

ANTÓNIO GOMES FERREIRA
LUÍS MOTA
MARIA CREUSA DE ARAÚJO BORGES
ORGANIZADORES

DIREITO E EDUCAÇÃO

DIÁLOGOS
LUSO-BRASILEIROS



EU Editora
UFPB

DIREITO E EDUCAÇÃO
Diálogos Luso-Brasileiros



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora PRG MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (Ciências Agrárias)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística, Letras E Artes)
FABIANA SENA DA SILVA (Interdisciplinar)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (Ciências Sociais Aplicadas)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Terra)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (Ciências Humanas)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Conselho Científico MARIA AURORA CUEVAS-CERVERÓ (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID /ES)
JOSÉ MIGUEL DE ABREU (UC/PT)
JOAN MANUEL RODRIGUEZ DIAZ (UNIVERSIDADE TÉCNICA DE MANABÍ/EC)
JOSÉ MANUEL PEIXOTO CALDAS (USP/SP)
LETÍCIA PALAZZI PEREZ (UNESP/MARÍLIA/SP)
ANETE ROESE (PUC MINAS/MG)
ROSÂNGELA RODRIGUES BORGES (UNIFAL/MG)
SILVANA APARECIDA BORSETTI GREGORIO VIDOTTI (UNESP/MARÍLIA/SP)
LEILAH SANTIAGO BUFREM (UFPR/PR)
MARTA MARIA LEONE LIMA (UNEB/BA)
LIA MACHADO FIUZA FIALHO (UECE/CE)
VALDONILSON BARBOSA DOS SANTOS (UFCG/PB).

Editora filiada à:



António Gomes Ferreira
Luís Mota
Maria Creusa de Araújo Borges
ORGANIZADORES

DIREITO E EDUCAÇÃO

Diálogos Luso-Brasileiros

Editora da UFPB
João Pessoa
2020

Direitos autorais 2020 – Editora da UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Projeto Gráfico	Editora UFPB
Editoração Eletrônica	Jerfson Oliveira
Design da Capa	Samella Arruda

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

D598 Direito e Educação: diálogos luso-brasileiros / António Gomes
Ferreira, Luís Mota, Maria Creusa de Araújo Borges
(Organizadores/as). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.
356 p. : il.

ISBN 978-85-237-1495-6

1. Direito. 2. Educação. I. Ferreira, António Gomes. II. Mota, Luís.
III. Borges, Maria Creusa de Araújo. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 34:37

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2019, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

EDITORA DA UFPB	Cidade Universitária, Campus I – s/n João Pessoa – PB CEP 58.051-970 http://www.editora.ufpb.br E-mail: editora@ufpb.edu.br Fone: (83) 3216.7147
------------------------	---

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
--------------------------	----------

CAPÍTULOS

1 Educação e Moldura Constitucional no Portugal Contemporâneo.....	11
António Gomes Ferreira Luís Mota	
2 Educação Ambiental e Constituição • Uma Abordagem sobre Cidadania e Sustentabilidade.....	47
Maria Creusa de Araújo Borges José Flôr de Medeiros Júnior	
3 Educação Ambiental nas Escolas • Um Modelo de Sustentabilidade.....	83
Adriano Marteleto Godinho Maria Eduarda Guedes de Sousa	
4 Educação Ambiental e Democracia • A Gestão Democrática Participativa dos Recursos Naturais como Princípio Diretor para efetividade da Educação Ambiental.....	103
Fernando Joaquim Ferreira Maia Osmar Caetano Xavier	
5 O Ensino de Genética e Transgênicos nas Escolas do Brasil e o Dever do Estado de Promover o Saber Científico.....	121
Robson Antão de Medeiros Lucas Lacerda Aragão de Brito	

6	Ensino da Constituição Federal no Currículo da Educação Básica como Exercício da Ecologia de Saberes Uma Análise do Projeto do Senado Nº 70 de 2015	139
	Luciano da Silva Jéssika Saraiva de Araújo Pessoa	
7	A Educação Constitucional como Ferramenta de Combate ao Bullying Escolar	157
	Adriano Marteleto Godinho Davi Tavares Viana	
8	Direito à Educação Infantil como Instrumento para Concretização do Direito à Saúde Preventiva	173
	Robson Antão de Medeiros Fernanda Thaís Lira de Sá Barreto	
9	Sistemas de Avaliação de Cursos da Educação Superior em Portugal e no Brasil.....	205
	Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra Carlinda Leite	
10	Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão	231
	Gonçalo S. de Melo Bandeira	
11	Fraternidade • De Princípio Esquecido a Pilar da Universalidade dos Direitos Humanos na Promoção da Cultura e Educação	249
	Marcílio Franca Nicole Leite	
12	Educação em Direitos Humanos como Prevenção da Violência • Ainda a Questão da Mulher.....	275
	José Ernesto Pimentel Filho Janayna Nunes Pereira	

13 Igualdade de Gênero na Educação • Desafios às Relações de Dominação	301
Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer Feitosa Clarissa Cecília Ferreira Alves (PPGCJ, UFPB)	
14 Educação Para Emancipação • Uma Análise Conceitual a partir de Theodor Adorno e Paulo Freire	333
Luciano da Silva Gustavo Henrique Queiroz dos Santos	
Anexo A - Alegorias da Fraternidade.....	345
Fichas Catalográficas da Biblioteca Nacional da França	
Sobre os Autores	349

APRESENTAÇÃO

Direito e Educação: Diálogos Luso-Brasileiros, um livro binacional, organizado pelos professores doutores António Gomes Ferreira (Universidade de Coimbra, Portugal); Luís Mota (Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Portugal); Maria Creusa de Araújo Borges (Universidade Federal da Paraíba, Brasil), traduz o esforço de cooperação internacional conjunta em pesquisa científica e mobilidade acadêmica entre professores, pesquisadores e pós-graduandos do Brasil e de Portugal. O Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, importante centro de investigação da Universidade de Coimbra, Pt, que congrega investigadores das ciências jurídicas, humanas e sociais; O Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Pt, instituição responsável pela formação de professores da educação secundária e primária em Portugal (no Brasil, educação básica); a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Pt (instituição responsável pela formação dos gestores educacionais e dos investigadores científicos em educação); a Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (ESG/IPCA), do Minho, Pt; a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Pt); o Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPB, Brasil), por intermédio de seus representantes (professores, pesquisadores e pós-graduandos) desenvolvem textos, em co-autoria nacional e internacional, sobre temas contemporâneos da agenda do campo de investigação que articula, de forma interdisciplinar, as áreas do Direito e da Educação.

O livro sintetiza, discute, problematiza temas da agenda de pesquisa internacional, com ênfase nos projetos constitucionais dos países parceiros sobre a educação, em suas nuances e dimensões jurídicas, sociais e precisamente educativas. Expressa o trabalho de investigação entre o Grupo de Pesquisa Educação, Direito e Sociedade (CNPq, UFPB),

com sede no PPGCJ, UFPB, Linha 2 do Doutorado em Direitos Humanos e Desenvolvimento, e o GRUPOEDE (Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais) (CEIS20, UC, Pt) e dos grupos parceiros, liderados pelos professores doutores Marcílio Franca, Adriano Godinho, Fernando Joaquim Ferreira Maia, José Ernesto Pimentel Filho, Maria Luiza Pereira de Alencar, Robson Antão, professores permanentes do PPGCJ.

A organização do livro congrega professores e pesquisadores da Universidade de Coimbra (CEIS20) e da UFPB, PPGCJ, a qual resulta de protocolos de cooperação internacional afirmados entre as duas instituições, com apoio do CAPES, Print.

O livro constitui uma ação internacional relevante para o PPGCJ e a UFPB, acenando para a formalização e ampliação de outras parcerias no território português, a congregar novas instituições de educação superior para fins de produção de conhecimento transfronteiriço, com impactos no reforço da pesquisa em rede; mobilidade de professores e alunos; coautorias internacionais, realização de eventos em colaboração, publicação em revistas científicas no exterior. Este livro constitui o resultado de uma primeira etapa frutífera da cooperação com o aceno de novas possibilidades internacionais.

Coimbra, 04 de junho de 2019.

António Gomes Ferreira
Luís Mota
Maria Creusa de Araújo Borges
Organizadores

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E MOLDURA CONSTITUCIONAL NO PORTUGAL CONTEMPORÂNEO

António Gomes Ferreira

Luís Mota

Prolegómenos

Ainda que se possa dizer que a ideia de constitucionalismo ou de constituição não era desconhecida da época clássica, porque a encontramos em Aristóteles (Política, 2016), na sua averiguação de qual das cidades-estado possuía o melhor regime ou constituição – e.g., aristocracia, oligarquia, democracia –, na verdade, o seu entendimento não coincidia com o atualmente prevalecente (BERNS, 2001). Podemos ainda encontrar pressupostos de princípios constitucionais na *Magna Charta Libertatum* (1990) que sujeitou o poder de João Sem Terra ao direito. Desde a Magna Carta, as leis consuetudinárias, enquanto costumes, evoluíram no sentido de se constituírem em limitações ao poder do rei – e.g., Petition of Right, em 1628 (1990), ou a Bill of Rights, em 1689 (1990) –, num desenvolvimento do processo histórico que corporizou, num “agregado de costumes e textos escritos” (HEFFER & SERMAN, 1998, p. 238), a constituição britânica.

De qualquer modo, deve considerar-se que o constitucionalismo, como o compreendemos hoje, seria desconhecido, ou conhecido

imperfeitamente, dos antigos (HAMILTON, 2001). O constitucionalismo que (re)conhecemos hoje, carece de uma constituição escrita e tem por base novos princípios que nos remetem, e remontam, a 1787 e à Constituição dos Estados Unidos da América (1990), nomeadamente, “a distribuição normal do poder por departamentos distintos, controles e equilíbrios legislativos, a representação do povo na legislatura por deputados por ele eleitos e um poder judicial independente” (BERNS, 2001, p. 31). Mas pode-se recuar um pouco mais de uma década, para constatar a tomada de consciência e afirmação dos direitos individuais, consubstanciados na Declaração de Independência dos Estados Unidos, em 1776 (1990), ao considerar-se que todos os homens são criados iguais e que, mesmo no contrato de constituição dos governos, certos direitos eram considerados inalienáveis – e.g., a vida, a liberdade e a busca de felicidade. Posteriormente, a Constituição instituía uma forma de governo que visava estabelecer a justiça, prover a defesa comum e promover o bem-estar geral, bem como garantir os benefícios da liberdade (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, 1990). Para garantir os direitos do povo, a Constituição limitava o governo quanto ao que este podia fazer e, de igual modo, na forma como este tinha o direito de atuar, de agir (BERNS, 2001).

As alterações societais ocorreram, quase invariavelmente, por via revolucionária, as exceções situam-se em Inglaterra, nos Países Baixos e na Escandinávia, espaços onde o liberalismo almejou reformar as formações sociais. Na Europa continental o estudo dessas transformações levaram o historiador britânico, Eric Hobsbawm (1978), a identificar uma era de revoluções entre 1789 e 1848, lendo as mudanças como consequência de uma dupla revolução – a revolução francesa de 1789 e a revolução industrial britânica –, enquanto outros autores, mais marcados pela ciência política, reconhecem um século de revoluções, de 1814 a 1914, atribuindo, com o avançar do século, menor crédito à revolução francesa e à sua herança (RÉMOND, 1994). Não obstante, num determinado quadro concetual, se possam considerar conotações nas sucessivas vagas insurrecionais – movimentos liberais, revoluções

democráticas, movimentos sociais inspirados nas correntes socialistas – estes, pouco significativos antes de 1914 – e o movimento das nacionalidades, de certa maneira, transversal às demais (RÉMOND, 1994), as formas de governo são, inicial e indelevelmente, marcadas pela inspiração liberal. Têm por base uma filosofia assente na ideia de liberdade, valor fundador da sociedade política, no individualismo, colocando o indivíduo à frente da razão de Estado ou dos interesses do grupo, e no racionalismo, repudiando a autoridade através do papel da razão individual para a descoberta da verdade. Valores que norteiam opções de natureza jurídico política, nomeadamente, a limitação de todo e qualquer poder, desde logo, do Estado, por via da separação de poderes e da preocupação com a manutenção de um equilíbrio entre os poderes, a limitação de intervenção do Estado – e.g., não intervenção em matéria económica e social –, a descentralização – ainda que com variações nacionais, e.g., Portugal – e o exercício do poder regulado por regras do direito consignadas em textos escritos.

Valores e opções de natureza jurídico-política, enfim, normas e regras que vão alicerçar os novos regimes conferindo ao vocábulo “Constituição” uma feição liberal já que consubstancia a organização das relações entre governantes e governados de acordo com os princípios de legalidade, representatividade e separação de poderes. O princípio da legalidade opõe-se à arbitrariedade e respalda as relações entre governantes e governados num conjunto de regras jurídicas que podem estar inteiramente escritas – e.g., Portugal – ou apresentar-se num agregado de costumes e textos escritos – e.g., Grã-Bretanha. O princípio da representatividade, recusando a autocracia, vincula a nação ao exercício do poder, cuidando da definição de nação e do sistema representativo. Já o princípio da separação de poderes – executivo, legislativo e judicial – traduz o repúdio do despotismo, embasado no pensamento de Montesquieu (2000) e no sentido de evitar o abuso de poder através da sua regulação pelo poder. De destacar a pouca atenção dedicada à definição do poder constituinte, nomeadamente no que reporta à questão da soberania, centrando-se nas normas para

a constituição dos poderes mas adotando uma posição de uma certa indiferença perante o facto de o texto constitucional resultar do voto de uma assembleia – e.g., Estados Unidos (1787), Portugal (1822) – ou ser outorgada por um monarca – e.g. França (1814), Portugal (1826) (HEFFER & SERMAN, 1998). Dimensões que surgem expressas, ainda hoje, na definição, mais ou menos comum, de “Constituição”:

Conjunto das leis fundamentais que rege a vida de uma nação, geralmente elaborado e votado por uma assembleia de representantes do povo, e que regula as relações entre governantes e governados, traçando limites entre os poderes e declarando os direitos e garantias individuais; carta constitucional, carta magna, lei básica, lei maior [É a lei máxima, à qual todas as outras leis devem ajustar-se] frequente com inicial maiúscula (HOUAISS & VILLAR, 2002, p. 1054)

Enquadrada por esta aceção, foi apenas na última década do século XVIII que ocorreu a consagração, em texto constitucional de um Estado, da instrução como um direito do homem e do cidadão, apresentada como uma necessidade de todos e de cada um, cometendo à sociedade a tarefa de propiciar “o progresso da razão pública” e, para tanto, colocar a “instrução ao alcance de todos os cidadãos” (FRANÇA, 1990, p. 78). Doravante, sob a influência e/ou inspiração da Constituição do Ano I, as constituições subsequentes destinam sempre título, capítulo, artigos ou singelos parágrafos ao tema da instrução (GOMES, 1984), e.g., Constituição de Cádiz (1990). Convocar a Constituição Política da Monarquia Espanhola, de 1812, a este propósito, para além do seu carácter de arquétipo, justifica-se pela sua natureza inspiradora para os revolucionários vintistas portugueses, inspiração consubstanciada, de resto, no primeiro texto constitucional português. No que à instrução pública respeita, a Constituição de Cádiz consagra-lhe o título IX, com um capítulo único e seis artigos, sendo que apenas os cinco primeiros (366º a 371º) se debruçam efetivamente sobre a temática. A referida Constituição, a propósito da instrução pública, aborda o papel das Cortes

– comete-lhe a regulamentação por via de planos e estatutos especiais (artigo 371º) –, esboça a criação de um sistema – a uniformidade de um plano geral de ensino para todo o reino (artigo 368º) – a par com a sua administração e inspeção – uma direção geral dos estudos (artigo 369º) –, bem como esboça uma rede escolar – escolas das primeiras letras em todas as povoações (artigo 366º) e universidades e outros estabelecimentos de instrução de acordo com as necessidades (artigo 367º) – e um currículo, ao consagrar que, nas escolas das povoações, as crianças deveriam aprender a ler, a escrever e a contar, o catecismo da religião católica e as obrigações cívicas (artigo 366º), enquanto nas universidades e nos estabelecimentos literários em que se ensinassem ciências eclesiásticas e políticas, se explicaria a Constituição Política da Monarquia Espanhola (367º) (ESPANHA, 1990).

