

Dados alarmantes registram que mais da metade da população carcerária brasileira não possui o ensino fundamental completo.

Ainda sobre a implementação da EaD nos estabelecimentos prisionais, vem implicar, na busca sem exaustão de caminhos de adaptações dos espaços físicos disponibilizados para essas escolas, e, podendo assim fazer uma correlação da escola prisional com as escolas de cidades interioranas que também, infelizmente, não dispõem de uma infraestrutura adequada, e, por meio de parcerias realizadas com a CAPES,

vem promover adaptações e sediam polos EaD da Universidade Aberta do Brasil.

Sendo assim nesse sentido, as adaptações e a construção de espaços, ações saneadoras tornam-se indispensáveis para a implementação da EaD nas escolas prisionais. É necessário atentar que a EaD também está em constante transformação e adaptação a cada projeto pedagógico que é gerido.

### **5.1 - Recursos destinados à educação de detentos.**

A educação prisional tem seu financiamento alterado conforme o estado da Federação. Podendo ser realizado através do FUNDEB, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação, ou ainda através de recursos do próprio órgão do sistema prisional que é o responsável pela educação. Portanto urge a necessidade de mais vagas na escola do sistema prisional e cada vaga corresponde à necessidade de mais recursos financeiros e materiais. Porém que poucos detentos têm a oportunidade de estudar e nos presídios a educação tem sido tratada como prêmio e não como direito garantido por lei. Isto antes da publicação do decreto que criou o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, PEESP, que se dizia que poucos presos tinham acesso à educação, o que dava margem para experiências não padronizadas dificultando assim a implantação. Yamamoto, afirma que a certificação, a continuidade dos estudos em casos de transferência e dando a própria impressão de que o direito à educação para as pessoas presas se restringe à participação em atividades de educação não formal, como oficinas, e algo parecido. (YAMAMOTO, 2009, p. 05).

A lei 7.210, Lei de Execução Penal, com o respaldo na Constituição Federal, vem garantir em seus artigos 17, 18 e 83 todos da referida lei, onde

se está assegurado o direito do detento à educação, efetivando com base legal a escola nas instituições carcerárias.

A educação é um direito de todos, inclusive dos apenados, registra-se que tal direito não acontece efetivamente nas instituições prisionais onde é enfrentado a falta de vagas para se estudar. Ficando cristalino neste contexto que a educação prisional não tem sido levada à sério como se deveria. O que encontramos nos presídios são muitos detentos com sede, inexplicável, de estudar, mas, absurdamente, a educação chega até mesmo ser usada como moeda de troca, pode estudar o preso que tem bom comportamento, aquele que não reclama, que é organizado e submisso. E mesmo cumprindo todas as exigências há uma lista de espera incomensurável.

Assim, a falta de recursos e a forma como a educação prisional têm sido conduzidas fazem com que se perpetue a reprodução das desigualdades, a exclusão que a maioria dos detentos vivem diariamente, deixando claro que somente alguns detentos escolhidos a dedo tem o privilégio de estudar. Tal situação vai de encontro ao que se defende como direito humano, como afirma Carlos Teixeira, haja vista que no quesito dignidade humana aquilo:

que deve ser preservado e enfatizado é que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento. Educação é direito previsto na legislação brasileira. A pena de prisão é definida como sendo um recolhimento temporário suficiente ao preparo do indivíduo ao convívio social e não implica a perda de todos os direitos. (TEIXEIRA, 2007, p. 15).

Em síntese os educadores prisionais enfrentam enormes dificuldades para atuarem em seu mister, enfrentando falta de recursos, que deveria

ser liberados pelo Governo Federal, e os mesmos sendo desviados para outras áreas que não seja a educação prisional, os educadores enfrentam detentos de todas as periculosidades e tentam explicar que os detentos tem direito a educação porém os detentos que ter “ bom comportamento, serem submissos,” e não por direito conforme está insculpido na Constituição, e com isso os presídios juntamente com os educadores tem que mendigar com pires na mão recursos para a educação no sistema prisional.

## **6. A educação nas APACs**

As APACs são Associações de Proteção e Assistência aos Condenados, organizações da sociedade civil autorizadas pela justiça e governo a realizar a execução penal de condenados. De forma aliada à disciplina e regulação jurídica, as APACs atuam na busca de recuperar os cidadãos que ali cumprem suas sentenças penais.

O alcance desse objetivo, a metodologia APAC pressupõe a participação ativa dos recuperandos na manutenção das APACs, na organização, limpeza, preparação dos alimentos nas unidades, assim como em atividades de estudo e trabalho.

O processo de construção de valores do indivíduo em cumprimento de pena passa por diversas práticas. Dentre elas, está a oportunidade ao estudo. Para tanto, é preciso conhecer técnicas de sucesso para que o aprendizado enriqueça de fato a vida do encarcerado e o motive ao mesmo a fazer novas escolhas, para que o mesmo venha a estudar mais estimulado.

Diante de tantas dificuldades vivenciadas no Sistema Prisional brasileiro, a busca por alternativas para tratar a questão do encarceramento está sempre em pauta. A metodologia da APAC preza pela valorização humana como condição básica para o reestabelecimento e

recuperação do preso, chamado no sistema de recuperando. Visa a promover a assistência jurídica e à saúde, o mérito, a participação da comunidade e a presença da família, garantindo também o trabalho e a prática da religião em uma estrutura física adequada para estas necessidades, o Centro de Reintegração Social.

Além disso, os recuperandos frequentam cursos supletivos e profissionalizantes, podem realizar diversos trabalhos, dependendo do regime em que se encontram, evitando assim a ociosidade.

O envolvimento da família do recuperando, a disciplina rígida envolvendo respeito, ordem e valorização humana, também são importantes fatores que diferenciam o método APAC do sistema comum.

O sistema APAC foi idealizado e fundado pelo advogado e jornalista Mário Ottoboni, o método APAC guarda perfeita consonância com a Lei de Execução Penal, garantindo a assistência ao apenado e alcançando grande repercussão nacional e internacional, devido aos índices de reincidência apresentados.

Comparado com as prisões típicas do Brasil, as quais não apresentam o mínimo de respeito aos requisitos da Lei de Execução Penal e aos direitos fundamentais da pessoa humana, o ambiente em que é desenvolvido o trabalho da APAC é dotado de ótimas condições de higiene e bem-estar.

Neste método há grande incentivo à educação, disciplina, respeito ao próximo e, principalmente, ao trabalho como forma de recuperação da dignidade perdida no cárcere.

Rogério Greco afirma que ademais, não somente a imposição do trabalho tem essa finalidade ressocializadora. O que queremos na verdade não é despertar a consciência do condenado no sentido de que, quando em liberdade, não volte a delinquir? Assim, mesmo que não aprenda qualquer ofício durante o cumprimento de sua pena, devem, obrigatoriamente, ser

ministrados cursos no sentido de mostrar aos condenados os malefícios do crime, fazendo com que valorizem a sua liberdade. (GRECO, 2012, p. 26).

Já o método apaqueano promete introjetar valores morais e éticos à pessoa que será devolvida à sociedade, participando ativamente de sua regeneração ou, pelo menos, dando oportunidades para que isso ocorra.

## **7. Conclusão**

Os presidiários brasileiros aumentam diariamente, a passos largos e contribuem, com um aumento fenomenal a população carcerária nacional.

Não há dúvidas que a educação nos presídios tem a função precípua de reeducar os apenados e auxiliá-los a ter uma visão mais ampla de mundo, a busca de outras formas de inserção na sociedade, pois os detentos que tem acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho. Sendo através do ensino que os encarcerados têm a oportunidade de se humanizar e se transformarem em pessoas probas. A Educação é transformadora quando se quer transformar. O ensino aprendizagem se faz com o professor por que ele é mediador.

Portanto o ambiente prisional vai muito além do espaço físico, “sala de aula”, pois este espaço educativo nem sempre é suficientemente devidamente valorizado. Eventualmente o ambiente prisional favorece aprendizagens corrosivas à índole do indivíduo, como: a repressão, ameaças, maus tratos, brigas, furtos, drogas, etc.