É, como já foi salientado, especialmente sob a inspiração da Constituição de Cádiz, de 1812, entre outras, que, uma década mais tarde, os primeiros constituintes portugueses deram início à história do constitucionalismo moderno português.

Estado, Sociedade, Constituição e Educação em Portugal

O constitucionalismo português desponta de um processo de rutura – e.g., fim do absolutismo e do Antigo Regime –, bem como a generalidade das constituições portuguesas emergem em corte com situações políticas anteriores – e.g., a de 1911, resulta da revolução de 1910, a de 1976, da alteração do regime em 1974 e, de igual modo, o Ato adicional de 1852 é consequência do golpe militar de abril-maio de 1851 e está na génese da “Regeneração” que, no discurso liberal oitocentista, traduzia o renascer, o mudar de rumo nos diferentes domínios das realidades nacionais (RIBEIRO, 1993).

Resulta bem visível, na génese do referenciado Ato adicional de 1852, a interdependência entre os contextos e as circunstâncias históricas, socioeconómicas e culturais da formação social portuguesa e as vicissitudes constitucionais, marca que persiste, de forma impressiva

e indelével, nas seis Constituições portuguesas (1822, 1826, 1838, 1911, 1933 e 1976), constituindo, cada uma delas, veículos de valores e ideias incorporados em projetos societais para Portugal e consubstanciando corpos de normas e regras que visam configurar as práticas sociais. Ao longo do processo histórico, acontecimentos políticos (e sociais) estiveram na génese das diferentes constituições, da sua revisão ou substituição, contudo, é necessário reconhecê-lo, os textos constitucionais também contribuíram para moldar os sistemas e, por via do seu impacto no sistema jurídico e social, gerar factos políticos (MIRANDA, 2004).

Genericamente, a experiência constitucional portuguesa pode ser perspectivada a partir da articulação entre a periodização da história política e da história constitucional, identificando-se três macro períodos assim ordenados: o século do liberalismo e das constituições liberais, entre 1822 e 1926, com quatro constituições – 1822, 1826, 1838 e 1911 – de vigências variáveis, sendo que a Carta Constitucional (1826) representa o documento constitucional de maior longevidade na formação social portuguesa, um tempo marcado pela mudança de regime, da monarquia constitucional à república; o período subsequente, entre 1926 e 1974, corresponde ao Estado Novo, com a pretensão de edificar um outro constitucionalismo, escorado numa “República unitária e corporativa” (PORTUGAL, 2004, p. 188), portadora de um projeto totalitário (ROSAS, 2015), edificado no “compromisso constitucional” (ROSAS, 1992, p. 90) consubstanciado na Constituição de 1933 (2004); por último, o período inaugurado em abril de 1974 que nos transporta até à atualidade, resultando, da crise revolucionária (1974-1976) inicial, a Constituição de 1976 e o início de construção de um regime democrático pluralista (de cariz socializante, pelo menos, num primeiro momento), em que se assiste à constitucionalização de novos direitos – e.g., liberdade de participação e solidariedade – a par, no 2º lustro dos anos oitenta, da integração europeia e a consequente (profunda) transformação da formação social portuguesa. Etapa em que, finalmente, se pode falar “em *constitucionalismo democrático*, ou em Estado de direito democrático porque só agora está consignado o sufrágio universal” (MIRANDA, 2004, p. 9).

Naturalmente que uma mudança de escala permitir-nos-ia captar outras dimensões, nomeadamente, detetar subperíodos no século de constitucionalismo liberal ou múltiplas fases se o mesmo período for olhado pelo estrito ângulo jurídico-constitucional, de igual maneira seria possível detetar diferenças no modo de elaboração das constituições e, com exceção das de 1822 e 1838 de muito curta vigência, as demais foram sofrendo modificações, seja por atos adicionais, leis de revisão ou constitucionais, sendo que, destoutas, nem sempre se processaram no respeito pelas normas que as regem. A verdade é que, não cuidando dos projetos políticos implícitos a cada texto constitucional, bem como não levando em conta “complexas questões de teoria constitucional” (MIRANDA, 2004, p. 14), é possível elencar aquilo que ostensivamente as divide, bem como o que têm de comum. Nestoutra perspectiva e salvaguardando as diferenças, mais ou menos profundas, da sua consagração, de certo modo, o direito à educação surge consignado nos seis textos constitucionais portugueses (MIRANDA, 2004).

Um Século de Constitucionalismo Liberal. Direito e Liberdade de Educação

A historiografia do constitucionalismo português situa, nas últimas décadas do século XVIII, o primeiro assomo da ideia de reforma constitucional, aquando do chamado Projeto do Novo Código (1786) e da discussão gerada a propósito do Livro de Direito Público (HESPANHA, 2004). O segundo episódio remonta ao complexo quadro político e social do segundo lustro de oitocentos, tempo em que as invasões francesas compaginadas com a deslocação do rei e da corte para o Brasil e a sequente entrega do governo a uma Junta, deficitária ao nível da legitimidade, a par da difusão (e influência) das ideias liberais suscitaram uma perturbação política de que, de resto, Junot procurou tirar partido. Perante a estratégia do general francês, que aparenta ter-se esforçado no sentido de se apresentar como alternativa para o trono, de enviar uma deputação a Napoleão, cuja alocução terá, ou

não, consoante o protagonista que a narra, aludido ao pedido de um rei e de uma constituição para Portugal (HESPANHA, 2008), certo é que pela ação do grupo francês (CANOTILHO, 1993), opositor tanto dos projetos de Junot como do regresso dos Braganças, é apresentada uma “Súplica dirigida a Napoleão, em 24.05.1807, pela Junta dos Três Estados” (HESPANHA, 2008, pp. 85-86).

A Súplica, endereçada a um governante estrangeiro e invasor, não se apresenta como uma constituição na “forma de articulado por artigos” (CANOTILHO, 1993, p. 149), nem se tratava de um projeto de código ou lei constitucional, mas consubstanciava uma súmula de princípios e ideias para informar a futura Constituição, cuja outorga nela se solicitava. A Súplica que pedia algo semelhante à Constituição outorgada pelo imperador francês ao Grã-Ducado de Varsóvia, corporiza propostas que transformariam Portugal num Estado constitucional, dotando-o de uma Constituição “no sentido da modernidade política” (CANOTILHO, 1993, p. 149). De destacar, no que aos nossos propósitos respeita, a preocupação com os problemas de educação e ensino ao consagrar, na Súplica, um pedido expresso para a criação de “um ministério especial para dirigir e inspeccionar a instrução publica” (HESPANHA, 2008, p. 85). A proposta estiolou, mas não deixa de constituir um indicador sobre as ideias constitucionalistas, em Portugal, nos alvares do século XIX, bem como do significado e importância que conferiam à “coisa” da educação.

Pode considerar-se que o primeiro texto constitucional moderno, em Portugal, emergiria na sequência da revolução constitucionalista de 1820, sem perder de vista novidades e continuidades (HESPANHA, 2004).

A Junta Provisional do Governo Supremo do Reino determinou, em dezembro, a eleição para as Cortes *Extraordinárias Constituintes*, convocadas para Lisboa. A eleição obedeceu às disposições da Constituição espanhola de 1812 (ESPANHA, 1990) e, na última semana de janeiro, iniciaram-se os trabalhos com a discussão do projeto de “Bases da Constituição”, juradas por D. João VI e aprovadas por decreto

das Cortes de 9 de março de 1821, cujos princípios foram considerados, pelos representantes da nação, “os mais adequados para assegurar os direitos individuais do Cidadão, e estabelecer a organização e limites dos Poderes Políticos do Estado” (PORTUGAL, 2004, p. 23).

No que respeita à educação, o projeto de Bases estabelecia no seu artigo 37º que as “Cortes farão e dotarão estabelecimentos para a criação e dotação dos Expostos; para a sustentação dos Soldados inválidos, e para a manutenção e ocupação dos Mendigos. Também proverão para se formar hum Plano uniforme e regular de educação e instrução publica, que seja commum a todos os Cidadãos” (PORTUGAL, 1821). Na sequência de um debate genérico e algo indefinido, sem ser possível descortinar razões para a sua alteração (TORGAL & VARGUES, 1984), o artigo 37º adquiriu uma redação lacunar: “As Cortes farão e dotarão Estabelecimentos de caridade e instrução pública” (PORTUGAL, 2004, p. 26). A ideia da instrução ou da educação como um direito parecia, aparentemente, estranha aos constituintes portugueses (GOMES, 1984).

Ano e meio mais tarde, a 23 de setembro de 1822, as *Cortes Extraordinárias Constituintes*, “em nome da Santíssima e Indivisível Trindade”, decretavam a “Constituição Política, a fim de segurar os direitos de cada um, e o bem geral de todos os Portugueses” (PORTUGAL, 2004, p. 29), um texto que compaginava uma filiação no constitucionalismo reformista – um restabelecimento da constituição tradicional do reino que o tempo tornara obsoleta – com algo de novo, colocando o acento tónico na necessidade de as leis serem “ampliadas”, “reformadas” (HESPANHA, 2004, p. 80).

O texto constitucional, com clara influência da Constituição espanhola de 1812 e, porventura, ao nível dos direitos e deveres, marcada pela Constituição francesa de 1795, surge organizado em seis títulos, cada um subdividido em capítulos e compostos por 240 artigos. O título I, dos direitos e deveres, é omissivo quanto à instrução ou ensino, algo sintomático, como sublinhava Joaquim Ferreira Gomes (1984), de uma certa mundivisão. É no título VI – Do governo administrativo e económico –, no seu capítulo IV, intitulado “Dos Estabelecimentos de

Instrução Pública e de Caridade”, que surgem os três artigos (237º, 238º e 239º) dedicados ao ensino. Em linha com o definido nas Bases, consagra-se a existência de uma rede escolar através de “escolas” e de “estabelecimentos de ensino das ciências e das artes”, remetendo-se o seu funcionamento e/ou criação para um genérico “onde convier” (artigo 237º e 238º) (PORTUGAL, 2004, p. 72), ao invés do inicialmente proposto no projeto de Constituição que especificava “Em todas as cidades, vilas, e lugares do Reino, se estabelecerão escolas [...]” (TORGAL & VARGUES, 1984, p. 144). De resto parecem ter prevalecido as fórmulas mais simplificadas (TORGAL & VARGUES, 1984) cometendo-se, por omissão, ao poder legislativo ou ao executivo, a regulação dos “estabelecimentos de instrução pública” (PORTUGAL, 2004, p. 72) em funcionamento, bem como a criação de outros. Definia-se um currículo, determinando-se que nas escolas se ensinasse “a mocidade de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis” (PORTUGAL, 2004, p. 72). Finalmente, consta da Constituição um terceiro artigo, o 239º, que não integrava o projeto inicial e que se prende com a liberdade de ensino consagrada nos seguintes termos: “É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade, nos casos e pela forma que a lei determinar” (PORTUGAL, 2004). No debate nas Cortes, os deputados liberais parecem ter oscilado entre a defesa pura e simples de tal liberdade e a sua aceitação com reservas, justificadas na competência profissional e em percepções de perigo político (TORGAL & VARGUES, 1984), contudo, à época, o apelo e o apego à liberdade, seja enquanto exclusiva obediência à lei ou como possibilidade de resistência jurídica ao poder do Estado (HESPANHA, 2004), prevaleceu.

Tabela 1 - Períodos de vigência das Constituições no constitucionalismo liberal (1820-1926)

	1822-1823	1826-1828	1834-1836	1836-1838	1838-1842	1842-1851	1852-1910	1911-1917	1917-1918	1918-1926
Constituição de 1822	x			x						
Carta Constitucional de 1826		x	x			x	x (com Atos adicionais, e.g., 1852)			
Constituição de 1836					x					
Constituição de 1911								x	x (alteração ditatorial, Constituição)	x

A realidade histórica, contudo, mostra-nos que a vigência da Constituição vintista foi efêmera como, de resto, a consulta da tabela 1 ilustra. Acresce, ainda, que o seu segundo período de vigência foi pouco efetivo (MIRANDA, 2004). Na verdade, o contexto internacional da Constituição de 1822, corresponde ao tempo da Restauração, definida pelo Congresso de Viena de 1815 e que tem, como paradigma constitucional, a Carta Constitucional de Luís XVIII (1814) (HESPANHA, 2004). Em 1822, as potências da Santa Aliança decidem intervir diplomaticamente em Espanha, por considerarem que a situação constituía uma ameaça. No ano seguinte, ocorre a intervenção militar, restaurando-se a autoridade de Fernando VII que viria, por sua vez, a revogar a Constituição (1812) e a dissolver as Cortes (CAETANO, 1981).

Não admira, por isso, que as circunstâncias internacionais, desde logo pelo elã que conferiu aos adversários do vintismo, a par de erros atribuídos aos constituintes – e.g., independência do Brasil (1822) –, sejam apontadas como razões para o fortalecimento e o sucesso dos adversários da Constituição (CAETANO, 1981). As circunstâncias internacionais restauracionistas são igualmente convocadas para destacar a evolução dos reformistas moderados no sentido de uma linha de continuidade recusando uma ideologia de rutura, ainda que, como assinala Hespanha, na realidade, sob um discurso de continuidade se consubstancie “um projeto de profundas reformas político-institucionais e sociais” (HESPANHA, 2004, p. 125). Centradas na natureza do próprio texto constitucional, certas correntes historiográficas têm encontrado justificação para o seu curto período de vigência, na sua excessiva progressividade e democraticidade tornando-a, naturalmente, inadequada para o seu tempo, sem satisfazer interesses de proprietários e homens de negócios, do clero, da nobreza e até, do próprio rei (MARQUES, 1977). De facto, liderados por D. Miguel os adversários da Constituição rebelaram-se, em episódios como a Vila-Francada (1823) e a Abrilada (1824), obtendo, sucessivamente, a revogação da Constituição e, depois, a restauração do regime absoluto. A Carta de Lei de 4 de junho de 1824 declarou em vigor as leis tradicionais e determinou que se preparasse

a convocação dos três estados tradicionais. Quando ocorreu a morte de D. João VI, contudo, as Cortes tradicionais ainda não tinham sido convocadas (CAETANO, 1981; HESPANHA, 2004).

A morte de D. João VI conduziu à aclamação de D. Pedro, imperador do Brasil, rei de Portugal, notícia que para além de, aparentemente, ter “incomodado”, dos dois lados do Atlântico, levantava questões de legitimidade (CAETANO, 1981). Perante este quadro, D. Pedro delineou uma solução, começando por outorgar uma Constituição à Monarquia Portuguesa (29 de abril de 1826), nomear 30 pares para a Câmara dos Pares (Alta), determinar a realização de eleições de deputados para a Câmara dos Deputados (Baixa), abdicar dos seus direitos ao trono português na sua filha Maria da Glória e, num compromisso com o legitimismo, casá-la com D. Miguel, na condição de que este, logo em Viena, jurasse a Carta Constitucional (CAETANO, 1981; HESPANHA, 2004).

A Carta Constitucional, cuja designação segue o modelo francês de 1814, já referenciado, denota influências da primeira Constituição Brasileira (1824) (A Primeira Constituição Brasileira, 1990) e, igualmente, da teoria político-constitucional de Benjamin Constant (1767-1830), politólogo europeu que integrou um grupo de intelectuais que, por razões até de vivência pessoal, perseguiu uma fórmula para limitar os princípios da soberania popular, bem como os do absolutismo da lei, procurando preservar-se, assim, de um poder exercido pelo “grande número” e da possibilidade de vir a ser exercido sem limites. Em Portugal, o pensamento de Alexandre Herculano é, provavelmente, “a elaboração mais nítida do modelo ideológico do cartismo” (HESPANHA, 2004, p. 162).

Como se pode constatar através da Figura 1, vigorou durante 84 anos ainda que com hiatos e alterações. As interrupções de vigência resultaram de ruturas como a insurreição miguelista (1828-1834), após a revolução de setembro com a reposição, ainda que, fundamentalmente, do ponto de vista formal, da Constituição de 1822 (1836-1838) e, na sequência, durante a vigência da Constituição de 1838 (1838-1842). As

sucessivas alterações decorreram de revisões constitucionais que foram consubstanciadas em Atos adicionais (2004) que tiveram lugar em 1852, 1885, 1896 e 1907 (HESPANHA, 2004), contudo, deve sublinhar-se, nenhum dos atos adicionais alterou o normativo sobre a educação.