A educação tem o dever de contribuir para a formação de jovens e adultos, homens e mulheres justos e competentes, cidadãos autônomos e capazes de agir em sociedade de forma positiva. Preocupa-se com indivíduos preparando-os a assumir seu papel no trabalho e na sociedade. Quando se fala em ensino, se fala em relações de sujeito para sujeito, de sujeito com a vida, de formação básica e de formação tecnológica.

É um direito fundamental de todos a educação, homens e mulheres, de todas as raças, de todas as idades, no mundo todo; cada ser humano, criança, jovem ou adulto, deve ter condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, independentemente do meio em que se encontram.

Atualmente no cenário brasileiro existem iniciativas e projetos que visam garantir esse direito aos presos.

Cabe ainda registrar que os educadores prisionais enfrentam enormes dificuldades para atuarem em seu mister, enfrentando falta de recursos, os educadores enfrentam detentos de todas as periculosidades e tentam explicar que os detentos têm direito a educação.

O problema não é simples é bem complexo, não se pode afirmar que investindo em educação nos presídios necessariamente vá diminuir a violência nas ruas. Mas a instrução prisional pode contribuir para as pessoas se desenvolverem e buscarem alternativas para a sua reinserção na sociedade e a procura de dias melhores.

Os educadores deverão ficar atentos às falhas dos apenados e procurar interferir e orientá-los sempre que necessário, mostrando a importância das mudanças de comportamento para conquistar, lutar e ter direito a dignidade. Deve-se ainda enfatizar valores, respeito, limites, responsabilidade, reflexão, autoavaliação, capacidade de mudança, permitindo assim que o educando acredite e persista na possibilidade de mudança e persistência em seus objetivos, buscando assim a reestruturação social.

É bom lembrar que os educadores prisionais devem ser qualificados, com uma formação específica, especializada, para melhor atuar e conviver com os apenados, pois não se pode esquecer que estamos lidando com seres humanos fragilizados, marginalizados e que estão entre as grades



por uma questão de exclusão da sociedade e na maioria das vezes não por opção e sim por falta dela.

A educação é um meio de oportunizar a socialização, na medida em que a mesma oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida.

É importante destacar que o preso acaba tendo oportunidade para se educar, com o incentivo da educação nos presídios, vez que não o fez quando estava fora do presídio. E que sempre vale a pena investir na recuperação do ser humano, mesmo que isso exija um trabalho árduo e persistente ao educador.

É bom mencionar que o ensino a distância é uma maneira democrática dentre das modalidades de educação, inclusive, em se tratando da educação como direito subjetivo para o sujeito preso, pois, em se utilizando de tecnologias de informação e comunicação podendo até mesmo transpor obstáculos enfrentados em sala de aula na rotina do Sistema Prisional.

O EaD, uma das modalidades da educação, vem tornar tangível a construção e aquisição dos mais variados conhecimentos, promovendo a democratização da educação.

Em razão de seus inegáveis benefícios, tanto quanto possível, o aprimoramento cultural por meio do estudo deve constituir um objetivo a ser alcançado na execução penal.

Atualmente o direito a educação inclui a disponibilidade, acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade, afirma-se ainda que nenhum texto jurídico prevê a perda desse direito, interessante mencionar que o indivíduo perde a liberdade, mas não perde o direito a educação.

Conclui-se que a privação da liberdade única exclusivamente não favorece a ressocialização. Mas a educação prisional favorece a reintegração do indivíduo na sociedade.

## 8. Referências

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm)>. Acessado dia 17 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 12.245/ 2010.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12245.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12245.htm). Acessado dia 17 jan. 2020.

BRASIL. **História do ENEM. (S. I)**, 21 jan. 2012. Disponível em. Acesso em 13 jul. 2012. <http://www.enem.info/enem-2012/inscricoes-enem-2012-em-unidades-prisionais.html>. Acessado dia 17 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** (1995). Promulgada em 5 de outubro de 1988. 26 Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2007.

COSTA, Fabricio Veiga, Rafaela Candida Tavares Costa. **Coleção Caminhos Metodológicos do Direito, Educação para a paz como mecanismos de implementação da Justiça Social**, 2018, IDDM Editora Educacional Ltda, 279.

COSTA, Fabricio Veiga e Érica Patricia Moreira de Freitas Andrade, **proposições Reflexivas sobre Democracia e Direitos fundamentais**, Editora D'Placido, 2018, Pag. 28 e 29

FOUCAULT, M. (1979). **Micrófísica do poder.** Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: (1998). **Nascimento da prisão.** Trad. de Raquel Ramallete. 18., Petrópolis: Vozes.

GRECO, Rogério. **Sistema Prisional: colapso atual e soluções alternativas.** 2. ed. Niterói, RJ: Impetus,

MARCÃO, Renato: **Lei de Execução Penal Anotada** (Saraiva, 2001).

MIRABETE, Julio Fabrini; FABRINI, Renato. **Execução Penal: Comentários à Lei nº 7.210, de 11-7-1984**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OTTOBONI, Mario. **Ninguém é irrecuperável: APAC, a revolução do sistema penitenciário**. 2. ed. São Paulo, Cidade Nova, 2001

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. **EJA e Educação Profissional**. BRASIL. MECSEED Boletim nº 06, maio 2007 (Salto para o Futuro).

YAMAMOTO, Aline et alii (orgs.). **Cereja discute: educação em prisões**. São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2009. <http://www.mj.gov.br/depen/data/Pages/MJDA8C1EA2ITEMIDoA92Eo4549BC444EBF4358C793E9539APTBRIE.htm>. Acessado dia 17 jan. 2020.

## Da responsabilidade civil do Estado pela custódia do preso

### *Civil responsibility of the State for the custody of the prisoner*

Marcos Vinicius Lopes Ferreira <sup>1</sup>  
Fabrizia Angelica Bonatto Lonchiati <sup>2</sup>

#### 1. Introdução

Este trabalho de conclusão de curso, o qual é intitulado “Da Responsabilidade Civil do Estado pela Custódia do Preso” tem como objetivo o estudo da evolução e contemporaneidade da atribuição de responsabilidade ao Poder Público pelos danos eventualmente causados na pessoa do encarcerado.

Como método de pesquisa, extraiu-se das lições doutrinárias a evolução sobre a teoria no que concerne à responsabilidade civil do Estado, abrangendo também a análise da recepção destas lições pelos tribunais superiores.

Inicialmente, fez-se a leitura dos ensinamentos doutrinários acerca do tema proposto, em cotejo com a jurisprudência dos tribunais superiores, com destaque ao Supremo Tribunal Federal, pois a matéria resguarda aspectos constitucionais importantes.

---

<sup>1</sup> Acadêmico de Direito na Universidade Cesumar - UNICESUMAR. E-mail: marcoslvinicius@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Direito pela Universidade de Itaúna/MG. Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Cesumar - Unicesumar de Maringá/PR. Pós-graduada em Docência no Ensino superior pela Universidade Cesumar - Unicesumar de Maringá/PR. Pós graduada em Direito Processual Civil pelo Centro Universitário Internacional-Uninter. Pós graduada em Direito Aplicado pela Escola da Magistratura do Paraná. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR. Advogada e docente junto à Universidade Cesumar - Unicesumar de Maringá/PR. E-mail: fabriziael@hotmail.com.

Com isso, pretende-se analisar a paulatina evolução das teorias estruturantes acerca da responsabilização estatal nos atos praticados quando causadores de danos aos seus administrados.

No mesmo assunto, analisar-se-á o tratamento dado a ao instituto da responsabilização sob a égide da Constituição Federal de 1988, mais precisamente em seu art. 37, §6º.

A partir do citado artigo pretende-se compreender as teorias desenvolvidas pela doutrina e a natureza jurídica constitucional do mesmo, analisando-se sua aplicabilidade prática e se, por si só, é capaz de produzir efeitos no caso concreto. Ademais, partindo-se dos estudos teóricos desenvolvidos, enquadrar qual das teorias são adotadas na vigente constituição.

Por fim, estudar-se-á os elementos trazidos na Arguição de Descumprimento Fundamental de nº 347 ajuizada no Supremo Tribunal Federal e o provimento cautelar deferido pelo seu plenário, oportunidade que se constatou a existente violação generalizada e sistêmica de direitos fundamentais, situação que foi denominada como “Estado de Coisas Inconstitucional”.

## **2. Responsabilidade civil do estado na constituição federal de 1988**

O direito posto em discussão, qual seja, de possibilitar ao particular de obter uma indenização quando se ver violado em seus direitos e prerrogativas, demandou uma longa evolução teórica.

Antes de mais nada, há que se observar que a doutrina identifica a divisão de tal evolução em três principais teorias, há saber: teoria da irresponsabilidade estatal, teoria da responsabilidade civil do Estado de forma subjetiva e, por fim, a teoria da responsabilidade civil do Estado de forma objetiva, abordadas nos tópicos abaixo.

### **2.1.1 Teoria da irresponsabilidade**

Esta vertente teórica foi utilizada pela maioria dos Estados até metade do século XIX, Alexandre Mazza ainda especifica o ano de 1873 (MAZZA, 2018, p.465), e fundamenta-se nos ideais que sustentavam os Estados Absolutistas, notadamente na crença cega da soberania ilimitada e divina no governante sobre os governados.

Deste modo, negava-se ao administrado o direito a ser indenizado pelas eventuais violações de direitos praticadas pelo ente estatal, pois havia um predomínio da infalibilidade real pelos atos cometidos (MAZZA, 2018, p.465).

Destas premissas extrai-se que havia uma grande injustiça por parte da administração pública, haja vista que não há como se conceber que ao Estado é atribuído o poder-dever de disciplinar condutas e impor restrições sem que, com isso, haja, em contrapartida, o ônus de se responsabilizar pelos atos que, sob o manto de exercer a sua soberania, violar direitos individuais.

Não obstante, não se pode avaliar tal período de modo precipitado, pois, as noções de constitucionalismo hoje vigentes, e que militam na prestação estatal de direitos nas mais variadas formas, não eram reconhecidos naquele momento.

Neste sentido, verifica-se que, com relação a direitos fundamentais, aqueles que estabeleciam um dever de intervenção estatal surgiram apenas a partir do século XIX, ao exemplo dos movimentos cartista, na Inglaterra, e a Comuna de Paris (1848), na França (LENZA, 2018, p. 1245).

Na realidade brasileira tal teoria não foi adotada, pois, sob a égide da Constituição Política do Império do Brasil de 1824, a qual vigia à época da teoria da irresponsabilidade, o seu art. 179, XXIX, previu a responsabilidade dos funcionários públicos que atuassem com abuso de

poder à época os tribunais adotavam a orientação em favor da responsabilização.

Além disso, os tribunais e doutrinadores sempre repudiaram tal teoria (DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella, 2018, p.892).

### **2.1.2 Teoria da responsabilidade subjetiva**

Com a superação da tese da irresponsabilidade estatal, surgiu a teoria da responsabilidade subjetiva, também denominada por Maria Sylvia Zanella Di Pietro de Teorias Civilistas.

Conforme assinala Maria Sylvia Zanella Di Pietro, há um marco temporal bem delimitado que inicia a construção jurisprudencial e doutrinária sobre a responsabilidade estatal, em suas palavras:

O primeiro passo no sentido da elaboração de teorias de responsabilidade do Estado segundo princípios do direito público foi dado pela jurisprudência francesa, com o famoso caso Blanco, ocorrido em 1873: a menina Agnès Blanco, ao atravessar uma rua da cidade de Bordeaux, foi colhida por uma vagonete da Cia. Nacional de Manufatura do Fumo; seu pai promoveu ação civil de indenização, com base no princípio de que o Estado é civilmente responsável por prejuízos causados a terceiros, em decorrência de ação danosa de seus agentes. Suscitado conflito de atribuições entre a jurisdição comum e o contencioso administrativo, o Tribunal de Conflitos decidiu que a controvérsia deveria ser solucionada pelo tribunal administrativo, porque se tratava de apreciar a responsabilidade decorrente de funcionamento do serviço público. Entendeu-se que a responsabilidade do Estado não pode reger-se pelos princípios do Código Civil, porque se sujeita a regras especiais que variam conforme as necessidades do serviço e a imposição de conciliar os direitos do Estado com os direitos privados. (DI PIETRO, 2018, p. 889-890).

Dos ensinamentos doutrinários, depreende-se que ainda subsiste a ideia de Soberania estatal pelos seus atos, oriunda da teoria da irresponsabilidade, porém, mitigou-se tal entendimento.

Neste sentido, dividiu-se os atos da Administração Pública em atos de império e atos de gestão. Estes se aproximariam das normas civis, equiparando-se então aos atos praticados por particulares. Diferentemente, os atos de império seriam dotados de coercitividade, haja vista decorrerem do poder soberano do Estado.

Desta forma, admitia-se a responsabilidade civil pelos atos de gestão, contudo, não se admitia a mesma quanto aos atos de império, estes regidos pelas normas de direito público (DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella, 2018, p.889). Em decorrência dessa situação, estando a responsabilidade fundada na culpa, extrai-se que esta deve restar comprovada por meio de quatro requisitos a serem demonstrados pela vítima, quais sejam: ato; dano; nexos causal; culpa ou *dolo* (MAZZA, 2018, p. 467). Na legislação pátria, encontra-se registro da adoção desta teoria quando do Código Civil Brasileiro de 2002, que em seu artigo 43 expõe, *in verbis*:

As pessoas jurídicas de direito público interno são civilmente responsáveis por atos dos seus agentes que nessa qualidade causem danos a terceiros, ressalvado direito regressivo contra os causadores do dano, se houver, por parte destes, culpa ou dolo.

Embora haja inegável progresso na viabilização da reparação do dano sofrido pela vítima, esta teoria ainda deixa a desejar quando pressupõe a relação equidistante entre o administrado e a Administração Pública.

Hely Lopes Meirelles assevera que, nesta teoria, há a presença do binômio *falta do serviço/culpa da administração*, afastando-se da noção de culpa subjetiva do agente público e aproximando-se da objetividade de exigir a comprovação que houve inexistência do serviço, mau funcionamento do serviço ou retardamento do serviço (DUEZ, 1927, p. 15), ocasiões que se presumir-se-ão a chamada culpa administrativa e a conseqüente obrigação de indenizar (MEIRELLES, 2016, p.780).



### **2.1.3 Teoria da responsabilidade objetiva**

Na atual Constituição Federal da República o tratamento dispensado a responsabilidade civil do Estado se encontra em seu artigo 37, §6º, o qual prescreve que: “as pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa”.

Primeiramente, analisa-se a eficácia jurídica do citado dispositivo.

O professor Pedro Lenza, citando José Afonso da Silva, ensina que as normas constitucionais podem ser de eficácia plena, de eficácia contida e de eficácia limitada.

Dentre a classificação citada, as normas de eficácia plena são dotadas de aplicabilidade direta, imediata e integral, de modo que a partir da sua positivação na Constituição Federal já estão aptas a produzirem completamente seus efeitos, pois não são condicionadas a posterior tratamento legislativo para poderem incidirem nos casos concretos. Diferentemente, as normas de eficácia contida são capazes de regular os fatos a que se pretendem, mas estão sujeitas a posterior restrição legal. Por último, as normas de eficácia limitadas, não produzem efeitos jurídicos senão por ulterior regulamentação legal.

Dos ensinamentos trazidos à baila e fazendo-os subsumir ao artigo 37, §6º da CF/88, é possível concluir que tal norma é autoaplicável na realidade brasileira, dotada de eficácia plena e aplicabilidade imediata.

Assim, a partir da vigência e promulgação da Lei Maior tal preceito é um direito público do cidadão que poderá exercê-lo em contraposição ao Estado.

### **2.1.4 Teoria do risco – responsabilidade objetiva**

Em razão do preceito analisado contido no art. 37, §6º da CF/88 a doutrina entende que se adotou a teoria do risco no âmbito da responsabilização civil do Estado brasileiro.

Outrossim, em consonância com tal disposição, tem-se o artigo 43 do Código Civil de 2002.