A Carta (PORTUGAL, 2004), como era comumente designada, possuía 145 artigos distribuídos por 8 títulos e, ao invés do texto constitucional que a antecedeu, não faz menção a deveres, surgindo os direitos no Título VIII “Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Portugueses”, composto por 7 artigos, sendo que no último, o 145º, se afirma “a inviolabilidade dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Portugueses, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Reino” (PORTUGAL, 2004, p. 99), garantia consubstanciada em 34 parágrafos, elencando os direitos, para além dos enunciados na Constituição vintista, um conjunto de outros que constituem compromissos do Estado e que, hoje, designamos de direitos sociais, de entre eles, os dois respeitantes à educação. A Carta consagra, assim, a instrução primária gratuita (30º), bem como a garantia da existência de “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os Elementos das Ciências, Belas Letras e Artes” (32º) (PORTUGAL, 2004, p. 101). De salientar, ainda, que a Carta é omissa quanto à liberdade de ensino, problemática que não é de todo abordada.

O maior hiato de vigência da Carta (1836-1842) principia com a revolução de 9 de setembro de 1836, de extrato democrático e que pugnava por uma Constituição que consagrasse a soberania nacional, limitasse a prerrogativa régia e cometesse a representação nacional exclusivamente ao poder legislativo. *Naturalmente*, a Constituição de 1822 foi recolocada em vigor e, por decreto de outubro de 1836, foram convocadas as cortes constituintes para que elaborassem uma nova constituição por via da introdução de alterações no texto constitucional vintista (HESPANHA, 2004). A aplicação deste texto constitucional revelou-se inexequível, seja pela natureza do próprio texto ao nível da sua praticabilidade, seja pela dificuldade em compaginar a legislação

que regulamentava a Carta com o teor da Constituição de 1822 ou, até, pelo contexto de 1836 que exigia medidas que contrariavam o primeiro texto constitucional moderno português, obrigando o próprio governo de Passos Manuel a violar a Constituição (CAETANO, 1981). Não é de estranhar, pelo exposto, que novo decreto, de novembro, conferisse novos poderes aos deputados constituintes, autorizando-os a produzirem:

[...] na Constituição do ano de 1822 e na Carta Constitucional de 1826 as alterações que julgarem necessárias, a fim de estabelecerem uma Lei fundamental que assegure a liberdade legal da Nação, as prerrogativas do Trono constitucional e que esteja em harmonia com as monarquias constitucionais da Europa (CAETANO, 1981, p. 44).

O que agora estava em jogo era um texto constitucional equidistante dos dois anteriores e que traduzisse uma solução de compromisso entre as duas correntes liberais, à semelhança do ocorrido em França na revolução de julho de 1830 ou em Espanha com a Constituição de 1837. De cepa radical, a Constituição de 1838 acaba por resultar num compromisso mais favorável “às correntes românticas, historicistas e «doutrinárias» que, passados os anos imediatos à revolução de Setembro, já dominavam a cena político-parlamentar” (HESPANHA, 2004, p. 352), onde pontificavam Mouzinho da Silveira, Almeida Garrett e Alexandre Herculano.

Organizada em 11 títulos, alguns subdivididos em capítulos, era composta por 139 artigos (PORTUGAL, 2004). É no título III, “Dos Direitos e Garantias dos Portugueses”, de capítulo único, que encontramos artigo e meio (GOMES, 1984) consagrados à instrução, estabelecendo, no artigo 28º, a gratuidade da instrução primária, bem como se garantia a existência de estabelecimentos onde se ensinassem as ciências, as letras e as artes, genericamente, reproduzindo o teor da Carta. Sintomaticamente, pelo seu caráter liberal, no artigo seguinte retomava-se a questão da liberdade de ensino, numa sonoridade que nos faz recordar o texto

constitucional vintista, considerando-se o ensino público “livre a todos os cidadãos, contanto que respondam, na conformidade da Lei, pelo abuso deste direito” (PORTUGAL, 2004, p. 124).

Vigoraria menos de quatro anos, um golpe de Estado, liderado por Costa Cabral, a 27 de janeiro de 1842 colocaria um ponto final na vigência da Constituição setembrista. Doravante, a Carta estava restaurada e vigoraria, pelo menos em teoria, como norma superior do direito constitucional português até junho de 1911, na prática, os decretos ditatoriais do Governo Provisório da República regiam o país desde o triunfo da revolução a 5 de outubro de 1910. Em junho seguinte, após as eleições, os textos de direito constitucional procederiam da nova Assembleia Nacional Constituinte, e.g., definição de “República Democrática” (19 de junho) e promulgação da nova Constituição (21 de agosto) (MARQUES, 1991). De resto, a revolução republicana seria legitimada na própria Constituição:

A Assembleia Nacional Constituinte, tendo sancionado, por unanimidade, na sessão de 19 de Junho de 1911, a Revolução de 5 de Outubro de 1910, e afirmando a sua confiança inquebrantável nos superiores destinos da Pátria, dentro de um regime de liberdade e justiça, estatui, decreta e promulga, em nome da Nação, a seguinte Constituição Política da República Portuguesa: [...]

(PORTUGAL, 2004, p. 147)

A Constituição de 1911 é o mais curto dos textos do constitucionalismo liberal português, com apenas 87 artigos e sete títulos. Especialmente inspirada na Constituição brasileira de 1891, foi beber, ainda, aos textos constitucionais francês e suíço, sem esquecer as anteriores constituições portuguesas (MARQUES, 1977). Com um património cultural (incluindo o ideológico) fundado em coordenadas como o positivismo e o cientismo, a ideologia republicana, especialmente a partir das duas últimas décadas de oitocentos, incorporou o anticlericalismo e a afirmação do processo secularizador da instância

política como laicidade, pugnando por um projeto radical de laicização – interna, por contraponto à institucional ou externa – da formação social portuguesa, o que acabaria por condensar na questão religiosa, as questões do ensino, da política e a social (CATROGA, 2006). É neste enquadramento que devem ser lidos os dois artigos dedicados ao ensino. Na Constituição, como já se sublinhou, algo minimalista, consagrou-se, em primeiro lugar, a neutralidade, em matéria de religião, de todo o ensino ministrado em estabelecimentos de ensino, públicos e privados (n.º 10, do artigo 3º). No ponto seguinte, do mesmo artigo, reproduz-se a gratuidade, prevista nos textos constitucionais anteriores, do ensino primário elementar, mas, agora, confere-se-lhe o carácter obrigatório (PORTUGAL, 2004, p. 148). Nas Leis de Revisão Constitucional (2004) de 1916, 1919, 1920 e 1921, bem como na Alteração de 1918 (2004), a questão do ensino não é considerada.

República Unitária e Corporativa. Educação e Ensino na Constituição de 1933

A 19 de março de 1933, por meio de um plebiscito nacional, foi aprovada a Constituição portuguesa do Estado Novo, datada de 11 de abril coincidindo com a publicação dos resultados (PORTUGAL, Acta da assembleia geral de apuramento dos resultados do Plebiscito Nacional de 19 de Março de 1933, sobre a Constituição Política da República Portuguesa), colocando um ponto final no mais longo interregno constitucional português. Com o 28 de maio de 1926, em princípio, a Constituição de 1911 manteve-se em vigor com duas exceções, as relações entre os poderes legislativo e o executivo, bem como no referente às liberdades públicas, contudo o desenvolvimento do processo histórico comportou a publicação de “decretos com força de lei” implicando alteração constitucional. Simultaneamente, eclodiu um debate, no seio das forças que integravam o movimento de maio, polarizado entre os que pretendiam uma simples reforma das instituições republicanas e aqueles outros que almejavam uma outra constituição. A balança penderia

para estes com Oliveira Salazar, ainda que tenha acarretado compensações àqueles (MIRANDA, 1999-1). A publicação da lei de Salazar, para usar a expressão de António de Araújo (2007), institucionalizou um “Estado autoritário, centralizado e corporativo, antiparlamentar, antiliberal e antidemocrático” (MOREIRA, 2004, p. 405), mas recuemos um pouco.

A historiografia tem-se encarregado de demonstrar o carácter compósito do movimento de 28 de maio de 1926 e, será hoje comumente aceite, que António de Oliveira Salazar, e os que o secundarizavam, desenvolveram uma luta interna (e intestina) no sentido da tomada de poder. Um processo que se pode sintetizar em seis etapas, principiando com a derrota do reviralhismo e do movimento operário, pela transformação de Salazar no “mago das finanças” e, num terceiro momento, pelo afastamento dos militares republicanos da chefia do governo e da ditadura militar. A “clarificação política” efetiva-se aquando do afastamento de Ivens Ferraz e a designação do general Domingos de Oliveira para chefiar o governo. Salazar, ministro das Finanças e ministro das Colónias, a título interino, é o real chefe de governo e figura preeminente da Ditadura, agora batizada de “Ditadura Nacional” (ROSAS, 2015).

Numa posição preponderante, António de Oliveira Salazar avoca para si o papel de “mentor e de instituidor de um novo regime político-constitucional” (MOREIRA, 2004, p. 406), posicionando-se em alguns daqueles que já foram caracterizados como “discursos fundadores” (ROSAS, 2015, p. 107), proferidos em 1930, nomeadamente, o discurso da Sala de Risco, o manifesto da União Nacional e o discurso pronunciado nessa ocasião (MOREIRA, 2004). O primeiro anuncia o descarte perentório da possibilidade de regresso ao constitucionalismo republicano. No Manifesto justifica a imprescindibilidade de uma “nova ordem constitucional”, bem como estabelece os seus princípios fundamentais – e.g., conceção nacionalista de Estado, a conceção orgânico-corporativa da representação política ou a submissão dos direitos e liberdades individuais aos interesses nacionais. No discurso de apresentação do Manifesto da União Nacional, Salazar discorre sobre

os “princípios fundamentais da nova ordem de coisas” conferindo-lhes uma “fundamentação ideológica” (MOREIRA, 2004, p. 407) e rejeitando ideias como liberdade, democracia ou soberania do povo. A Constituição de 1933 (PORTUGAL, 2004) consubstanciaria as ideias e os princípios avançados por Salazar.

Em dezembro de 1931, era criado o Conselho Político Nacional (PORTUGAL, Decreto n.º 20643, 1932), composto, entre outras personalidades, pelo presidente da República, que presidia, e o presidente do Ministério, e que tinha entre as suas atribuições, emitir parecer sobre os projetos de constituição política. O Conselho reuniu pela primeira vez a 5 de maio e emitiu parecer a 11, do mesmo mês, sobre um projeto de Constituição submetido pelo ministro das Finanças. A 28 de maio desse ano, o governo publicava na imprensa diária o projeto de Constituição da República Portuguesa que, por sua vez, seria plebiscitado cerca de dez meses mais tarde, a 19 de março (PORTUGAL, 1933), antes, o texto oficial era objeto de publicação por decreto (PORTUGAL, 1933).

A Constituição composta por 142 artigos – 143 artigos na revisão de 1971 (PORTUGAL, 2004) –, divide-se em duas partes – “Parte I Das Garantias Fundamentais” e “Parte II Da Organização Política do Estado” –, a primeira com 14 títulos e a segunda com metade desses. Dois títulos da Parte II subdividem-se em capítulos, o II, “Do Chefe de Estado”, com três capítulos, e III, “Do Conselho de Estado”, com cinco. Encerra com as “disposições complementares”. Ainda que seja só ao nível de “títulos, capítulos ou institutos” (MIRANDA, 1999-1, p. 405) que seja passível de se detetarem influências e semelhanças, genericamente, identificam-se como fontes, a Carta Constitucional, a Constituição de 1911, a Constituição da alemã de Weimar (1919) mas também se constata uma atenção especial prestada ao fascismo italiano (CAETANO, 1981; MIRANDA, 1999-1). O texto constitucional, (quase só) da autoria de Salazar, representa um triplo compromisso: entre liberalismo – e.g., direitos liberdades e garantias dos cidadãos – e autoritarismo – e.g., regulamentação por lei e sujeição das liberdades a regime preventivo; entre democracia – e.g., conceito de nação (art. 3º), princípio da soberania

nacional – e nacionalismo político – e.g., papel do Estado perante a família, a educação e a religião; entre república, conservada formalmente, e monarquia (figura do Chefe de Estado decalcada da do rei na Carta) (MIRANDA, 1999-1).

Na Constituição de 1933, a educação e o ensino surgem em três títulos: no II, “Dos Cidadãos”; no III, “Da Família”, bem como, naturalmente, no IX, “Da Educação, Ensino e Cultura Nacional”. No Título II surge no artigo 8º que versa os “direitos e garantias individuais dos cidadãos portugueses”, sendo consignada a liberdade de ensino (5º parágrafo) que tem de ser compreendido à luz do princípio fundamental da submissão dos direitos e liberdades individuais aos interesses nacionais (MOREIRA, 2004), com expressão nas leis especiais com a função de regular “o exercício da liberdade de expressão do pensamento, de ensino, de reunião e de associação” (PORTUGAL, 2004, p. 190).

Com uma conceção orgânico-corporativa do Estado, a família, “grupo natural” ou elemento estrutural da Nação, é considerada a “base primária da educação” (artigo 11º), competindo-lhe educar e instruir com a cooperação dos estabelecimentos educativos – públicos ou privados (artigo 42º) – , cabendo ao Estado e autarquias locais, “facilitar aos pais o cumprimento do dever de instruir e educar”, seja mantendo “estabelecimentos oficiais de ensino e correção” – de entre os estabelecimentos de ensino oficial a cuidar elencam-se “escolas primárias, complementares, médias e superiores e institutos de alta cultura” (artigo 43º) – ou, em alternativa, favorecendo “instituições particulares” (n.º 4º, do artigo 13º) (PORTUGAL, 2004, pp. 191, 195-196).

No Título IX, para além de elencar a tipologia de escolas oficiais, como referido, o articulado da Constituição explicita a duração o ensino primário elementar como escolaridade obrigatória, enunciando as modalidades existentes para a sua realização – “lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais” (n.º 1, do artigo 43º). O ensino oficial tem natureza não confessional e deve cumprir um certo conceito de educação integral:

O ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso, não o devendo, porém, hostilizar, e visa, além do revigoramento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e todas as virtudes cívicas e morais (n.º 3, do artigo n.º 43) (PORTUGAL, 2004, p. 196).

No que se refere à cultural nacional, a Constituição anuncia, de certo modo, a política do espírito (Ó, 1999), explicitando que o fomento e proteção das ciências e das artes, ou seja, o seu “desenvolvimento, ensino e propaganda”, fica dependente do facto, de estas e as suas manifestações artísticas e científicas, de respeitarem “a Constituição, a hierarquia e a ação coordenadora do Estado” (n.º 2, do artigo 43º) (PORTUGAL, 2004, p. 196). Sublinhe-se, além do mais, que ainda em 1933 seria criado o Secretariado da Propaganda Nacional.

A Constituição do Estado Novo seria objeto de nove leis de revisão (PORTUGAL, Leis de Revisão Constitucional, 2004) distribuídas por cinco momentos: 1935-1938, 1951, 1959 e 1971. De um modo geral, constituem respostas a questões de política concreta e, portanto, alterações circunstanciais de cada época (MIRANDA, 1999-2). De toda este pacote legislativo que consubstanciava as revisões, apenas as leis n.º 1910 (PORTUGAL, 1935) e n.º 3 (PORTUGAL, 1971), com 36 anos a mediá-las, traduzem alterações ao nível da educação e do ensino.

A primeira altera a redação do n.º 3, do artigo 43º, conferindo às virtudes morais, objeto de aperfeiçoamento em contexto de ensino, a orientação “pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do país” (PORTUGAL, Lei n.º 1910, 1935), acentuando o mandato ideológico atribuído à educação nesse período, substituindo, assim, o princípio da não confessionalidade.