A teoria do risco se encontra contida dentro da teoria da responsabilidade objetiva. A respeito da qual, tem-se que surgiu com o fim de extinguir as incoerências apresentadas nas teorias anteriores, notadamente para viabilizar, de fato, a indenização a vítima por fatos imputados ao Estado.

Para Hely Lopes Meirelles, esta teoria está fundada no risco administrativo e na solidariedade social. Eis que na busca de concretizar o interesse público, o ente público atua de forma ativa na consecução de seus objetivos. Desta forma, eventualmente pode ser que, por sua ação ou omissão, faça com que determinados membros da sociedade arcam com danos maiores que o restante da população.

Assim, pelo primado da justiça distributiva, os danos causados por aquele administrado, individualmente considerado, são repartidos para toda população arcar por meio da Fazenda Pública, que diretamente figura no polo passivo da ação de ressarcir danos (MEIRELLES, 2016, p.780).

Para Maria Sylvia Zanella Di Pietro, a teoria que ora é estudada tem como fundamento o artigo 13 da Declaração dos Direitos do Homem, de 1789, a qual preconiza que “[...] para a manutenção da força pública e para as despesas de administração é indispensável uma contribuição comum que deve ser dividida entre os cidadãos de acordo com as suas possibilidades [...]”.

E acertadamente conclui que “[...] assim como os benefícios decorrentes da atuação estatal repartem-se por todos, também os prejuízos sofridos por alguns membros da sociedade devem ser repartidos [...]” (DI PIETRO, 2018, p. 891).

Como elementos constituidores da teoria da responsabilização sem culpa, temos que se faz necessário estar presente um ato do poder público causador de dano e que haja nexos de causalidade entre o ato praticado e o dano causado.

No ordenamento jurídico brasileiro a teoria da responsabilidade objetiva foi adotada primeiramente pela Constituição de 1946, ao positivar em seu artigo 194, *in verbis*: “que as pessoas jurídicas de direito público interno são civilmente responsáveis pelos danos que os seus funcionários, nessa qualidade, causem a terceiros. Parágrafo único. Caber-lhes-á ação regressiva contra os funcionários causadores do dano, quando tiver havido culpa destes e, atualmente pela atual Constituição”.

Em razão do preceito analisado contido no art. 37, §6º da CF/88 a doutrina entende que se adotou a teoria do risco no âmbito da responsabilização civil do Estado brasileiro. Outrossim, em consonância com tal disposição, tem-se o artigo 43 do Código Civil de 2002.

Desta maneira não há que perquirir a respeito de culpa ou dolo para obter-se o direito à indenização. Tal discussão foi migrada para a ação regressiva intentada pelo Estado contra o agente público causador do dano.

Todavia, em que pese ser consenso doutrinário acerca da adoção desta teoria, há controvérsia quanto a sua delimitação e eventual divisão.

Neste sentido, Hely Lopes Meirelles ensina que a teoria do risco se subdivide em teoria do risco administrativo e teoria do risco integral.

A teoria do risco administrativo seria precipuamente os postulados já externados quando do tratamento da teoria do risco e da teoria da responsabilidade objetiva.

Diferentemente, a teoria do risco integral funcionaria como uma vertente mais extremada em que imputa ao Estado ressarcir todo e qualquer dano causado aos particulares, atribuindo ao Poder Público um dever geral de proteção que, na inobservância, nasceria o dever de indenizar.

Frisa-se que este não é o fundamento da teoria do risco administrativo, visto que nesta o Estado não é visto como onipotente garantidor de direitos e irá indenizar aqueles danos decorrentes das suas ações ou omissões, observados os elementos expostos anteriormente.

Ponto importante que as diferencia é o reconhecimento, ou não, das causas excludentes do dever de indenizar, sendo que a teoria do risco administrativo as admite amplamente e a teoria do risco integral as repudia.

Desta forma, causas como caso fortuito ou força maior, culpa exclusiva da vítima seriam relevantes apenas quando da adoção da primeira teoria.

Isto revela uma abrangência exacerbada quando da adoção do risco integral, eis que promoveria injustiças ao indenizar todo e qualquer dano suportado pela coletividade <sup>6</sup>.

Maria Sylvia Zanella Di Pietro, citando Yussef Sai Cahali, (1995:40), critica a distinção acima exposta por entender que não há distinção conceitual entre as subdivisões teóricas citadas, para ela haveria sim diferenças somente quanto as consequências na adoção.

Para a autora, o efeito diferencial entre as teorias seria apenas a causa prática de permitir ou não as excludentes do dever de indenizar, sendo que

ontologicamente estariam partindo da mesma premissa de responsabilização objetiva.

Portanto, conclui que as divergências seriam de natureza terminológica e não substancialmente quanto a problemática da responsabilização.

Entretanto, em que pese criticar tal distinção, discorre a respeito de circunstâncias específicas em que o risco integral foi adota, frisa-se, como exceção, já que a regra no ordenamento pátrio é o do risco administrativo. Nesta baila a doutrinadora exemplifica os casos que incidem a teoria do risco integral, nestes termos se pronunciou:

Ocorre nos casos de danos causados por acidentes nucleares (art. 21, XXIII, d, da Constituição Federal), disciplinados pela Lei no 6.453, de 17-10-77; e também na hipótese de danos decorrentes de atos terroristas, atos de guerra ou eventos correlatos, contra aeronaves de empresas aéreas brasileiras, conforme previsto nas Leis nos 10.309, de 22-11-01, e 10.744, de 9-10-03 e acrescenta que o Código Civil previu algumas hipóteses de risco integral nas relações obrigacionais, conforme artigos 246, 393 e 399. (DI PIETRO, 2018, p. 892).

A respeito da adoção da teoria do risco integral o Superior Tribunal de Justiça expressamente aplicou-a na hipótese de dano ambiental, conforme se verifica do seguinte julgado:

RESPONSABILIDADE CIVIL POR DANO AMBIENTAL. RECURSO ESPECIAL REPRESENTATIVO DE CONTROVÉRSIA. ART. 543-C DO CPC. DANOS DECORRENTES DO ROMPIMENTO DE BARRAGEM. ACIDENTE AMBIENTAL OCORRIDO, EM JANEIRO DE 2007, NOS MUNICÍPIOS DE MIRAÍ E MURIAÉ, ESTADO DE MINAS GERAIS. TEORIA DO RISCO INTEGRAL. NEXO DE CAUSALIDADE.

1. Para fins do art. 543-C do Código de Processo Civil: **a) a responsabilidade por dano ambiental é objetiva, informada pela teoria do risco integral,**

**sendo o nexo de causalidade o fator aglutinante que permite que o risco se integre na unidade do ato, sendo descabida a invocação, pela empresa responsável pelo dano ambiental, de excludentes de responsabilidade civil para afastar sua obrigação de indenizar;** b) em decorrência do acidente, a empresa deve recompor os danos materiais e morais causados e c) na fixação da indenização por danos morais, recomendável que o arbitramento seja feito caso a caso e com moderação, proporcionalmente ao grau de culpa, ao nível socioeconômico do autor, e, ainda, ao porte da empresa, orientando-se o juiz pelos critérios sugeridos pela doutrina e jurisprudência, com razoabilidade, valendo-se de sua experiência e bom senso, atento à realidade da vida e às peculiaridades de cada caso, de modo que, de um lado, não haja enriquecimento sem causa de quem recebe a indenização e, de outro, haja efetiva compensação pelos danos morais experimentados por aquele que fora lesado.

Ainda dentro da norma constitucional, a doutrina complementa que o ato estatal que violar direito individual pode ter natureza comissiva ou omissiva. Contudo, diferencia o tratamento dado quando for a segunda.

Neste sentido, quando a lesão for provocada por uma ação estatal não há divergência a respeito da responsabilização sem culpa.

Contudo, quando o Estado deixar de atuar e, em razão disso, houver uma lesão a bem jurídico individual, a jurisprudência e a doutrina entendem que para que haja um dever de indenizar, o lesado deve demonstrar que se faz presente o elemento subjetivo, seja o dolo ou a culpa.

Tal entendimento já foi exposto, inclusive, pelo Supremo Tribunal Federal no Recurso Extraordinário de nº 179.147, de relatoria do ministro Carlos Veloso, conforme se verifica na seguinte ementa:

I - A responsabilidade civil das pessoas jurídicas de direito público, responsabilidade objetiva, com base no risco administrativo, ocorre diante dos seguintes requisitos: a) do dano; b) da ação administrativa; c) e desde que haja

nexo causal entre o dano e a ação administrativa. II – Essa responsabilidade objetiva, com base no risco administrativo, admite pesquisa em torno da culpa da vítima, para o fim de abrandar ou mesmo excluir a responsabilidade da pessoa jurídica de direito público ou da pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviço público. III – **Tratando-se de ato omissivo do poder público, a responsabilidade civil por tal ato é subjetiva, pelo que exige dolo ou culpa, numa de suas três vertentes, negligência, imperícia ou imprudência, não sendo, entretanto, necessário individualizá-la, dado que pode ser atribuída ao serviço público, de forma genérica, a faute de service dos franceses.**

Por fim, vale trazer à tona, as formas de excludente de responsabilidade do Estado. Estas técnicas de defesa do Estado nascem no sentido de que, cabe ao requerente provar, em juízo, os elementos que comprovam o seu direito a receber uma indenização do Estado.

Desta forma, caso a Fazenda logre êxito em demonstrar que inexistem qualquer dos pressupostos de responsabilidade estatal – conduta, dano ou o nexo causal – estará afastado o dever de indenizar. Nota-se ainda que a doutrina traz como exemplos de excludentes a culpa exclusiva da vítima, o caso fortuito e a força maior, porém, alerta-se que este rol é meramente exemplificativo, podendo ocorrer outras hipóteses (MARINELA, 2017, p. 1044)

Primeiramente, nota-se que, se o fato constitutivo do direito indenizatório do autor for atribuído exclusivamente à vítima, não haverá ao Estado o dever de indenizar.

Neste sentido, ensina Rafael Carvalho Rezende de Oliveira:

A primeira causa excludente do nexo causal refere-se à hipótese em que o dano é causado por fato exclusivo da própria vítima (autolesão). Assim, por exemplo não há responsabilidade civil do Estado quando o particular comete suicídio. Todavia, nos casos em que o Estado contribui, de alguma forma, por ação ou

omissão com o suicídio, restará configurada a sua responsabilidade (...)  
(OLIVEIRA, 2017, p. 758).

No mesmo sentido é o entendimento do Superior Tribunal de Justiça, que decidiu a respeito da responsabilidade de concessionária de serviço público, sobre o seguinte entendimento:

AGRAVO REGIMENTAL NO AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL. COMPROVAÇÃO DA TEMPESTIVIDADE DO RECURSO ESPECIAL EM AGRAVO REGIMENTAL. SUSPENSÃO DO EXPEDIENTE FORENSE. POSSIBILIDADE. RESPONSABILIDADE CIVIL. ACIDENTE EM VIA FÉRREA. DEVER DE VEDAÇÃO FÍSICA E FISCALIZAÇÃO. CULPA EXCLUSIVA DA VÍTIMA. AUSÊNCIA. SÚMULA N. 7/STJ.

[...]

2. Configura-se a responsabilidade da prestadora de serviço na hipótese de omissão ou negligência no que se refere ao dever de vedação física das faixas de domínio da ferrovia com muros e cercas, bem como de sinalização e fiscalização dessas medidas garantidoras da segurança na circulação da população, passível de ser afastada tão somente quando cabalmente comprovada a culpa exclusiva da vítima (Recurso Especial repetitivo n. 1.210.064/SP). (NORONHA, 2015).

Observa-se, ainda que, se não houver a exclusiva culpa da vítima, mas ainda houver a sua concorrência para o fato danoso, o juiz ponderará o grau de gravidade dessa culpa em confronto com a do autor do dano e, assim, estabelecerá o quantum indenizatório proporcionalmente considerado, conforme artigo 945 do Código Civil, funcionando assim como uma atenuante da responsabilidade.

Adiante, temos que também são fatores excludentes a ocorrência do caso fortuito e da força maior. Conforme leciona Tartuço, a diferença destes se encontra que o primeiro se constitui em um evento que é



totalmente imprevisível e o segundo, a força maior, é um evento previsível, mas inevitável (TARTUCE, 2018, p. 554).

A doutrina ainda explica que dentro do caso fortuito, há a divisão entre o chamado “fortuito interno” e o “fortuito externo”, sendo que o interno teria vez quando o fato for identificado como inerente à atividade desempenhada e o externo seria a hipótese de fatos alheios à atividade que o Estado se propõe a desenvolver. Dentro dessa divisão a aplicabilidade prática seria que somente o fortuito externo teria o condão de romper com o nexo causal e elidir o dever de indenizar (OLIVEIRA, 2017, p. 758).

### **3. O estado de coisas inconstitucional do Sistema Carcerário Brasileiro**

Antes de tudo, importante assinalar alguns apontamentos sobre o tema que se seguirá.

Acerca do controle de constitucionalidade das leis e atos normativos no ordenamento jurídico pátrio, tem-se que há dois sistemas, o controle difuso e o controle concentrado.

O difuso é exercido por qualquer juiz ou tribunal quando do julgamento de causas que tenham como plano de fundo a alegação da inconstitucionalidade de determinada lei ou ato normativo.

Diferentemente, o concentrado, é exercido precipuamente por um tribunal legalmente competente para tanto. Na nossa realidade, tem-se que compete ao Supremo Tribunal Federal analisar a compatibilidade de leis ou atos normativos em contrariedade com a Constituição Federal (artigo 1º da lei 9.968/99; artigo 102, inciso I, alínea a, da CF/88).

Dentro do sistema concentrado há, dentre outras, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, a qual tem fundamento constitucional no artigo 102, §1º, e objetiva evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, resultante de ato do Poder Público (artigo 1º, *caput*, da lei 9.882/99)

Figuram como legitimados ativos da presente arguição os mesmos que o são para a ação direta de inconstitucionalidade (artigo 2º da 9.882/99), quais sejam: o Presidente da República; a Mesa do Senado Federal; A mesa da Câmara dos Deputados; a Mesa de Assembleia Legislativa ou da Câmara Legislativa do Distrito Federal; o Governador de Estado ou do Distrito Federal; o Procurador -Geral da República; o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; partido político com representação no Congresso Nacional; e, confederação sindical ou entidade de classe de âmbito nacional (artigo 103 e incisos da CF/88).

A lei 9.882/99, em seu artigo 3º, traz os elementos que deverão conter na petição inicial, quais sejam, a indicação do preceito fundamental que se considera violado; a indicação do ato questionado; a prova da violação do preceito fundamental; o pedido, com suas especificações; e, se for o caso, a comprovação da existência de controvérsia judicial relevante sobre a aplicação do preceito fundamental que se considera violado.

A respeito do que se constitui preceito fundamental não há consenso, pois não houve análise precisa quanto a delimitação pelo Supremo Tribunal Federal, cabendo tal tarefa a doutrina.

O professor Pedro Lenza traz o entendimento do Professor Cássio Juvenal Faria e de Uadi Lammêgo Bulos, os quais trazem certos parâmetros interpretativos do que seriam preceitos fundamentais.

Dentre os ensinamentos trazidos, encontra-se o consenso de que os princípios fundamentais da República (artigo 1º da CF/88) e os Direitos e Deveres Individuais e Coletivos (artigo 5º da CF/88) se constituiriam preceitos fundamentais (LENZA, 2018, p. 478).

Vale destacar também que, a decisão que julgar a referida ação terá eficácia contra todos e efeito vinculante relativamente aos demais órgãos do Poder Público, consagrando assim a eficácia *erga omnes* (artigo 10, §3º da lei 9.882/99). Ademais, segundo o artigo 5º da mesma lei, no bojo da

citada ação é cabível o pedido liminar a ser deferido, ou não, por maioria absoluta dos membros da suprema corte.

Estas são considerações preliminares importantes para o enfrentamento da matéria a seguir.