Já a lei de revisão do início da década de 70, coincidindo com o início da “Primavera Marcelista” e do consulado de José Veiga Simão (1929-2014) no Ministério da Educação Nacional que se compaginou com o discurso da “democratização” do ensino, altera o texto de abertura

do artigo 43º e o seu n.º 1, por um lado, simplificando, dado que em vez de “escolas primárias, complementares, médias e superiores e institutos de alta cultura” (PORTUGAL, 2004, p. 196), passa a poder ler-se que o Estado “manterá oficialmente estabelecimentos de ensino e cultura” e, simultaneamente, emerge o aprofundamento e alargamento da política social – que pode ser discutida no âmbito da problemática da “democratização” do acesso e do alargamento da base de escolarização –, na justa medida em que o Estado já não se limita a manter estabelecimentos, doravante “procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens de cultura” (PORTUGAL, 2004, p. 269). De igual modo, se constata que a perspetiva do legislador se amplia, centrando-se agora, não só no ensino, mas igualmente na educação, engloba escolas e, pelo menos, alguns dos demais espaços educativos – e.g., museus –, de resto, resulta bem explícito na preocupação expressa com o acesso aos “bens de cultura” e na referência à manutenção, pelo Estado, de estabelecimentos de investigação e cultura. Finalmente, a consagração, pelo menos do ponto de vista formal, da meritocracia, ideia bem expressa quando se faz depender o “acesso aos vários graus de ensino” exclusivamente “da capacidade e dos méritos” de cada cidadão (PORTUGAL, 2004, p. 269). Resultado da evolução de um processo que podemos recuar às transformações sociais da década de 50 e que conheceram um acentuado aprofundamento na década seguinte, envolvendo a abertura do país, em geral, e da educação, em particular, à influência de organizações internacionais – e.g., Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) – com a afirmação do ocedeísmo e a teoria do capital humano que incorporava os discursos da “generalização” do ministério de Francisco Leite Pinto (1902-2000) e, no epílogo do Estado Novo, da “democratização” de José Veiga Simão.

Para encerrar esta breve análise das alterações introduzidas pela última lei de revisão constitucional do Estado Novo (PORTUGAL, 1971), a substituição da expressão “ensino primário elementar” por “ensino básico” (n.º 1, artigo 43º) apresenta um esforço de adaptação do texto constitucional à realidade, dado que em função das transformações

ocorridas na formação social portuguesa nas décadas de 50 e 60, acima referenciadas, a escolaridade obrigatório abrangia, nesta altura, o ensino primário (4 anos) e o ciclo preparatório do ensino secundário (2 anos), num momento em que a política educativa do Estado Novo, pela ação de Veiga Simão, ensaiava o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos com mais dois anos no ciclo preparatório. O computo global destes primeiros seis anos de escolaridade obrigatória acolheu a designação de ensino básico. Destaque-se que é essa a denominação que receberá, em 1986, com a instituição da escolaridade obrigatória de 9 anos (PORTUGAL, 1986) e, embora presentemente a escolaridade obrigatória seja de 12 anos (PORTUGAL, 2009), para esses nove primeiros anos de escolaridade, o título de “ensino básico” mantém-se.

O Estado de Direito Democrático. Direitos e Deveres Culturais: A Educação

O 25 de Abril representou uma rutura coincidente com uma crise de hegemonia do Estado e que só não se resolveu favoravelmente à burguesia industrial e financeira, por força da radicalização do processo e da eclosão de um movimento social popular (PINTO, 2001). Crise de hegemonia que evoluiu no sentido de uma crise revolucionária – o Processo Revolucionário em Curso (PREC) – em face das medidas adotadas em março de 1975 – e.g., nacionalização da banca, dos seguros – e que durou cerca de 9 meses, prolongando-se até novembro seguinte. Do PREC emergiu um setor público que modificou a fâcies das estruturas socioeconómicas (LUCENA & GASPAR, 1991). O Estado, durante este período, transformou-se numa plataforma múltipla de lutas sociais e políticas que determinaram a sua paralisia administrativa, mantendo-se, contudo, intacto para o *futuro* bloco de poder que surgiria a 25 de novembro de 1975. Na formação social portuguesa, legitimidade revolucionária e legitimidade eleitoral polarizaram o debate e a ação política. O movimento social popular conservou, apesar das tentativas de hegemonização por parte dos partidos políticos, espaços de autonomia e

não se confundiu ou fundiu com as forças políticas (PETRELLA, 1990). A neutralização do poder capitalista não se traduziu, no entanto, na afirmação do poder popular, assistindo-se, ao invés, a uma *dualidade de impotências* e à génese de um *Estado dual* (SANTOS, 1998), resultante da estratégia mobilizada para articular o Estado com o movimento social popular que consistiu, bastas vezes, na duplicação de serviços e organismos, liderados por funcionários comprometidos com o espírito da revolução.

Um contexto que deixou marcas indeléveis na composição do texto constitucional. A Constituição de 1976 ficou a dever a sua existência à revolução – um dos objetivos constantes do Programa do Movimento das Forças Armadas –, mas igualmente uma parte significativa do seu conteúdo (MOREIRA, 1996). A sua elaboração inicia-se em plena crise revolucionária – a Assembleia Constituinte foi eleita a 25 de abril de 1975 – e fica concluída já depois do seu termo, com a aprovação e promulgação a 2 de abril de 1976, entrando em vigor a 25 de abril de 1976 (CANOTILHO & MOREIRA, 2007).

Entre as suas fontes podem considerar-se as imediatas e as mediatas, entre aquelas outras incluem-se os projetos apresentados à Assembleia Constituinte pelos diferentes partidos que a compunham e, simultaneamente, a Plataforma de Acordo Constitucional – acordo político entre os partidos e o Conselho da Revolução – que se impunha “como fonte vinculante” (CANOTILHO & MOREIRA, 2007, p. 21) – já estourtas incluem os textos constitucionais revolucionários – e.g., Programa do MFA –, os documentos “revolucionários, de carácter doutrinário ou não” (CANOTILHO & MOREIRA, 2007, p. 21), especialmente os publicados no Verão de 1975, bem como os estudos e propostas divulgadas nessa altura – e.g. Jorge Miranda (1976) ou Francisco Lucas Pires (1975).

No quase meio século de existência, o texto constitucional de 1976 foi revisto sete vezes, modificando, em amplitudes muito diversas, o articulado constitucional e destas só as revisões que ocorreram em 1982, 1989 e 1997 introduziram alterações no domínio da educação

e ensino, como adiante se salienta. Em 1982 (PORTUGAL, 2004), a revisão traduziu-se numa Constituição mais civil, correspondendo a uma desmilitarização do regime e a uma redefinição da estrutura do poder político – e.g., criação do Tribunal Constitucional. A revisão seguinte, em 1989 (PORTUGAL, 2004), visou a desestatização da economia, liberalizou o sistema económico e adaptou-o à economia de mercado, tendo abolido, ainda, o princípio da irreversibilidade das nacionalizações. A terceira revisão (PORTUGAL, 2004) consistiu numa adaptação à União Europeia e ao tratado de Maastricht com consequências, nomeadamente, ao nível monetário, e.g., o Banco de Portugal perdeu o exclusivo da emissão de moeda. Em 1997 (PORTUGAL, 2004), surge a adaptação ao tratado de Amesterdão e o texto constitucional consagra maior poder aos cidadãos – e.g., candidaturas independentes às câmaras municipais, reconhecimento do direito de iniciativa legislativa aos cidadãos. Já nosso século, em 2001 (PORTUGAL, 2001), verifica-se uma adaptação à justiça internacional europeia e assim permitir a ratificação, por Portugal, da Convenção criadora do Tribunal Penal Internacional. De igual modo, em 2004 (PORTUGAL, 2004) e 2005 (PORTUGAL, 2005), as sexta e sétima revisões, estiveram relacionadas com a União Europeia, a primeira, com o aprofundamento da integração da Constituição no campo jurídico-constitucional da União Europeia, a segunda, adequar o texto constitucional à possibilidade de realizar um referendo sobre a aprovação de um futuro tratado que tenha como objetivo o aprofundamento da União Europeia. No que respeita à educação, para além de fórmulas discutíveis e, quiçá, sem razão de ser em texto constitucional, as alterações foram no sentido do “reforço do pluralismo escolar” a par do “alargamento das tarefas do Estado” (MIRANDA & MEDEIROS, 2017, p. 675).

O atual texto constitucional (PORTUGAL, 2005) possui 296 artigos, abrindo com os “Princípios fundamentais” e encerrando com as “Disposições finais e transitórias”. Composto por quatro partes – “Direitos e deveres fundamentais”, “Organização económica”, “Organização do poder político” e “Garantia e revisão do poder político” – subdividida

em dois ou quatro “Títulos” que, por vezes, possuem mais do que um capítulo. Os preceitos da “Constituição da Educação” (MIRANDA & MEDEIROS, 2017, p. 675), de estrutura e com finalidades diversificadas, estão presente no artigo 43º, “Liberdade de aprender e ensinar”, do capítulo I – “Direitos, Liberdades e Garantias Pessoais” –, do título II (“Direitos, liberdades e garantias”), bem como no capítulo III – “Direitos e Deveres Culturais” –, do Título III, “Direitos e deveres económicos, sociais e culturais”, integrando a Parte I, “Direitos e Deveres Fundamentais”.

No âmbito do tema de direitos, liberdades e garantias, o artigo 43º – *Liberdade de ensinar e aprender* – consubstancia dois direitos interligados, a liberdade de aprender e ensinar (n.º 1), bem como o direito de criar escolas particulares e cooperativas (n.º 4), estoutro consagrado na revisão de 1982 (MIRANDA & MEDEIROS, 2017). O direito de criar escolas (particulares ou cooperativas) constitui um elemento de liberdade de ensino – liberdade de as frequentar ou nelas ensinar – daí decorrendo não ser obrigatório aprender ou ensinar na escola pública. De igual modo, enquanto direito de discentes e docentes, a liberdade de aprender e de ensinar é válida para as escolas particulares e cooperativas, submetendo-se estas aos princípios da liberdade de ensino. Numa leitura circunscrita, a liberdade de ensino incorpora um conjunto de itens como a liberdade de escolha de escola, tipo/ramo de ensino ou curso ou a liberdade de ensinar sem uma dada orientação filosófica ou ideológica. De resto, ao nível da educação e da cultura, o dirigismo estadual é proibido (n.º 2, do artigo 43º), articulado considerado deslocado pois a educação e a cultura possuem uma dimensão mais vasta que a liberdade de ensino, nesta perspetiva, Gomes Canotilho e Vital Moreira, destacam-no como uma expressão particular da natureza não confessional do Estado e do ensino público (n.º 3, do artigo 43º), não somente do ponto de vista religioso mas igualmente em termos filosóficos, ideológicos e estéticos (CANOTILHO & MOREIRA, 2007). A não confessionalidade do ensino público significa a não identificação a ausência de orientação religiosa e elidir o ensino da religião na escola pública, não significa, contudo, que as religiões (mas de igual modo, as convicções, as filosofias e as ideologias)

não possam ter expressão no ensino público, como destacam Jorge Miranda e Rui Medeiros, pretende-se “é evitar a unicidade de doutrina do Estado” (MIRANDA & MEDEIROS, 2017, p. 679).

No quadro dos direitos e deveres culturais surge o direito à cultura e o direito à educação que, ainda que concatenados, seja pelo objeto ou pelos objetivos, traduzem direitos diferentes (MIRANDA & MEDEIROS, 2017). Compaginada com a cultura e a ciência, a educação parece reportar-se, especialmente, ao processo de aquisição e transmissão de conhecimentos e valores, por via da escola e de outros meios formativos (CANOTILHO & MOREIRA, 2007). O primeiro compromisso do Estado é promover a democratização da educação, i. é, garantir o direito de todos à educação – princípio de universalidade –, especialmente o direito ao ensino através da escola ou outros serviços formativos. Ideia que aponta a medidas no sentido de assegurar políticas de desconcentração e descentralização territorial – e.g., assegurar a presença dos serviços educativos no espaço nacional, atribuição de responsabilidades, no âmbito educativo, às autarquias locais e às regiões autónomas. Simultaneamente, a educação, para além de acessível a todos, deve contribuir para a “igualdade de oportunidades”, bem como para a “superação das desigualdades económicas, sociais e culturais” (n.º 2, artigo 73º), o que lhe confere uma função igualizadora e lhe atribui o papel de instrumento de mobilidade social vinculando o Estado a combater, nos sistemas educativos, os mecanismos de reprodução de desigualdades sociais (SEBASTIÃO, 2009; CANOTILHO & MOREIRA, 2007). De igual modo, uma educação norteadas com e para a democracia, tem de se comprometer com o “desenvolvimento da personalidade” (n.º 2, artigo 73º) de todos os cidadãos no quadro dos valores constitucionais, ou seja, formar cidadãos no “espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade”, visando, já não para o “progresso da sociedade democrática e socialista”, como constava do articulado constitucional saído da crise revolucionária, mas permitindo que os cidadãos, através da sua “participação democrática na vida colectiva” contribuam para o “progresso social” (n.º 2, artigo 73º). Para além de a

educação se reger por princípios democráticos, tem de formar cidadãos nesses princípios, i. é, a democracia para se cumprir tem de formar democratas (ABRANTES, 2016).

O direito ao ensino traduz-se num direito de acesso à escola, isto é, um direito a entrar na escola *tout cour* e, simultaneamente, um direito à criação de escolas públicas com lugar para todos, o que tem, como contrapartida, a obrigação do Estado de criar escolas e de organizar e garantir o “funcionamento de um serviço público de ensino” (CANOTILHO & MOREIRA, 2007, p. 896). Contudo, o direito ao ensino consubstancia-se, ainda, na “igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (n.º 1, artigo 74º) o que implica uma dupla garantia, a das condições de frequência da escola e a da igualdade de oportunidades de sucesso escolar, implicando um conjunto de obrigações para o Estado – e.g., uma rede escolar oficial que cubra as necessidades das populações, apoio social escolar (CANOTILHO & MOREIRA, 2007). No segundo ponto (n.º 2, do artigo 74º) elencam-se um conjunto de “meios adequados a superar as desigualdades e a promover o efetivo acesso e êxito escolar” (MIRANDA & MEDEIROS, 2017, p. 1020), entre muitos outros, procurando combinar-se direitos universais com o apoio a grupos específicos. Dos meios identificados, alguns possuem alcance geral – e.g., “a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito”, “b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar” – outros referem-se a categorias de pessoas – “g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário”; “h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” – ou a pessoas em situações especiais – “i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa”; “j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino” (nº 2, do artigo 74º). A alínea a), acima citada, possui conteúdo determinado, ao invés das demais que carecem de intervenção do legislador. Já as alíneas a), b) e e) – “e) Estabelecer progressivamente a

gratuidade de todos os graus de ensino” – direcionam-se para o Estado, enquanto as restantes admitem o envolvimento e a coparticipação de entidades da sociedade civil (MIRANDA & MEDEIROS, 2017).

Para além do consubstanciado no capítulo dos Direitos, liberdades e garantias pessoais (artigo 43º), a Constituição procura clarificar o estatuto do ensino público, particular e cooperativo com novo artigo (o 75º), configurando o sistema de ensino por via da articulação de escolas públicas, particulares e cooperativas (MIRANDA & MEDEIROS, 2017) que se distinguem pela titularidade dos estabelecimentos de ensino, aquelas pertencentes a entidades públicas – Estado, regiões autónomas, autarquias – as segundas, propriedade de pessoas singulares ou coletivas privadas, e estouras, pertencentes a cooperativas (CANOTILHO & MOREIRA, 2007). Afastado, na revisão de 1982, o termo “supletivo” para caracterizar o papel do ensino particular, e atribuindo ao Estado, na revisão seguinte, a incumbência de fiscalização (idêntica à realizada às escolas públicas) e o reconhecimento do ensino particular e cooperativo, confere aos cursos ministrados nas escolas não públicas o mesmo valor que os ministrados nas escolas públicas, sendo que os seus graus e diplomas produzem os mesmos efeitos. Ganha mais nitidez a complementaridade entre os estabelecimentos de ensino público e as escolas do ensino privado ou cooperativo, para a realização das finalidades constitucionais, ou seja, o direito à escola pública – cabendo ao Estado (central, regiões autónomas, autarquias locais e outras entidades públicas) assegurar a criação de escolas de todos os graus de ensino – e o direito de frequentar uma escola particular ou cooperativa (MIRANDA & MEDEIROS, 2017).