#### **4. Arguição de descumprimento de preceito fundamental de nº 347**

A arguição de descumprimento de preceito fundamental de nº 347 foi requerida perante o Supremo Tribunal Federal pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) em face da União e de todos os Estados membros, bem como do Distrito Federal.

A pretensão almejada pela arguição é que seja reconhecida a “existência do estado de coisas inconstitucional” com relação ao sistema penitenciário brasileiro e, além disso, busca a intervenção do Poder Judiciário na adoção de providências estruturais em face de violações a direitos fundamentais dos presos, decorrentes de ações e omissões dos requeridos.

Ao discorrer sobre o tema, o professor Carlos Alexandre de Azevedo Campos disserta acerca dos pressupostos necessários para a constatação do Estado de Coisas Inconstitucional, quais sejam:

a constatação de um quadro não simplesmente de proteção deficiente, e sim de violação massiva, generalizada e sistemática de direitos fundamentais, que afeta a um número amplo de pessoas;

a falta de coordenação entre medidas legislativas, administrativas, orçamentárias e até judiciais, verdadeira “falha estatal estrutural”, que gera tanto a violação sistemática dos direitos, quanto a perpetuação e agravamento da situação;

a superação dessas violações de direitos exige a expedição de remédios e ordens dirigidas não apenas a um órgão, e sim a uma pluralidade destes – são necessárias mudanças estruturais, novas políticas públicas ou o ajuste das existentes, alocação de recursos etc.

(CAMPOS, 2015)

A questão que se coloca está umbilicalmente ligada a superlotação carcerária, a qual, pelos dados fornecidos por meio do estudo realizado pelo Ministério Público, divulgados em 21 de agosto de 2019, haviam 729.949 presos para apenas 437.912 vagas em presídios. Ou seja, a superlotação chega a taxa de 166% (SISTEMA PRISIONAL EM NÚMEROS, 2020). A petição inicial da referida arguição requereu o provimento liminar para:

- a) Determinar a todos os juízes e tribunais que, em cada caso de decretação ou manutenção de prisão provisória, motivem expressamente as razões que impossibilitam a aplicação das medidas cautelares alternativas à privação de liberdade, previstas no art. 319 do Código de Processo Penal.
- b) Reconheça a aplicabilidade imediata dos arts. 9.3 do Pacto dos Direitos Cívicos e Políticos e 7.5 da Convenção Interamericana de Direitos Humanos, determinando a todos os juízes e tribunais que passem a realizar audiências de custódia, no prazo máximo de 90 dias, de modo a viabilizar o comparecimento do preso perante a autoridade judiciária em até 24 horas contadas do momento da prisão.
- c) Determine aos juízes e tribunais brasileiros que passem a considerar fundamentadamente o dramático quadro fático do sistema penitenciário brasileiro no momento de concessão de cautelares penais, na aplicação da pena e durante o processo de execução penal.
- d) Reconheça que como a pena é sistematicamente cumprida em condições muito mais severas do que as admitidas pela ordem jurídica, a preservação, na medida do possível, da proporcionalidade e humanidade da sanção impõe que os juízes brasileiros apliquem, sempre que for viável, penas alternativas à prisão.
- e) Afirme que o juízo da execução penal tem o poder-dever de abrandar os requisitos temporais para a fruição de benefícios e direitos do preso, como a progressão de regime, o livramento condicional e a suspensão condicional da pena, quando se evidenciar que as condições de efetivo cumprimento da pena são significativamente mais severas do que as

previstas na ordem jurídica e impostas pela sentença condenatória, visando assim a preservar, na medida do possível, a proporcionalidade e humanidade da sanção.

- f) Reconheça que o juízo da execução penal tem o poder-dever de abater tempo de prisão da pena a ser cumprida, quando se evidenciar que as condições de efetivo cumprimento da pena foram significativamente mais severas do que as previstas na ordem jurídica e impostas pela sentença condenatória, de forma a preservar, na medida do possível, a proporcionalidade e humanidade da sanção.
- g) Determine ao Conselho Nacional de Justiça que coordene um ou mais mutirões carcerários, de modo a viabilizar a pronta revisão de todos os processos de execução penal em curso no país que envolvam a aplicação de pena privativa de liberdade, visando a adequá-los às medidas “e” e “f” acima.
- h) Imponha o imediato descontingenciamento das verbas existentes no Fundo Penitenciário Nacional – FUNPEN, e vede à União Federal a realização de novos contingenciamentos, até que se reconheça a superação do estado de coisas inconstitucional do sistema prisional brasileiro, movimento 2 dos autos do processo da ADPF 347. (SARMENTO e outros, 2020).

Ao apreciar o pedido liminar foi reconhecido a existência do chamado “Estado de Coisas Inconstitucional” presente no sistema carcerário brasileiro, conclusão que se retira da seguinte ementa:

SISTEMA PENITENCIÁRIO NACIONAL – SUPERLOTAÇÃO CARCERÁRIA – CONDIÇÕES DESUMANAS DE CUSTÓDIA – VIOLAÇÃO MASSIVA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS – FALHAS ESTRUTURAIS – ESTADO DE COISAS INCONSTITUCIONAL – CONFIGURAÇÃO. Presente quadro de violação massiva e persistente de direitos fundamentais, decorrente de falhas estruturais e falência de políticas públicas e cuja modificação depende de medidas abrangentes de natureza normativa, administrativa e orçamentária, deve o sistema penitenciário nacional ser caracterizado como “estado de coisas inconstitucional”.

Além disso, a respeito dos pedidos listados acima foi dado provimento às alíneas “b”, a qual corresponde a realização das audiências de custódia em todo território brasileiro, e alínea “h”, concernente a liberação das verbas do FUNPEN para a realização de obras estruturantes no sistema carcerário.

Sobre a audiência de custódia, vale ressaltar que foi regulamentada de maneira expressa por meio da edição da Lei n. 13.964/19 que previu a sua realização após a prisão em flagrante delito, bem como no caso de prisão em cumprimento de mandado, conforme consta do artigo 310, *caput*, e artigo 287, ambos do CPP.

Sobre o tema o professor Renato Brasileiro de Lima conceitua a audiência de custódia como sendo uma audiência a ser realizada sem demora após a realização da prisão em flagrante, preventiva ou temporária, de alguém, permitindo o contato imediato do custodiado com o juiz competente, seu defensor e com o representante do Ministério Público (LIMA, 2020, p.1017).

Sua finalidade, quando da ocorrência de prisão em flagrante, é restringir a segregação cautelar apenas àqueles acusados quando presente no caso concreto os requisitos autorizadores da decretação de prisão preventiva, nos termos do artigo 312 do CPP. Não sendo o caso, o juiz deverá relaxar a prisão, caso seja ilegal, ou conceder liberdade provisória, seja com ou sem fiança.

Além disso, também se destina a analisar as circunstâncias que se deram a prisão e se todos os direitos do custodiado foram assegurados, seja qual for a modalidade de prisão que esteja sendo executada.

Já no que toca a liberação das verbas do FUNPEN verifica-se há uma paulatina liberação para que haja a efetiva estruturação do sistema

carcerário brasileiro. Como exemplo disso, em 2019 foi repassado mais de R\$ 646 milhões.

Este valor foi utilizado para o aumento das vagas disponíveis no sistema, além de investir em infraestrutura de trabalho aos órgãos de segurança pública das penitenciárias, tais como viaturas e equipamentos de segurança (FUNDOS GERIDOS PELO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA BATEM RECORDE HISTÓRICO DE EXECUÇÃO, 2020).

Desta forma, conclui-se que nos presídios brasileiros há constantes e contínuas violações de direitos fundamentais. Conclusão que se agrava na medida em que há uma superlotação carcerária com enorme deficit de vagas, sujeitando os encarcerados a um ambiente propício a violação de seus direitos.

O provimento do STF é promissor no combate a esta realidade, notadamente para que atue de forma positiva nas políticas públicas promovidas pelos entes políticos no que concerne ao cárcere brasileiro.