O preceituado sobre “Universidade e acesso ao ensino superior” (artigo 76º), com as alterações consideradas necessárias, valem para escolas públicas e para as não estatais, bem como têm validade, incluindo o previsto no n.º 2, para todas as instituições de ensino superior – e.g., universidades, institutos politécnicos ou institutos academias militares (MIRANDA & MEDEIROS, 2017). O direito de acesso ao ensino superior materializa o direito ao ensino pelo que está sujeito aos princípios da

igualdade de oportunidades e da democratização do ensino. Neste enquadramento o acesso é independente dos meios económicos ou das condições geográficas, competindo ao Estado assegurar a todos, de acordo com as suas capacidades, o “acesso aos graus mais elevados do ensino” (alínea d, do n.º 2, do artigo 74º), visando dois objetivos, a acomodação às necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país. O Estado, até 1989, estava constitucionalmente comprometido a “estimular e favorecer a entrada de trabalhadores e de filhos de trabalhadores” (PORTUGAL, 2004, p. 305), contudo a eliminação da referência não impede a adoção de medidas que persigam a superação das desigualdades, ainda que, doravante, estas não possam ter a forma de discriminação positiva. Já a garantia de “autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira” (n.º 2, artigo 76º) engloba uma componente pessoal e uma outra institucional, a primeira, assegura à “comunidade académica e aos seus membros a liberdade de ensinar e de investigar” (CANOTILHO & MOREIRA, 2007, p. 913) sendo que vale sublinhar que “não há ensino sem investigação” (MIRANDA & MEDEIROS, 2017, p. 1031) pelo que as autonomias pedagógica e científica apresentam-se, necessariamente, “interligadas e interdependentes” (MIRANDA & MEDEIROS, 2017, p. 1031). A componente institucional, traduz “um direito fundamental da própria universidade à autonomia” (CANOTILHO & MOREIRA, 2007, p. 913). A autonomia é balizada por “adequada avaliação da qualidade de ensino” (n.º 2, do artigo 76º) tornando, jurídico-constitucionalmente coberta a criação de um sistema de avaliação do ensino superior, em linha com a tendência de sujeição dos serviços públicos a mecanismos de avaliação externa – processo de responsabilização e prestação de contas –, avaliação que tanto incide nos cursos, como nos próprios estabelecimentos, constituindo hoje “um elemento fundamental para garantia da *accountability*” (CANOTILHO & MOREIRA, 2007, p. 918) das instituições de ensino superior.

O artigo referente à “Participação democrática no ensino” (77º) atende a dois polos de participação, as escolas e o da política de ensino,

naqueloutras a participação – o direito de participação (n.º 1) – de professores e alunos é considerada, antes de mais, a título individual, ao invés, a participação na política de ensino – formas de participação (n.º 2), menos intenso – é ponderada em termos coletivos, através de um conjunto de entidades – e.g., associações de professores, comunidades relevantes para a vida escolar (locais, científicas, culturais, religiosas). Globalmente, o teor do artigo legitima-se nas ideias constitucionais de democraticidade do Estado e da sociedade, no princípio de democratização da educação e da cultura e no aprofundamento da democracia representativa, contudo, este princípio não configura a ideia de “assunção exclusiva” (MIRANDA & MEDEIROS, 2017, p. 1035), professores e alunos participam da gestão das escolas, não gerem (sozinhos) as escolas, bem como, as entidades referidas participam na definição, não definem a política. De resto, não se pode perder de vista o endereçamento para o ato legislativo, materializando o direito ou as formas de participação (MIRANDA & MEDEIROS, 2017).

Considerações Finais

Com esta síntese panorâmica, contextualizada (e circunstanciada), da evolução da “Constituição da educação”, em Portugal, ao longo de (praticamente) dois séculos, mais do que retirar conclusões, pretendeu-se destacar esta interdependência entre os textos constitucionais, e as suas leituras, e os contextos socioeconómicos e culturais em que, estoutros, os embasaram e, por outro lado, aqueles contribuíram para os moldar.

A análise da evolução das diferentes Constituições portuguesas, e respetivas alterações/revisões mais ou menos pontuais, permitem-nos sublinhar o crescente espaço que a educação adquiriu e, de igual modo, acompanhando o desenvolvimento e transformação da sociedade portuguesa, a crescente complexificação do normativo constitucional que de forma direta trata da Educação, sem esquecer, especialmente na atual Constituição, o quadro de conexões do articulado, dimensão que, aqui, até por razões de espaço, não foi possível abordar.

Ao longo destes dois séculos muito do disposto nos diferentes textos constitucionais ficou por cumprir, exatamente por que estes traduzem o entendimento de uma realidade social, mas igualmente os seus anseios, se quisermos, os seus “sonhos” expressos em ideias e valores, concretizados em princípios e normas. Convoquem-se alguns dos preceitos constitucionais consagrados na Constituição Portuguesa de 1976 – e.g., um dos objetivos da educação era “o progresso da sociedade democrática e socialista”, o Estado devia “estimular e favorecer a entrada na Universidade de trabalhadores e filhos de trabalhadores” – que, meia dúzia de anos volvidos, estavam revistos sem nunca se terem cumprido, *naturalmente* em razão das (profundas) alterações ocorridas na formação social portuguesa. Ainda assim, os sucessivos textos constitucionais contribuíram de forma significativa e indelével para a crescente visibilidade (e reconhecimento) social da importância do direito à educação, bem como, muito especialmente na vigência do Estado de direito democrático, estamos perante princípios e normas que contribuíram para transfigurar as estruturas educativas e o paradigma das qualificações dos portugueses.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. **A Educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais**. Sociologia, Problemas e Práticas, Lisboa, número especial, p. 23-32, 2 de novembro de 2016.
- ARAÚJO, A. **A Lei de Salazar**. Coimbra: Edições Tenacitas, 2007. 443 p.
- ARISTÓTELES. **Política**. Lisboa: Nova Veja, 2016. 672 p.
- BERNS, W. Constitucionalismo: o antigo e o novo. In: ESPADA, J. C.; PLATTNER, M. F.; WOLFSON, A. **Liberalismo: o Antigo e o Novo**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2001. p. 29-38.
- BRASIL, A Primeira Constituição Brasileira. In: MIRANDA, J. (Org.) **Textos históricos do direito constitucional**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990. p. 197-227.
- CAETANO, M. N. **Constituições Portuguesas**. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1981. 157 p.
- CANOTILHO, J. G. As constituições. In: TORGAL, L. R.; ROQUE, J. L. (Org.) **O Liberalismo** (1807-1890). Lisboa: Círculo de Leitores, 1993. p. 149-165.
- CANOTILHO, J. G.; MOREIRA, V. **Constituição da República Portuguesa**. Volume I. Coimbra: Coimbra Editora, 2007. 1152 p.
- CATROGA, F. **Entre Deuses e Césares**. Secularização, Laicidade e Religião Civil. Coimbra: Edições Almedina, 2006. 508 p.
- ESPAÑA. Constituição de Cádiz. In: MIRANDA, J. (Org.) **Textos históricos do direito constitucional**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990. p. 107-136.
- ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Constituição dos Estados Unidos da América. In: MIRANDA, J. (Org.) **Textos históricos do direito constitucional**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990. p. 37-50.
- ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Declaração de independência dos Estados Unidos da América. In: MIRANDA, J. (Org.) **Textos históricos do direito constitucional**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990. p. 35-36.
- FRANÇA. Constituição do Ano I. Declaração dos direitos do homem e do cidadão. In: MIRANDA, J. (Org.) **Textos históricos do direito constitucional**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990. p. 75-91.
- GOMES, J. F. O direito à educação nas constituições portuguesas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, Ano XVIII, p. 313-330, 1984.
- GRÃ-BRETANHA. Bill of Rights. In: MIRANDA, J. (Org.) **Textos históricos do direito constitucional**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990. p. 23-26.
- GRÃ-BRETANHA. Magna Charta Libertatum. In: MIRANDA, J. (Org.) **Textos históricos do direito constitucional**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990. p. 13-16.

- GRÃ-BRETANHA. Petition of Right. In: MIRANDA, J. (Org.) **Textos históricos do direito constitucional**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990. p. 17-19.
- HAMILTON, A. N.º 9 The Utility of the Union as a Safeguard against Domestic Faction and Insurrection. In: HAMILTON, A.; JAY, J.; MADISON, J. *The Federalist*. Indianapolis: Liberty Fund, 2001. p. 37-41. Disponível em: <http://www.let.rug.nl/usa/documents/1786-1800/the-federalist-papers/the-federalist-9.php>. Acesso em: 15 mai. 2019.
- HEFFER, J.; SERMAN, W. **O Século XIX 1815-1914**. Das Revoluções aos Imperialismos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998. 375 p.
- HESPANHA, A. M. **Guiando a mão invisível**. Direitos, Estado e lei no Constitucionalismo Monárquico português. Coimbra: Almedina, 2004. 588 p.
- HESPANHA, A. M. Sob o signo de Napoleão. A Súplica constitucional de 1808. **Almanack brasileiro**, São Paulo, n.º 7, p. 80-101, maio 2008.
- HOBSBAWM, E. **A Era das Revoluções 1789-1848**. Lisboa: Editorial Presença, 1978. 335 p.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Tomo II - Bat-Cza. Lisboa: Círculo de Leitores, 2002. 1168 p.
- LUCENA, M.; GASPAR, C. Metamorfoses corporativas? – Associações de interesses económicos e institucionalização da democracia em Portugal (I). **Análise Social**, Lisboa, n.º 114, pp. 847-903, 1991.
- MARQUES, A. H. O. **História de Portugal**. Volume II Das revoluções liberais aos nossos dias. Desde os tempos mais antigos até ao governo do Sr. Pinheiro de Azevedo. Lisboa: Palas Editores, 1977. 460 p.
- MARQUES, A. H. O. **Portugal da Monarquia para a República**. Lisboa: Editorial Presença, 1991. 839 p.
- MIRANDA, J. **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. 674 p.
- MIRANDA, J. Constituição de 1933. In: BARRETO, A.; MÓNICA, M. F. **Dicionário de História de Portugal**. Volume VII. Suplemento A/E (p). Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas. 1999(1). p. 404-410.
- MIRANDA, J. Revisões da Constituição de 1933. In: BARRETO, A.; MÓNICA, M. F. **Dicionário de História de Portugal**. Volume VII. Suplemento A/E (p). Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas. 1999(2). p. 410-412.
- MIRANDA, J. **Um projecto de Constituição**. Braga: Edição do autor, 1976. 159 p.
- MIRANDA, J.; MEDEIROS, R. **Constituição Portuguesa Anotada**. Volume I. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017. 1048 p.
- MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Afonso, 2000. 851 p.
- MOREIRA, V. O sistema jurídico-constitucional do «Estado Novo». In: MEDINA,

J. **História de Portugal**. Volume XV. Amadora: Ediclube, Edição e Promoção do Livro, Lda., 2004. p. 405-454.

MOREIRA, V. A. edificação do novo sistema institucional democrático. In: REIS, A. **Portugal Contemporâneo**. Volume 3. Publicações do Reader's Digest/Publicações Alfa: Lisboa, 1996. p. 465-500.

Ó, J. R. **Os anos de Ferro**. O dispositivo cultural durante a “Política do Espírito” 1933-1945. Ideologia, instituições, agentes e práticas. Lisboa: Editorial Estampa, 1999. 262 p.

PETRELLA, R. **Portugal – os próximos 20 anos**. Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa). Volume VII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990. 167 p.

PINTO, A. C. Enfrentando o legado autoritário na transição para a democracia. In: BRITO, J. M. B. (Dir.) **Revolução e Democracia – 2**. O País em Revolução. Lisboa: Círculo de Leitores, 2001. p. 359-384.

PIRES, F. L. **Uma Constituição para Portugal**. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 1975. 175 p.

PORTUGAL. Actos Adicionais. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 79-116.

PORTUGAL. Alteração de 1918. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 175-183.

PORTUGAL. Bases da Constituição. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 23-28.

PORTUGAL. Acta da assembleia geral de apuramento dos resultados do Plebiscito Nacional de 19 de Março de 1933, sôbre a Constituição Política da República Portuguesa. Resultados do Plebiscito Nacional à Constituição. **Diário de Governo**. Lisboa, 11 Abril 1933. I Série, n.º 83, p. 649.

PORTUGAL. Carta Constitucional de 29 de abril de 1826. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 79-102.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa de 12 de agosto de 2005. Texto consolidado da Constituição da República após a 7ª revisão constitucional. **Diário da República**. Lisboa, 12 ag. 2005. I Série - A, n.º 155, p. 4642-4686.

PORTUGAL. Constituição de 11 de abril de 1933. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 187-224.

PORTUGAL. Constituição de 2 de abril de 1976. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria

Petrony – Editores, 2004. p. 283-368.

PORTUGAL. Constituição de 21 de agosto de 1911. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 147-165.

PORTUGAL. Constituição de 23 de setembro de 1822. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 29-76.

PORTUGAL. Constituição de 4 de abril de 1838. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 119-144.

PORTUGAL. Decreto n.º 20643 de 22 de dezembro de 1932. Cria o Conselho Político Nacional e fixa-lhe atribuições. **Diário do Governo**. Lisboa, 22 dez. 1932. I Série, n.º 294, p. 2743-2744.

PORTUGAL. Decreto n.º 22229 de 21 de fevereiro de 1933. Fixa o dia 19 de março de 1933 para a realização do plebiscito nacional para aprovação do Projecto de Constituição Política da República Portuguesa. **Diário do Governo**. Lisboa, 21 fev. 1933. I Série, n.º 42, p. 215-216.

PORTUGAL. Decreto n.º 22241 de 22 de fevereiro de 1933. Promulga o Projeto de Constituição Política da República Portuguesa. **Diário do Governo**. Lisboa, 22 fev. 1933. I Série, n.º 43, p. 227-236.

PORTUGAL. Lei Constitucional n.º 1 de 12 de agosto de 2005. Sétima revisão constitucional. **Diário da República**. Lisboa, 12 ag. 2005. I Série - A, n.º 155, p. 4642.

PORTUGAL. Lei Constitucional n.º 1 de 12 de dezembro de 2001. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 557-560.

PORTUGAL. Lei Constitucional n.º 1 de 24 de julho de 2004. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 561-562.

PORTUGAL. Lei Constitucional n.º 1 de 30 de setembro de 1982. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 369-445.

PORTUGAL. Lei Constitucional n.º 1 de 8 de julho de 1989. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 447-502.

PORTUGAL. Lei Constitucional n.º 1 de 25 de novembro de 1992. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 503-504.

PORTUGAL. Lei Constitucional n.º 1 de 20 de setembro de 1997. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição.

Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 505-556.

PORTUGAL. Lei n.º 1910 de 23 de maio de 1935. Altera a redação do n.º 3, do artigo 43º, da constituição Política da República, respeitante ao ensino ministrado pelo Estado. **Diário do Governo**. Lisboa, 23 maio 1935. I Série, n.º 117, p. 721.

PORTUGAL. Lei n.º 3 de 16 de agosto de 1971. Promulga a nova redação de várias disposições da Constituição Política da República Portuguesa. **Diário de Governo**. Lisboa, 16 ag. 1971. I Série, n.º 192, p. 1176-1-1176-7.

PORTUGAL. Lei n.º 46 de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**. Lisboa, 14 out. 1986. I Série, n.º 237, p. 3067 - 3081.

PORTUGAL. Lei n.º 85 de 27 de agosto de 2009. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. **Diário da República**. Lisboa, 27 ag. 2009. I Série, n.º 166, p. 5635-5636.

PORTUGAL. Leis de Revisão Constitucional. Lei n.º 1885, de 23 de março de 1935. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 225-280.

PORTUGAL. Leis de Revisão Constitucional. Lei n.º 635, de 28 de setembro de 1916. In: MIRANDA, J. (Org.) **As Constituições Portuguesas**. De 1822 ao texto actual da Constituição. Lisboa: Livraria Petrony – Editores, 2004. p. 167-174.