Todavia, vislumbra-se que, de fato, a situação ainda está longe de ser resolvida, pois, conforme mostra os números da superlotação carcerária, o problema ainda é existente e demanda mais esforços conjuntos dos três poderes da República para amenizá-lo.

#### **4.1. A Responsabilidade Civil do Estado no Sistema Carcerário Brasileiro**

Estabelecida as premissas que objetivam este trabalho, qual seja, os elementos constituidores da responsabilidade civil estatal e a presença de violação massiva de direitos fundamentais no sistema carcerário brasileiro, passa-se a análise de como a jurisprudência e doutrina tem se debruçado acerca da responsabilização do ente público para com a reparação desses direitos violados.

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, XLIX, assegura ao preso o respeito à integridade física e moral. Além disso, constitui como fundamento do Estado Democrático de Direito a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III da CF/88).

De forma complementar as teorias expostas, a doutrina tem dado tratamento especial aos casos em que o Estado atua de forma ativa e, em razão dessa situação, expõe a pessoa a situações que facilitam a ocorrência de um dano. Para essa modalidade a doutrina tem chamado de teoria do risco criado ou suscitado (CARVALHO, 2017, p. 348).

A respeito deste tema, vale transcrever os ensinamentos da professora Fernanda Marinela:

É fato que, em algumas circunstâncias, o Estado cria situações que propiciam decisivamente a ocorrência de um dano. São casos em que o Estado assume o grande risco de gerar dano. Trata-se de ação do Estado, um comportamento positivo, porque ele cria a situação de risco, portanto, nesse tipo de conduta, aplica-se a teoria objetiva.

As situações mais comuns decorrem da guarda de pessoas ou de coisas perigosas, expondo terceiros a risco, como é o caso dos presos nos presídios, os internos nos manicômios, o armazenamento de material bélico ou substância nuclear. (MARINELA, 2017, p. 1038).

Deste modo, quando estiver diante de violação de direitos da pessoa encarcerada por ações estatais, viabilizada por seus agentes públicos, não há dúvida quanto a incidência do artigo 37, §6º da CF/88 gerando o direito ao preso de ver-se ressarcido e o dever estatal de reparar o dano.

A controvérsia encontra-se quando se está a falar das violações de direitos por omissão estatal.

Em razão da supracitada teoria do risco suscitado, entende-se que o Estado quando encarcera uma pessoa está atuando como garantidor da



integridade física e moral do encarcerado, visto que o mesmo assegura tais direitos.

Desta forma, diferentemente da responsabilização por omissão genérica, que é subjetiva, quando se está a tratar de danos ao apenado, tem-se que há um dever jurídico de cuidado imposto ao ente público para garantir a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, III da CF/88).

Deste modo, não há uma omissão genérica, e sim específica, pois cabe ao Poder Público zelar pelas condições de seus presídios.

Acerca deste tema o Supremo Tribunal Federal já se pronunciou em sede de Recurso Extraordinário, inclusive com repercussão geral reconhecida:

Considerando que é dever do Estado, imposto pelo sistema normativo, manter em seus presídios os padrões mínimos de humanidade previstos no ordenamento jurídico, é de sua responsabilidade, nos termos do art. 37, § 6º, da Constituição, a obrigação de ressarcir os danos, inclusive morais, comprovadamente causados aos detentos em decorrência da falta ou insuficiência das condições legais de encarceramento. (STF. Plenário. RE 580252/MS, rel. orig. Min. Teori Zavascki, red. p/ o ac. Min. Gilmar Mendes, julgado em 16/2/2017.)

Explicita-se que ainda nessas hipóteses é aplicável a teoria do risco administrativo, admitindo-se então as excludentes de responsabilidade, posto que, neste caso, não é aceita a teoria do risco integral. Este é o entendimento que se extrai do seguinte julgamento realizado pelo Supremo Tribunal Federal em sede de recurso extraordinário com repercussão geral reconhecida:

EMENTA. RECURSO EXTRAORDINÁRIO. **REPERCUSSÃO GERAL**. RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO POR MORTE DE DETENTO. ARTIGOS 5º, XLIX, E 37, § 6º, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. 1. A

responsabilidade civil estatal, segundo a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 37, § 6º, subsume-se à teoria do risco administrativo, tanto para as condutas estatais comissivas quanto para as omissivas, posto rejeitada a teoria do risco integral. 2. A omissão do Estado reclama nexos de causalidade em relação ao dano sofrido pela vítima nos casos em que o Poder Público ostenta o dever legal e a efetiva possibilidade de agir para impedir o resultado danoso. 3. **É dever do Estado e direito subjetivo do preso que a execução da pena se dê de forma humanizada, garantindo-se os direitos fundamentais do detento, e o de ter preservada a sua incolumidade física e moral - art. 5º, XLIX, da Constituição Federal.** 4. O dever constitucional de proteção ao detento somente se considera violado quando possível a atuação estatal no sentido de garantir os seus direitos fundamentais, pressuposto inafastável para a configuração da responsabilidade civil objetiva estatal, na forma do art. 37, § 6º, da Constituição Federal. 5. Ad impossibilia nemo tenetur, por isso que nos casos em que não é possível ao Estado agir para evitar a morte do detento (que ocorreria mesmo que o preso estivesse em liberdade), rompe-se o nexo de causalidade, afastando a responsabilidade do Poder Público, sob pena de adotar-se contra legem e a opinio doctorum a teoria do risco integral, ao arripio do texto constitucional. 6. A morte do detento pode ocorrer por várias causas, como, v. g., homicídio, suicídio, acidente ou morte natural, sendo que nem sempre será possível ao Estado evitá-la, por mais que adote as precauções exigíveis. 7. A responsabilidade civil estatal resta conjurada nas hipóteses em que o Poder Público comprova causa impeditiva da sua atuação protetiva do detento, rompendo o nexo de causalidade da sua omissão com o resultado danoso. 8. Repercussão geral constitucional que assenta a tese de que: em caso de inobservância do seu dever específico de proteção previsto no art. 5º, inciso XLIX, da Constituição Federal, o Estado é responsável pela morte do detento. 9. In casu, o tribunal a quo assentou que ino correu a comprovação do suicídio do detento, nem outra causa capaz de romper o nexo de causalidade da sua omissão com o óbito ocorrido, restando escorreita a decisão impositiva de responsabilidade civil estatal. 10. Recurso extraordinário DESPROVIDO. Decisão. O Tribunal, por unanimidade e nos termos do voto do Relator, apreciando o tema 592 da repercussão geral, negou provimento ao recurso extraordinário. Em seguida, também por unanimidade, o Tribunal fixou a seguinte tese: "Em caso de inobservância do seu dever específico de

proteção previsto no art. 5º, inciso XLIX, da Constituição, o Estado é responsável pela morte do detento ”.

STF RE 841526 / RS - RIO GRANDE DO SUL. RECURSO EXTRAORDINÁRIO.

Relator(a): Min. LUIZ FUX. Julgamento: 30/03/2016

Por adoção da teoria do risco administrativo, vislumbra-se que, conforme expresso no julgado transcrito, é cabível ao Estado demonstrar que no caso houve situações fáticas capazes de impedir o seu agir e, desta forma, afastar a sua responsabilidade no caso concreto.

Contudo, não pode o Estado alegar a insuficiência de recursos para dar cumprimento às decisões judiciais que lhe imponham obrigações de fazer para a preservação dos direitos fundamentais.

Isto porque, a falta de estrutura carcerária expõe uma violação destes direitos, sendo que deve ser efetivamente garantido aos presos o mínimo existencial.

Desta forma, fazendo-se uma ponderação entre a garantia do mínimo existencial dos presos e a alegada “reserva do possível, este último não deve prevalecer.

Chega-se a tal conclusão, pois ao subsumir as premissas já lançadas aos subprincípios da proporcionalidade, verifica-se que há adequação na intervenção do Poder Judiciário para a garantia da máxima efetividade da Constituição Federal e dos direitos nela elencados; há também a necessidade, pois, na realidade dos fatos, percebe-se uma falta de vontade política para que se intervenha de fato para a solução do problema; e, por fim, há proporcionalidade em sentido estrito, na medida em que a relação de custo-benefício aos meios empregados objetivam dar maior efetividade aos direitos fundamentais (RAMOS, André de Carvalho, 2018, páginas 134/136).