PORTUGAL. Projecto das Bases da Constituição Portuguesa para ser discutido. 9 de fevereiro de 1821. Bases da Constituição Portuguesa. **Diário das Cortes Geraes e Extraordinárias da Nação Portuguesa**, Lisboa, 9 fev. 1821. n.º 10, p. 60-61.

RÉMOND, R. **Introdução à História do nosso tempo**. Do Antigo Regime aos nossos dias. Lisboa: Gradiva, 1994. 460 p.

RIBEIRO, M. T. A regeneração e o seu significado. In: TORGAL, L. R.; ROQUE, J. L. (Org.) **O Liberalismo (1807-1890)**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993. p. 121-129.

ROSAS, F. As grandes linhas da evolução institucional. In: ROSAS, F. (Org.) **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)**. Lisboa: Editorial Presença, 1992. p. 86-143.

ROSAS, F. **Salazar e o poder**. A arte de saber durar. Lisboa: Fernando Rosas/Edições tinta-da-china, 2015. 367 p.

SANTOS, B. S. **O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)**. Porto: Edições Afrontamento, 1998. 266 p.

SEBASTIÃO, J. **Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. 300 p.

TORGAL, L. R.; VARGUES, I. N. **A revolução de 1820 e a instrução pública**. Porto: Paisagem Editora, 1984. 402 p.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSTITUIÇÃO

Uma Abordagem sobre Cidadania e Sustentabilidade

Maria Creusa de Araújo Borges
José Flôr de Medeiros Júnior

Abordagem Teórica sobre o Art. 225 da Constituição da República de 1988: Cidadania e Educação Ambiental.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB, 1988) é a primeira a tratar da questão ambiental¹ em capítulo próprio. Todavia, esse fato não pode ser visto como uma demonstração de preocupação do constituinte originário com a problemática em torno do meio ambiente à época da assembleia constituinte. Questões como federalismo, democracia e a questão regional em torno da Região Nordeste terminaram determinando a maior parte dos embates no interior da Constituinte, conforme aponta Bonavides (2010).

Nesse caminho, a inserção da matéria do meio ambiente no Capítulo VI, no universo do Título VIII, Da Ordem Social da CRFB

1 Os diplomas legais anteriores à Constituição de 1988 trataram de questões específicas, a exemplo do Código de Águas de 1934 ou da Política Nacional de Meio Ambiente de 1981. A título de presença na Constituição, fosse a Constituição de 1824 ou as republicanas que se seguiram (1891, 1934, 1937, 1946 e 1967) não havia espaço à problemática ambiental. (PADILHA, 2010; MILARÉ, 2015; LEME, 2013, ANTUNES, 2013; SILVA, 2013;).

(1988), representou um avanço na discussão da questão ambiental em termos de proteção jurídica do meio ambiente no ordenamento brasileiro, mas não de preocupação política estatal. Desde a Conferência de Estocolmo de 1972, as constituições de Portugal e da Espanha² tratam da problemática ambiental em seus textos normativos em artigos específicos, mas não em capítulos, como no caso do Brasil.

Reconhece-se, no *caput* do art. 225, a centralidade do paradigma antropocêntrico no tratamento da matéria do meio ambiente por parte da doutrina ambiental doméstica. Antes de adentrarmos na discussão sobre o paradigma antropocêntrico, não se pode deixar de frisar a natureza jurídica do meio ambiente como um direito transindividual, intergeracional e transnacional. Significa afirmar o não pertencimento do meio ambiente a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos, mas à coletividade, conforme reconhecido no texto constitucional. Sobre a dimensão intergeracional, se afirma o dever de preservação, imposto às presentes e futuras gerações, importando o dever legal e ético de preservar o meio ambiente no tempo presente e no tempo futuro visando à garantia de existência a todas as gerações. O caráter da proteção transnacional do meio ambiente é perceptível nos instrumentos internacionais de proteção em torno da matéria do meio ambiente.

-
- 2 A Constituição Portuguesa de 1976 trata o Meio Ambiente em seu art. 66, em que estabelece: “1. Todos têm direito a um ambiente de vida humana, sadio e ecologicamente equilibrado e o dever de defender. 2 Incumbe ao Estado por meio de organismos próprios e por apelo a iniciativas populares. 3 O cidadão ameaçado ou lesado no direito previsto no n.º. 1 pode pedir, nos termos da lei, a cessação das causas de violação e a respectiva indenização. 4. O Estado deve promover a melhoria progressiva e acelerada da qualidade de vida de todos os portugueses. A Constituição da Espanha de 1978 normatiza a matéria em seu art. 45, prescrevendo: “1. Todos têm direito a desfrutar de um meio ambiente adequado para o desenvolvimento da pessoa, assim como o dever de conservá-lo. 2. Os Poderes Públicos vedarão pela utilização racional de todos os recursos naturais, com o fim de proteger e melhorar a qualidade de vida, defender e restaurar o meio ambiente, apoiando-se na indispensável solidariedade coletiva. 3. Para os que violem o disposto no item anterior, nos termos que a lei fixar, se estabelecerão sanções penais ou, conforme o caso, administrativas, assim como a obrigação de reparar o dano causado.” (SILVA, 2013, p. 48). Percebe-se a influência dos referidos diplomas legais na construção do art. 225 da Constituição da República de 1988, bem como o paradigma antropocêntrico presente nos dois textos constitucionais.

A questão do paradigma antropocêntrico no tratamento da matéria do meio ambiente, significa afirmar que o antropocentrismo pela exposição de residir o homem “situado e explicado como o centro do universo e, ao mesmo tempo, é considerado como o fim ao qual tudo o mais deve estar ordenado e subordinado” (MARCONDES & JAPIASSU, 1991, p. 21). Importa ressaltar não ser pacífico, na doutrina ambientalista, se o Direito Ambiental, pelo exposto no art. 225 da Constituição da República de 1988, é posto, apenas, em uma vertente antropocêntrica. Milaré advoga em favor de termos um texto constitucional antropocêntrico e aponta que o referido paradigma “conquista, cada vez mais, desafetos e antiadeptos. A ética ambiental firmou posição e conta sempre com cultores assíduos, oriundos das mais diversas formações acadêmicas e profissionais, preocupados em dar novos rumos à sociedade.” (MILARÉ, 2015, p. 109). Na posição defendida por Machado, pelo exposto nos “parágrafos do art. 225 equilibra-se o antropocentrismo com o biocentrismo (nos §§4º e 5º e nos incisos I, II, III e VII do §1º), havendo a preocupação de harmonizar e integrar seres humanos e biotas” (MACHADO, 2013, p. 153). Por outro ângulo, Padilha enfatiza a necessidade de reconhecer que a Constituição Federal de 1988 “deu um passo importante ao substituir a visão ético-tradicional, alicerçada em um antropocentrismo exacerbado, por um “antropocentrismo mitigado” e parceiro de um saudável “biocentrismo” (PADILHA, 2010, pp. 166-167).

Nas três posturas postas, se afasta, de início, a interpretação de Milaré, pois esta não se distancia do paradigma antropocêntrico na seara do Direito Ambiental. Posturas teóricas diversas existem e, assim, devem ser respeitadas. Mas, sendo o Direito uma área das ciências sociais aplicadas, permeada pela discussão sobre realidades sociais plurais dentro de um universo democrático cada vez mais complexo, no qual os direitos fundamentais (o Direito Ambiental encontra-se inserido) e os Direitos Humanos são discutidos, não se pode retirar de foco o homem em sua plenitude como sujeito de direitos e deveres e, ao mesmo tempo, como o ser a agir de forma ética na preservação e defesa do meio ambiente.

Nessa seara, não se pode esquecer ser a ética uma relação antropocêntrica e humanística. Entende-se que as posições assumidas por Machado e Padilha são, em relação a de Milaré, mais equilibradas concernente a uma leitura do art. 225 da Constituição da República.

Machado percebe, com clareza, que o teor do *caput* do artigo em comento marcado por uma visão antropocêntrica. Entretanto, o equilíbrio aparece nos parágrafos ao longo do texto normativo. Acrescente-se que, no conjunto de leis infraconstitucionais fundadas no art. 225/CRFB/88, essa posição de equilíbrio antropocentrismo/biocentrismo se torna mais clara. Em relação à doutrina de Padilha, se percebe uma interpretação de mitigar o antropocentrismo, mas não o de abandonar, e se aproximar do biocentrismo naquilo que denomina de parceria.

Percebe-se que, na abordagem exposta por Milaré, reside o foco na ética ambiental em que o autor afirma que esta tem posição firmada. Entretanto, se faz necessário perceber que a conduta ética em relação ao meio ambiente necessita da prática cidadã e de um cidadão a exercer a cidadania a partir da autonomia da vontade, consoante o postulado kantiano.

Na acepção Kantiana, se reconhece o quanto o homem reside preso à menoridade, terminando por limitar uma visão ética não individualista e, dessa forma, atrofia uma ética ambiental a ir para além dos interesses particulares a preservar o indivíduo, e não a espécie humana. Para que a ética ambiental viesse a ser prática cotidiana, seria necessário, primeiro, que o homem superasse a condição de indivíduo e olhasse a humanidade enquanto dignidade.

Desta feita, a posição de Dupas é eloquente ao aduzir que “o indivíduo é o inimigo número um do cidadão” (DUPAS, 2014, p. 91). Nesse âmbito, a ausência do cidadão configura uma sociedade onde a ética enquanto valor é questão posta à margem do interesse de uma sociedade formada por indivíduos a defender práticas individualistas em detrimento à espécie humana. Acrescente-se, ainda, o alerta feito

por Arendt³ (2013) em relação à confusão construída ao longo do tempo no campo teórico entre o “bom homem” e o “bom cidadão”. O meio ambiente, na acepção arendtiana, não necessita do “bom homem”, mas do “bom cidadão.” No caso brasileiro, é necessário, primeiro, desmontar a forma como se pensa cidadania para, posteriormente, estabelecer embate no referente ao “bom cidadão”.

A conceituação exposta por Milaré sobre antropocentrismo, biocentrismo e ecocentrismo deve ser discutida no âmbito do art. 225 da Constituição da República. Questão pacífica na doutrina ambientalista consiste que a Política Nacional de Meio Ambiente de 1981, Lei 6.938/81, se insere em um olhar exclusivamente antropocêntrico. A expressão contida no *caput* do art. 225, “meio ambiente ecologicamente equilibrado”, retira a possibilidade de uma visão antropocêntrica ou ecocêntrica de forma exclusiva, determinante e determinista. A adoção de uma ou outra visão colocaria em questão a palavra “equilíbrio” grafada no texto constitucional em relação ao meio ambiente.

Na construção da proteção jurídica do meio ambiente, este, não obstante protegido por todos, Estado e coletividade, deve servir à sadia qualidade de vida. Esta somente passa a ser concretizável por intermédio

3 A discussão posta por Hannah Arendt em relação ao “bom homem” e ao “bom cidadão” é travada quando a autora debate o papel da desobediência civil no ordenamento jurídico norte-americano. Afirma que “a desobediência civil aparece quando um número significativo de cidadãos se convence de que, ou os canais normais para mudanças já não funcionam, e que as queixas não serão ouvidas nem terão qualquer efeito, ou então, pelo contrário, o governo está em vias de efetuar mudanças e se envolve e persiste em modos de agir cuja legalidade e constitucionalidade estão expostas a graves dúvidas” (ARENDR, 2013, p. 68). No que Rawls afirma ser a desobediência civil “um ato político público, não violento e consciente contra a lei, realizado com o fim de provocar uma mudança nas leis ou nas políticas de governo” (RAWLS, 2016, p. 453). A obra de Arendt, ao discutir desobediência civil, tomou por um de seus parâmetros o término dos anos 60 e início dos anos 70 do século pretérito nos Estados Unidos. Coincidência ou não, a obra *Uma Teoria da Justiça* de Rawls, em que o autor discute a mesma temática é de 1971. Arendt e Rawls, por caminhos distintos, discutem o mesmo ponto que se afirma ser possível usar da desobediência civil como prática cidadã em torno da questão ambiental. A problemática ambiental é pública, assim como os atos de desobediência civil necessitam ser, bem como a legislação necessita de mudanças, tanto quanto as políticas de governo. Não ocorrendo por falta do cidadão e da cidadania na condição de prática política.

de um meio ambiente ecologicamente equilibrado. A questão ambiental, vista a partir da visão antropocêntrica não significa, entretanto, que se esteja a falar, apenas, do homem posto enquanto centro na discussão da questão ambiental. Necessário perceber que o antropocêntrico somente pode encontrar espaço, ao se considerar o meio ambiente dentro de uma visão sistêmica, em que o homem é parte e partícipe do meio ambiente com obrigações legais e éticas de preservação e de defesa, ao tempo em que o meio ambiente proporciona o espaço sadio de vida ao homem. Desnudando ser o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado o próprio direito à vida humana posta com qualidade. Essa posição é encontrada na dogmática a tratar de Direito Constitucional pátrio (SILVA, 2014; SILVA, 2015; BONAVIDES, 2011) e da doutrina acerca do Direito Ambiental (PADILHA, 2010; LEME, 2013; MILARÉ; 2015; ANTUNES, 2013).

Nessa interpretação, é relevante analisar o art. 225 da Constituição na ótica da perspectiva coerente com o escrito pelo constituinte originário. Percebe-se, pelo texto, que “todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 1988), o que retira quaisquer diferenças entre cidadania ativa e cidadania passiva, visto o texto original englobar toda a população humana com responsabilidades em relação à população não humana. A palavra todos termina por abarcar o ser humano na condição de ser racional capaz de, agindo no universo da dignidade humana, perceber a interação com os seres irracionais, as águas e todo o meio ambiente envolvendo fauna e flora. Ou seja, não existe a exclusão de componentes do meio ambiente da primeira parte do *caput* do artigo.

No *caput* do artigo supra, se afirma que o meio ambiente é “bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida” (BRASIL, 1988). Ao definir povo na condição de categoria a ter o uso do meio ambiente, o constituinte originário não trata de posse, trazendo à tona ser o meio ambiente um bem de todos os indivíduos, independente de geração e, ainda, ser o direito à saúde um direito inerente à qualidade de vida presente ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Como forma

de determinar responsabilidades em relação à defesa e à preservação do meio ambiente, o constituinte originário grafou “impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Portanto, cabe ao Estado o dever de preservar e defender o meio ambiente, bem como à coletividade o dever para que possa ter o uso comum. Não se pode falar em posse, mas em uso racional do meio ambiente ecologicamente equilibrado. Ocorre que, nessa parte do *caput*, a defesa e a preservação ocorrem em função das presentes e futuras gerações. Ou seja, não se fala em direito de posse, mas em direito de uso para que os que convivem no tempo presente possam usufruir do meio ambiente em conformidade com as gerações que estão por vir. A qualidade de vida, portanto, não diz respeito à geração presente. Trata-se de qualidade de vida a ser pensada de forma intergeracional, transnacional e transindividual.

Entretanto, se faz necessária a configuração da cidadania na perspectiva da cidadania ambiental e da educação. Não se faz importante que a presente geração esteja a defender e preservar o meio ambiente se o cidadão não se encontra presente na condição do exercício da prática política. O dever de, bem como o direito, de solidariedade neste momento se faz imperioso para que o art. 225 da Constituição não exista enquanto letra morta. É preciso a existência da cidadania em sua vertente ambiental, bem como da educação, mas não sem a cidadania na condição de prática política. Sem essas duas condições, a discussão em torno do antropocentrismo, do biocentrismo, do ecocentrismo ou da sustentabilidade restam inócuas, visto a ausência do homem, considerado como cidadão, para exercer a cidadania alicerçada na educação ambiental consoante art. 225, §1º, VI da Constituição. Ausente a educação, bem como um dos seus pilares, a formação para o exercício da cidadania ambiental, não se concretiza a finalidade da normativa constitucional em matéria de meio ambiente.

Educação Ambiental: Fundamentos e Objetivos.

Rousseau, ao escrever sobre um *projeto* de educação em *O Emílio ou Da educação* questiona sobre o “pensar desta educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, que enche a criança de grilhões de toda espécie e começa por torná-la miserável, para prepará-la, com antecedência, para sabe-se lá que pretensa felicidade, da qual se deve crer que jamais gozará?” (ROUSSEAU, 2017, p. 89). É justamente a ausência de compreensão sobre a tarefa da educação e da sua relação com a concretização de um projeto de sociedade pautado na conscientização e preservação ambiental que terminou por estabelecer um distanciamento da sociedade e, por outro lado, se edificou um pensar relacionado à educação ambiental distante da cidadania.