Outrossim, o judiciário ao impor tais obrigações está apenas determinando que o Poder Executivo de efetividade às políticas públicas para garantir os direitos constitucionalmente assegurados (RE 642.536-AgR, Rel. Min. Luiz Fux, julgamento em 5-2-2013, Primeira Turma, DJE de 27-2-2013).

Desta forma julgou o Supremo Tribunal Federal:

EMENTA: REPERCUSSÃO GERAL. RECURSO DO MPE CONTRA ACÓRDÃO DO TJRS. REFORMA DE SENTENÇA QUE DETERMINAVA A EXECUÇÃO DE OBRAS NA CASA DO ALBERGADO DE URUGUAIANA. ALEGADA OFENSA AO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES E DESBORDAMENTO DOS LIMITES DA RESERVA DO POSSÍVEL. INOCORRÊNCIA. DECISÃO QUE CONSIDEROU DIREITOS CONSTITUCIONAIS DE PRESOS MERAS NORMAS PROGRAMÁTICAS. INADMISSIBILIDADE. PRECEITOS QUE TÊM EFICÁCIA PLENA E APLICABILIDADE IMEDIATA. INTERVENÇÃO JUDICIAL QUE SE MOSTRA NECESSÁRIA E ADEQUADA PARA PRESERVAR O VALOR FUNDAMENTAL DA PESSOA HUMANA. OBSERVÂNCIA, ADEMAIS, DO POSTULADO DA INAFASTABILIDADE DA JURISDIÇÃO. RECURSO CONHECIDO E PROVIDO PARA MANTER A SENTENÇA CASSADA PELO TRIBUNAL. I - É lícito ao Judiciário impor à Administração Pública obrigação de fazer, consistente na promoção de medidas ou na execução de obras emergenciais em estabelecimentos prisionais. II - Supremacia da dignidade da pessoa humana que legitima a intervenção judicial. III - Sentença reformada que, de forma correta, buscava assegurar o respeito à integridade física e moral dos detentos, em observância ao art. 5º, XLIX, da Constituição Federal. IV - Impossibilidade de opor-se à sentença de primeiro grau o argumento da reserva do possível ou princípio da separação dos poderes. V - Recurso conhecido e provido.

(RE 592581, Relator(a): Min. RICARDO LEWANDOWSKI, Tribunal Pleno, julgado em 13/08/2015, ACÓRDÃO ELETRÔNICO REPERCUSSÃO GERAL - MÉRITO DJe-018 DIVULG 29-01-2016 PUBLIC 01-02-2016)

## **5. Conclusão**

Em razão de todo o aqui exposto, conclui-se que, a respeito da pessoa presa, o ordenamento jurídico nacional viabiliza o ressarcimento pelos direitos eventualmente violados quando no cárcere.

Isto porque a própria Constituição Federal fundamenta a responsabilidade do ente político pelas violações causadas por suas condutas nos direitos pertencentes aos indivíduos.

Com a análise das teorias supracitadas, teoria da irresponsabilidade estatal, responsabilização subjetiva do Estado e a responsabilização do Estado de forma objetiva, percebe-se, com a adoção desta última teoria, que o direito individual da pessoa que se encontra no cárcere se encontra de maneira eficazmente salvaguardado.

Não havendo a necessidade de se perquirir a respeito do elemento subjetivo, dolo ou culpa, por parte do agente estatal, o ordenamento jurídico proporciona uma maior facilidade para a obtenção do provimento jurisdicional a fim de reparar eventuais direitos violados.

Desta forma, percebe-se que a desigualdade em que se encontram as partes, de um lado o Estado e do outro o indivíduo, é amenizado a fim de buscar-se uma equanimidade na relação processual, em afinidade ao princípio da paridade de armas no direito processual.

O estado fático que se encontra o sistema carcerário brasileiro apresenta uma real necessidade desta garantia de direitos, pois é neste cenário que o indivíduo está à mercê da administração pública de forma que há consequências drásticas na vida do preso quando o poder público não atua energeticamente para assegurar os direitos individuais.

O provimento cautelar da ADPF 347 reforça ainda mais essa obrigação do Estado de prover condições salubres de cumprimento de pena e, em caso de ineficácia, de ressarcir eventuais direitos violados.

Ademais, nesta arguição, o próprio Supremo Tribunal Federal já assentou haver uma violação massiva e generalizada de direitos fundamentais no sistema carcerário, a responsabilização pela inércia estatal em não assegurar condições dignas do cumprimento de pena pela pessoa presa gera um dever de indenizar.

Assim, o provimento foi no sentido da realização de audiências de custódias para evitar encarceramentos desnecessários e a liberação de verbas do FUPEN para a realização de obras estruturantes no sistema carcerário.

Portanto, constatado a previsão constitucional a respeito dos direitos do preso e responsabilidade do Estado em assegurar tais direitos, cabe ao administrado que se ver violado recorrer ao Poder Judiciário para requerer o referido ressarcimento, bastando que se comprove os elementos estruturantes da responsabilidade civil nos moldes da teoria do risco administrativo já exposta, provando haver conduta do poder pública, resultado lesivo na pessoa do administrado e nexa causal entre a conduta e a lesão a fim de obter-se a tutela jurisdicional capaz de indenizar-lhe.

No entanto, depreende-se que a tutela jurisdicional a ser concedida não será automática, podendo o Estado valer-se de alguma das hipóteses de exclusão de sua responsabilidade para elidir-se na obrigação de indenizar.

#### **4. Referências**

BRASIL. FUNDOS GERIDOS PELO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA BATEM RECORDE HISTÓRICO DE EXECUÇÃO. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**, 2020. Disponível em: <https://www.novo.justica.gov.br/news/fundos-geridos-pelo-ministerio-da-justica-e-seguranca-publica-batem-recorde-historico-de-execucao>. Acesso em 26 maio 2020.

BRASIL. SISTEMA PRISIONAL EM NÚMEROS, **Cumprimento da Resolução CNMP nº 56/2010**. Conselho Nacional do Ministério Público, 2019. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/relatoriosbi/sistema-prisional-em-numeros>. Acesso em: 25 maio 2020.

CAMPOS, Carlos Alexandre de Azevedo. **O Estado de Coisas Inconstitucional e o litígio estrutural**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-set-01/carlos-campos-estado-coisas-inconstitucional-litigio-estrutural>. Acesso em: 25 maio 2020.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. 30. ed. São Paulo, 2016.

CARVALHO, Matheus. **Manual de direito administrativo**. 4. Ed. Salvador, 2017.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 31. ed. rev. atual e ampl. Rio de Janeiro, 2018.

DUEZ, Paul. **La Responsabilité de la Puissance Publique**, 1927.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 22. ed. Página 1279. São Paulo, 2018.

LIMA, Renato Brasileiro. **Manual de processo penal**. – 8. Ed. – Salvador: JusPodivm, 2020.

MARINELA, Fernanda. **Direito administrativo**. 11. Ed. São Paulo, 2017.

MAZZA, Alexandre. **Manual de direito administrativo**. 8. ed. São Paulo, 2018.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 42. Ed. São Paulo, 2016.

NORONHA, João Otávio de. **AgRg no Agravo em Recurso Especial Nº 676.392 - RJ (2015/0049414-5)**. Superior Tribunal de Justiça, 2015. Disponível em [https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/?num\\_registro=201500494145&dt\\_publicacao=01/12/2015](https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/?num_registro=201500494145&dt_publicacao=01/12/2015). Acesso em 26 maio 2020.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**- 5. ed. – São Paulo; Saraiva Educação, 2018.

SARMENTO, Daniel; FERNANDES, Máira; GOMES, Juliana Cesario Alvim; DE MELLO, Humberto Laport; OSORIO, Leticia Marques; LOPES, Eduardo Lasmar Prado; AVILA, Juliana Carreiro. **Petição inicial da ADPF/347**. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4783560>. Acesso em: 26 maio 2020.

TARTUCE, Flávio. **Manual de direito civil: volume único**. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2018.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**