À época da escrita de Rousseau não havia a preocupação com o meio ambiente, muito menos com uma educação ambiental. Mas a categoria tempo presente à escrita de Rousseau nos impele a pensar que a presente geração, distante de uma educação ambiental real, concreta para com o ambiente termina por colocar a ferros às gerações futuras. A ausência dessa educação no presente termina por afrontar o *caput* do art. 225 da Constituição relativo ao conteúdo e ao objetivo da preservação e da defesa do meio ambiente. A liberdade pensada por Rousseau termina por residir grafada nos dispositivos legais a tratar da educação, enquanto a ausência de preservação termina por impor grilhões contemporâneos à sociedade ainda por vir e, nos signos desses grilhões contemporâneos, reside a ausência da sadia qualidade de vida para as gerações futuras.

A Constituição trata da educação no art. 6º, como um direito de natureza social, nos arts. 205 a 214, nos quais especifica os objetivos da educação, os princípios do ensino público, o dever do Estado, a responsabilidade da sociedade, entre outras matérias. No Art. 225, §1º, VI, a Constituição reconhece a tarefa da educação na concretização da normativa referente à proteção e preservação ambiental, enfatizando que: “§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a

conscientização pública para a preservação do meio ambiente.” (BRASIL, 1988). Antes de avançar no debate acerca da educação ambiental, se faz necessário rememorar o *caput* do art. 225 da Constituição. O art. 225 preceitua que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Reconhece-se, na redação do texto constitucional, o dever de preservação referente ao meio ambiente é posto como um dever da sociedade. Portanto, poder público e sociedade. Esculpiu o constituinte originário que passa a ser papel do Estado “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino” (BRASIL, 1988), trazendo à baila, na primeira parte, educação ambiental e, em seguida, a expressão “níveis de ensino”.

A educação ambiental necessita da compreensão holística inerente ao meio ambiente e, portanto, pode e deve ser realizada em qualquer espaço ambiental, não, exclusivamente, no ambiente escolar quando da referência a níveis de ensino. A educação ambiental pode se constituir em matéria do currículo escolar, mas, também, no trabalho, nas igrejas ou no espaço público conforme definição de educação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996, art. 1º). Educação e ensino (instrução) são, entretanto, conceitos distintos, mas complementares. A educação é desterritorializada e permeia todos os campos do conhecimento, da vida cultural e social. Ensino é um conceito condizente ao território da escola e dos seus profissionais, os professores, os quais detêm conhecimentos, competências e saberes necessários à realização da prática profissional do ensino. Assim, ao discorrer sobre educação ambiental, Luzzi aduz que a questão ambiental não será resolvida “com assepsia cientificista, seja essa ecológica, biológica ou tecnológica; sua resolução está no campo da cultura, do imaginário social, dos valores e da organização política e econômica” (LUZZI, 2019, p. 461). O raciocínio de Luzzi corrobora com a posição de se constituir

a cidadania na condição de prática política, e não uma cidadania sob tutela estatal.

Necessita o Direito de estabelecer diálogo com outros campos do saber, sobretudo em relação ao Direito Ambiental, uma área interdisciplinar. Nesse sentido, a Lei 9.795/99, que regulamenta a educação ambiental no Brasil, precisamente em seu art. 5º, I, prescreve ser objetivo fundamental da educação ambiental “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999).

Percebe-se, também, que a educação ambiental é colocada à margem do processo de concretização da finalidade da normativa constitucional sobre a proteção e preservação ambiental. Na verdade, a educação como uma prática cultural e social e a educação escolar, especificamente, como uma prática de conhecimento, pois que fundamentada no ensino, na instrução, constituem uma condição sem a qual a finalidade da norma ambiental não se efetiva.

Na segunda parte do inciso em comento, o constituinte originário esculpiu que compete ao Poder Público “a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988), competindo ao Estado o papel de conscientizar o público acerca da importância do meio ambiente. É possível, por intermédio da educação, conscientizar a população do quão importante vem a ser a preservação do meio ambiente.

Nesse âmbito, nos questionamos: Como pode, então, o Estado construir a sociedade, aos seus moldes de liberdade, justiça e solidariedade? Onde residiria, desta feita, a autonomia da vontade caso o cidadão tivesse a exercê-la? Afirma-se que ser livre cabe ao homem dentro do exercício de sua capacidade racional, o mesmo se aplicando à justiça e à solidariedade. Ao texto constitucional, construído dentro de um Estado Democrático, porque não se pode conceber a existência da liberdade, da justiça e da solidariedade ausente estando a democracia, cabe construir/edificar o espaço legal, ao tempo que deve construir as garantias legais, de exercício da liberdade, da justiça e da solidariedade

de forma à realização da dignidade da pessoa humana. Nesse ponto, se faz importante o olhar para a Política Nacional de Meio Ambiente, implementada pela Lei nº 6.938 de 1981. Em seu art. 2º, X, preceitua, na condição de princípio, que deveria existir a “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

A educação ambiental, na legislação infraconstitucional, está estabelecida no campo de discutir o meio ambiente, a cidadania e a solidariedade. Todavia, isto somente poderá se tornar possível dentro de uma concepção educacional a perpassar do espaço público ao ensino, não sendo realizável, apenas, a partir dos objetivos inseridos na Lei 9.795/99, por encontrar limitações em relação à cidadania na condição de prática política. Faz-se necessário a participação, no sentido literal da palavra, em relação à questão ambiental. A construção legal em torno da educação ambiental não pode ser pensada somente no campo das futuras gerações, devido aos problemas ambientais que, de imediato, necessitam de resolução.

Nesse âmbito, se inserem os objetivos da educação ambiental no ordenamento jurídico brasileiro. Os objetivos fundamentais estão alocados no art. 5º, Lei nº 9.795 de 1999, e postos ao longo de sete incisos. O primeiro já comentado nos parágrafos anteriores. O segundo objetivo, inciso II, prescreve acerca da “garantia de democratização das informações ambientais” (BRASIL, 1999), se constituindo uma obrigatoriedade constitucional⁴ e infraconstitucional o acesso à informação, tornando o adjetivo “ambiental” desnecessário.

O inciso III do art. 5º da Lei nº 9.795 reconhece a tarefa da educação ambiental “o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.” (BRASIL, 1999). Por sua vez, no inciso VII, está grafado que a educação ambiental deve objetivar “o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos

4 A garantia constitucional de acesso à informação reside no art. 5º, XXXIII da Constituição da República de 1988, regulamentado pela Lei 12.527 de 2011.

e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade” (BRASIL, 1999).

O exercício da cidadania, como preceituado no inciso VII, somente é possível com autonomia política consoante lição rawlsiana. Ao exercer o papel de cidadão, o sujeito membro do Estado está, de forma direta e objetiva, fazendo uso da consciência crítica. O cidadão, no exercício da cidadania, não irá ter consciência crítica em relação aos problemas ambientais e sociais porque esta consciência é o próprio exercício da cidadania em nome da dignidade da pessoa humana a partir da autonomia da vontade e do uso racional da capacidade de decidir. Esse uso da capacidade racional de decidir deve ser, sempre, fundada na ética pelo fato de toda decisão afetar o outro.

O inciso IV reconhece a tarefa da educação ambiental: “o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania”. Articula-se, assim, educação e cidadania na preservação ambiental.

Afirma o texto constitucional constituir o meio ambiente direito de todos, e que a participação, individual e coletiva, teria como fito a preservação do equilíbrio do meio ambiente. O art. 225 da Constituição preceitua meio ambiente ecologicamente equilibrado, permitindo ao campo doutrinário, no quadro da classificação estabelecida em relação ao meio ambiente, não discutir o termo equilibrado. O legislador infraconstitucional, ao escrever “equilíbrio” trouxe à baila a discussão sobre o equilíbrio ambiental porque ao utilizarmos da classificação doutrinária em meio ambiente natural, meio ambiente artificial, meio ambiente cultural, meio ambiente do trabalho e meio ambiente digital (até o tempo presente), não existe possibilidades ao cidadão (considerando sua existência a partir dos construtos teóricos de Kant e Rawls em relação à liberdade e autonomia) preservar o equilíbrio do meio ambiente natural porque este se mantém de forma natural. Caso se queira manter o equilíbrio do meio ambiente artificial, estaremos a

falar de uma interferência/intervenção no meio ambiente natural. Afinal, toda edificação urbana trata-se de clara interferência/intervenção no meio ambiente natural representando uma quebra do equilíbrio natural existente e alterando o meio existente.

Entretanto, é possível, com base nos princípios da prevenção e da precaução, manter o equilíbrio do meio ambiente artificial/urbano criado fazendo uso da cidadania no sentido de prática política. Em relação à expressão valor referente à qualidade ambiental este é inerente ao meio ambiente. Não se pode, como expôs Kant⁵, tratar aquilo a não existir equivalente, caso do meio ambiente, no formato de preço. Preço, na lição kantiana, se aplica, apenas, ao que se tem equivalente. Ademais, colocar como objetivo da educação ambiental a manutenção do equilíbrio do meio ambiente é afirmar não considerar o homem enquanto parte integrante desse meio ambiente, visto ser ele o sujeito da educação ambiental.

Alocado no art. 3º, III, da Constituição, reside um dos objetivos fundamentais do Estado brasileiro, consoante redação do texto constitucional, “o de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988). O art. 5º, VII, Lei nº 9.795/99, reconhece como objetivo da educação ambiental a prática, estimulada, da “cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

O embate relacionado ao meio ambiente e sua defesa/preservação não pode desconsiderar as mais variadas concepções de região e o conjunto de desigualdades regionais e sociais existentes. No caso da tratativa acerca do meio ambiente no Brasil, se deve olhar para as regiões com várias áreas ambientais, em que a padronização de uma política de

5 Sobre o postulado kantiano, escreveu o pensador de *Königsberg* que “no reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade” (KANT, 2008, p. 65).

preservação não atinge à diversidade ambiental aliada à desigualdade social, situações distintas e que devem ser consideradas no âmbito da educação ambiental.

A Constituição trata a desigualdade regional e social com a possibilidade de redução das diferenças. Por sua vez, a legislação infraconstitucional regulamenta a educação ambiental enfatizando a cooperação entre as regiões.

Ademais, um outro objetivo posto para a educação ambiental, com aporte no inciso VI, consiste no “fomento e fortalecimento da integração com a ciência e tecnologia” (BRASIL, 1999). O inciso VII, último objetivo fundamental da educação ambiental, consiste no “fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade” (BRASIL, 1999).

As partes seguintes do inciso em discussão – autodeterminação dos povos e solidariedade –, não são inovações legislativas, visto residirem na Constituição no Título I, Dos Princípios Fundamentais.

Percebe-se, todavia, que pelos objetivos fundamentais construídos, visando atender à implementação da educação ambiental, se torna um ponto a merecer destaque a sua configuração no contexto da realidade ambiental brasileira e internacional. Não obstante, a Lei reconhecer a categoria cidadania, em nenhum momento, aborda a cidadania ambiental cosmopolita, com fundamento no postulado kantiano, pelo caráter transnacional da educação ambiental.

De acordo com a legislação regulamentadora, pela amplitude e complexidade da educação ambiental, se impõe a necessidade de formação de professores, em todos os níveis de ensino, de forma a concretizar a finalidade da norma constitucional. Ademais, não se pode apenas informar, é preciso comunicar. A comunicação pelo conhecimento somente pode ser realizada com quem tem visão filosófica e humanística, com condições de abordar, no campo dos paradigmas antropocêntrico, biocêntrico e ecocêntrico. A imposição de modelos educacionais é incompatível com a cidadania, com a cidadania ambiental e, principalmente, com a educação ambiental.

Sustentabilidade: Por uma (necessária) Reflexão Conceitual.

A importância do Direito Ambiental e, por consequência, de uma abordagem sobre a cidadania ambiental não pode ser realizada desvinculada da sustentabilidade. Desde a Conferência de Estocolmo (1972), como, também, a Conferência Rio – 92, a discussão objetiva o alcançar de um desenvolvimento sustentável. A doutrina constitucionalista, ambientalista e desenvolvimentista é pacífica na visão de que se o desenvolvimento não é sustentável não pode ser caracterizado na condição de desenvolvimento e sim crescimento econômico (SEN, 2010; SILVA, 2013; SILVA, 2014; FURTADO, 2013; ARANTES, 2019; VEIGA, 2010; LEFF, 2006).

Necessário, entretanto, que uma das dificuldades no alcance do desenvolvimento sustentável seja superada, visto que este somente se torna exequível a partir do existir da liberdade, da igualdade e da cidadania no sentido prático do termo, ao contrário dos autores fundamentados no paradigma substancialista que insistem em defender o processo inverso que vem a ser uma cidadania construída pelo Estado. Entretanto, não é objeto nem objetivo deste aprofundar discussão em torno da sustentabilidade da forma como a doutrina ambientalista a trata, mas pretende fazer emergir categoria conceitual ao que possa ser considerado enquanto sustentabilidade à ótica do Direito Ambiental.

Nesse sentido, se faz necessário analisar as dimensões da sustentabilidade, conforme visão doutrinária. Sachs, por exemplo, apresenta cinco dimensões à sustentabilidade: a social, a econômica, a ecológica, a espacial e a cultural (SACHS, 1993, p. 7). Por seu olhar, Guimarães apresenta quatro dimensões: a ecológica, a ambiental, a social e a política (GUIMARÃES, 1994, pp. 18-24). Por sua vez, Arantes alega a existência de três dimensões: a física/ambiental (ecológica), a econômica (de durabilidade ao longo do tempo) e a social (inclusiva) (ARANTES, 2019, p. 91). Arantes alega ser necessária à sustentabilidade a inclusão da dimensão cultural. A diferenciação em relação às dimensões

guarda relação com a pluralidade de valores existentes à conceituação de sustentabilidade.

Por outro lado, consiste em preocupação apresentar uma dimensão à sustentabilidade. A saber: a ausência da cidadania na condição de prática política e posta enquanto dimensão à/da sustentabilidade.

É a cidadania, na condição de prática política em sua vertente ambiental, que possibilita a realização da sustentabilidade e, sendo assim, pode vir a garantir o futuro das gerações vindouras. Mas, para isso, se faz necessário o estabelecimento de um discurso transnacional, como é o Direito Ambiental, em torno da sustentabilidade de forma a eliminar (pelo menos tentar) o discurso presente de ser o meio ambiente um bem de toda a humanidade, transnacional e transfronteiriço, mas com políticas de sustentabilidade diversas no interior dos distintos Estados respeitando seus respectivos contratos sociais e ordenamentos jurídicos.

Talvez, nesta expressão, *Contrato Social*, que remonta a Aristóteles, mas ganha força com o pensamento de Locke, Hobbes, Rousseau, Montesquieu e Kant, sendo reforçado com o novo contrato social apresentado por Rawls e construído a partir de suas reflexões acerca do pensamento de Aristóteles, Locke e Kant. O estabelecimento de relações sócio-políticas não pode ser edificado sem considerar as bases histórico-política-filosófica-jurídica e, neste ponto, uma cidadania ambiental transnacional encontra entraves mesmo diante de um objetivo humano comum à humanidade: a preservação/defesa do meio ambiente visando às futuras gerações.

Pode o homem contemporâneo afirmar discurso em defesa da sustentabilidade sem firmar novo pacto social a considerar o meio ambiente na condição de partícipe deste novo contrato social? Um novo contrato social desde que configurada a cidadania ambiental transnacional e transfronteiriça de forma a ter dignidade para com toda a humanidade.

Nesse sentido, sendo a sustentabilidade um valor universal, isto não significa que a cidadania ambiental transnacional possa causar a perda da soberania dos Estados. Este caminho somente se torna

possível com a saída do homem do estado de menoridade conforme nos apresentou Kant, para que assuma sua capacidade racional no campo da autonomia da vontade e passe, além disso, a agir de forma ética. Por outro lado, entendemos que não é pelo fato, claro e nítido, da existência de reservas fronteiriças, dos contratos sociais estabelecidos e ordenamentos jurídicos estatais postos sejam impedimentos a uma cidadania ambiental transnacional. O impedimento reside no homem a habitar, por escolha livre, o estado de menoridade kantiano. Ou seja, estamos a discorrer sobre a dimensão primária à sustentabilidade. O discurso construído em torno da sustentabilidade é contrário às presentes e futuras gerações quando desconsidera a cidadania enquanto dimensão que estamos a denominar enquanto dimensão primária.

Por mais que se afirme a existência da dimensão social como condição inclusiva, não existe inclusão social sem que exista, por parte do homem, capacidade racional autônoma ética e política no ato do agir cotidiano. Se não prezo por minha liberdade não posso discutir a liberdade dos outros e das futuras gerações, consoante lição de Kant quando aduz que “a autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (KANT, 2008, p. 66). Se o homem contemporâneo entende não ser partícipe à sustentabilidade este não pode discorrer de ser a dimensão social inclusiva porque sua atitude política primária – a não participação cidadã na condição de prática política autônoma do cidadão livre e igual - é contrária a si próprio e à dignidade da pessoa humana.

Ao residir na menoridade kantiana não posso, na condição racional humana ao ato de decidir, procurar a maioria do/para o outro ou estabelecer a maioria dos demais cidadãos e indivíduos. As ações individuais ou de grupos coletivos (ONGs, por exemplo) não significam caminho à sustentabilidade. São ações individuais e somente assim podem, e devem, ser compreendidas perante a permanência da ausência de autonomia política e ética dos cidadãos, embora presente estejam os indivíduos ou cidadãos juridicamente reconhecidos à ótica do Estado.

Tais ações, teoricamente, estão muito mais próximas do “homem bom” de Arendt que vem a ser aquele a se manifestar “somente em emergências, quando de repente surgem como vindos do nada, em qualquer camada social” (ARENDT, 2013, p. 61). Isto posto, necessária leitura se faz sobre o exposto por Sarlet & Fensterseifer, ao discorrerem sobre cidadania ambiental advogando que

No contexto dessa teia social mundial, o ponto de conexão entre os diferentes atores sociais (locais, regionais e globais) é a **informação**. Por meio das redes de informação, possibilitadas principalmente pela **internet**, as ONG's e movimentos sociais trocam informações e articulam, de forma conjunta, com grande eficiência, as suas ações políticas. **A democratização e o acesso à informação configuram-se como as principais “armas” à disposição da sociedade civil organizada para cobrar ações e responsabilidades de Estados e atores privados.** A velocidade com a que a informação circula possibilita a articulação política quase que imediata dos grupos sociais mobilizados na **ação política pró-ambiente**, caracterizando uma **sociedade civil global** e uma **cidadania ativa** para além das fronteiras nacionais. De acordo com José Maria Gómez, já há início de materialização de uma **cidadania ativa global** na emergência e na expansão de redes de atividades transnacionais, que abrangem uma diversidade de movimentos sociais transnacionais, associações ou grupos de cidadãos, organizações internacionais não governamentais, como, por exemplo, Anistia Internacional, Greenpeace, Médecins sans Frontières, movimentos de mulheres, ambientalistas, de defesa dos direitos humanos, entre outros.” (SARLET & FENSTERSEIFER, 2014, p. 113 – Grifos nossos).

A posição dos autores merece reflexões sobre a forma como colocam o debate sobre cidadania ambiental. O primeiro ponto reside no entendimento de que o detentor de direitos civis, políticos, sociais e jurídicos é cidadão no exercício pleno da cidadania. Carvalho, ao se

referir à cidadania no Brasil, alerta que “tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais” (CARVALHO, 2002, p. 9). Acresce-se o jurídico, devido a não ser possível negar o reconhecimento estatal hobbesiano. O reconhecimento jurídico por parte dos organismos estatais de quem é, ou não, cidadão, apenas, atribui ao Estado o papel de afirmar o lugar do cidadão sem que este seja partícipe da construção do próprio Governo, quiçá do Estado.

Referente à cidadania ausente de autonomia política, a informação posta como único sentido à sociedade passa a ser utilizada politicamente para causar a falsa sensação de compreensão da realidade enquanto o tecido social se distancia a cada informação posta, mesmo quando atua a partir do código recebido. O problema reside que a sociedade não se entende como comunicacional. Por outra ótica, a partir do pensamento de Umberto Eco, teríamos de ter a percepção de que os códigos e subcódigos apresentam a necessidade de confrontar a manifestação linear com o sistema de códigos e subcódigos explícitos anteriormente. Afinal, o mundo do autor inexistiria sem o mundo do leitor, como a informação não pode existir sem o receptor do código. Ocorre, entretanto, uma ampliação do problema visto não ser o receptor um leitor-modelo, conforme alude Eco (2012) e aqui estamos transportando a expressão leitor-modelo como sendo o cidadão com autonomia política nos moldes rawlsiano.

No tocante ao aspecto da existência de uma democratização da informação, é extremamente discutível dentro de um Estado que advoga a construção da sociedade enquanto justa, livre e solidária como objetivo constitucional e onde a cidadania reside vinculada ao detentor de direitos civis, sociais e políticos e não é vista na condição de prática política em benefício da *Res Publica*. Caso do Estado brasileiro.

Outro ponto reside na questão de afirmar o papel da sociedade civil organizada a partir do que chamaram de informação no sentido de cobrar responsabilidades dos entes estatais ou do setor privado. A defesa de uma sociedade civil sem o exercício da cidadania pelo cidadão pleno é de complexo entendimento pelo fato de, em tese, existir a impossibilidade

concreta da sociedade civil se organizar sem a existência da autonomia ético-política de seus cidadãos.

A cidadania não pode ser resumida ao que, juridicamente, o Estado diz que somos sem o exercício de direitos e deveres a partir da inexistência da autonomia política rawlsiana, bem como a ausência da liberdade e da igualdade. Esta última reside, apenas, no território da legislação. Muito mais delicado é quando se amplia o raciocínio para uma (utópica, pelo menos no tempo presente) cidadania ativa global.

Por este ângulo existe o reconhecimento da presença de uma cidadania passiva global, expondo a existência de habitantes do globo que não podem ser considerados cidadãos à ótica aristotélica devido à questão territorial, ao olhar kantiano pela questão da ausência de liberdade e da autonomia da vontade anulando, assim, a condição da pessoa se colocar enquanto cidadão e ante à visão rawlsiana pela presença de Estados configurados com a ausência da democracia enquanto garantia da liberdade e igualdade em convivência, inclusive, com Estados ditatoriais. Nesse último plano, inexistente, inclusive, a cidadania passiva. Citamos a questão territorial aristotélica porque a defesa da cidadania no filósofo grego perpassava, em sua seletividade e exclusão, pela área territorial e ainda vinculava à ideia do nascimento impedindo, assim, qualquer possibilidade de ser usada para construir uma cidadania global a partir do pensamento aristotélico. Aliás, o correto seria cidadania ateniense, espartana, tebana e não grega, resguardando os limites territoriais e políticos das cidades-estados gregas. Dessa forma a cidadania ambiental somente pode ser estabelecida no seio de uma sociedade democrática na qual impere, por parte de seus cidadãos, a tomada de decisões a partir de sua autonomia política, conduzindo ao bem comum, respeitadas as posições contrárias a seus argumentos. Outro ponto é que, no caso da cidadania ambiental que assume um caráter cosmopolita, esta não pode se fechar enquanto visão religiosa ou filosófica em torno da preservação ambiental, sob pena de ser vista na condição de comunidade e não de uma sociedade democrática no postulado de Rawls ao afirmar que:

“uma sociedade democrática bem-ordenada não é nem uma comunidade nem, em termos mais gerais, uma associação. Há duas diferenças entre uma sociedade democrática e uma associação. A primeira é que supusemos que uma sociedade democrática, como qualquer sociedade política, deve ser vista como um sistema social completo e fechado. É completo no sentido de ser autossuficiente e de ter espaço para todos os principais objetivos da vida humana. [...] **Uma segunda diferença crucial entre uma sociedade democrática bem-ordenada e uma associação é que a primeira não tem objetivos e fins últimos da mesma maneira que as pessoas ou associações os têm.** [...] Embora uma sociedade democrática não seja uma associação, ela tampouco é uma comunidade, se por comunidade entendemos uma sociedade que é governada por uma doutrina religiosa, filosófica ou moral abrangente e compartilhada. [...] **A estrutura de fundo justa desse mundo social é determinada pelo conteúdo da concepção política, de modo que, pelo uso da razão pública, todos os cidadãos são capazes de entender o papel dessa concepção e compartilhar de igual maneira seus valores políticos.**” (RAWLS, 2011, p. 48).

De forma que, na construção teórica rawlsiana, a liberdade está posta naquilo que Rawls afirma enquanto apresentação:

de forma provisória, (d)os dois princípios de justiça que acredito que seriam acordados na posição original. [...] **É essencial observar que as liberdades fundamentais figuram em uma lista de tais liberdades. Dentre elas, têm importância a liberdade política (o direito ao voto e a exercer cargo público) e a liberdade de expressão e reunião; a liberdade de consciência e de pensamento; a liberdade individual, que compreende a proteção contra a opressão psicológica, a agressão e a mutilação (integridade da pessoa); o direito à propriedade pessoal e a proteção contra prisão e detenção arbitrárias**

segundo o conceito de Estado de Direito. O primeiro princípio estabelece que essas liberdades devem ser iguais.” (RAWLS, 2016, pp. 73-74 – Grifos nossos).

Aos grupos sociais nomeados pelos autores em discussão estes não configuram uma cidadania global, mas uma atuação política de amplitude global em defesa de ideais particulares, localizados e que são postas ao mundo na ideia de cidadania global devido à ausência do Estado na preservação ambiental e do cidadão no exercício da prática política. Assim, o uso da expressão sociedade mundial explicitada por Habermas⁶ expressa melhor a realidade sócio-política-filosófica-econômica-jurídica construída ao longo do tempo em relação à comunicação no mundo globalizado.

Dessa forma, e somando-se ao pensamento de Sachs quando este apresenta cinco dimensões da sustentabilidade, estamos a apresentar uma ideia de complementariedade ao raciocínio do autor com o crescer da cidadania. Mas não estamos tecendo linhas, apenas, falando em acréscimo, não. Nosso postulado parte da premissa de que cidadania deve ser a dimensão primária à sustentabilidade em qualquer conceituação construída. Seja Sachs, Arantes, Guimarães ou Amartya Sen. Estamos utilizando a de Sachs por entendermos mais completa no universo das dimensões utilizadas no campo doutrinário a discutir a sustentabilidade. É premente a problematização conceitual em relação à sustentabilidade.

Dentro do que estamos a apresentar, as dimensões deveriam ser consideradas dentro de uma ordem, a saber: Dimensão da Cidadania (considerando a existência de cidadãos livres e iguais no exercício de sua autonomia política, consoante a lição rawlsiana), Dimensão Cultural, Dimensão Ambiental (nesta deve ser considerado o equilíbrio

6 A expressão “sociedade mundial” é discutida por Habermas em A Inclusão do Outro, ao alegar que fala de “uma “sociedade mundial” porque os sistemas de comunicação e os mercados criaram um contexto global. Mas é preciso falar de uma sociedade mundial “estratificada” porque o mecanismo de um mercado mundial acopla progressiva produtividade com miséria crescente, processos de desenvolvimento com processos de subdesenvolvimento. A globalização divide o mundo e ao mesmo tempo o força a agir de modo cooperativo, enquanto comunidade de risco” (HABERMAS, 2018, p. 310)

ambiental), Dimensão Social (configurada a primeira dimensão ocorre nesta o processo de inclusão social), Dimensão Econômica (a estabelecer os padrões de finitude dos recursos naturais e da necessidade de uso equilibrado dos mesmos) e Dimensão Espacial (aqui inclusa a classificação doutrinária relacionada ao Meio Ambiente: natural, artificial, do trabalho, cultural e ou digital).

A Cidadania deve ser posta como dimensão primária considerando ser papel do cidadão no exercício da cidadania ambiental o preservar/ defender o meio ambiente, visando suas necessidades e as futuras gerações. A este exercício se faz urgente a presença da liberdade e da igualdade em sentido político e autonomia da vontade no sentido kantiano e da autonomia política rawlsiana. A Cultura posta na condição de segunda dimensão por ser urgente a transformação dos hábitos adquiridos ao longo do tempo de que o cidadão vem a ser o detentor de direitos concedidos pelo Estado, bem como o do reconhecimento, pelo tecido social presente, da importância do outro, no caso o meio ambiente, para a sadia qualidade de vida, diríamos para a própria vida, e modificar o hábito de pensar apenas na necessidade do tempo presente, desconsiderando a necessidade das gerações futuras (tempo futuro).

Construídas e estabelecidas as duas primeiras dimensões, podemos olhar o meio ambiente enquanto partícipe à existência humana e a existência humana enquanto partícipe ao equilíbrio ambiental e não pensar o meio ambiente, apenas, como algo (objeto) a ser preservado. Se assim fosse estaríamos diante de um meio ambiente precificado. Nessa dimensão, seria o espaço ao desenvolvimento de novas tecnologias, visando o resguardo da humanidade a considerar a presente e as futuras gerações. Antes que nos digam ser esta racionalidade instrumental, advogamos que ao colocarmos a cidadania como primeira dimensão consideramos a existência da autonomia da vontade e do cidadão a olhar o meio ambiente na condição de valor onde, nas palavras de Kant, não cabe equivalente. Tal entendimento/realização não pode ser atingido caso o estabelecimento de uma cidadania plena no sentido ético e político não se configure estabelecida. O resultado, configuradas as dimensões anteriores,

seria o atingir da quarta dimensão, a Social. A construção do cidadão a olhar a humanidade como dignidade seria o espaço ao estabelecimento de uma sociedade humana racional, a agir com dignidade, solidária, democrática, participativa e comunicativa.

Nessa senda, os objetivos da quinta dimensão, a Econômica, restariam atingidos e o meio ambiente passaria a ser visto com condições de construir uma economia sustentável, visando o tempo presente (atual geração) e o tempo futuro (futuras gerações). A última dimensão, a Espacial, se faz necessária pelas configurações diversas e distintas apresentadas pelo meio ambiente, em suas diversas classificações, no globo o que impede a imposição (qualquer imposição a um tecido social é nefasto à democracia) uma valoração única a todas as áreas territoriais, aquáticas, digitais, do trabalho e culturais que perfazem o Direito Ambiental em sua classificação, conforme doutrina majoritária (SILVA, 2013; MACHADO, 2013; MILARÉ, 2015; ANTUNES, 2013).

Percebe-se, todavia, o quão complexo é o conceituar sustentabilidade e a variação entre dimensões a compor as construções conceituais. Nossa crítica, entretanto, reside que não conseguimos compreender as elaborações teóricas acerca da sustentabilidade sem a presença da cidadania enquanto elemento fundante à sustentabilidade. Isto reside pelo fato de ser o cidadão (considerando a autonomia política existente na condição de premissa à cidadania) o destinatário de uma sociedade sustentável. Não sendo, portanto, incoerente afirmar ser insustentável as dimensões atuais da sustentabilidade sem a cidadania enquanto alicerce de todas.

Ao afirmarmos ser a cidadania uma dimensão primária estamos a dizer, na realidade, que o tripé ambiental, economia e sociedade onde reside assentada a maior parcela das elaborações teóricas em torno da sustentabilidade não ter possibilidades de se manter sem o cidadão e o exercício da cidadania.

Deve-se pensar, por este olhar, a participação cidadã da presente geração de que o legado às futuras gerações perpassa por uma sociedade na qual residam os elementos naturais como ar, água e solo em condições

de estabelecer qualidade de vida às gerações vindouras. O individualismo crescente na sociedade contemporânea impede, entretanto, a aceitação de tal premissa, fazendo com que a sociedade a existir no tempo presente não se sinta responsável, no campo da sustentabilidade, para com o corpo social a se formar no tempo futuro.

Por este olhar a conceituação de uma cidadania global perde forças não por elementos histórico-político-filosóficos-jurídicos, não obstante estes também sejam enfraquecedores do conceito de cidadania global quando não considerados por quem pensa o Direito, no caso o Direito Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável. Mas perde espaço para uma participação cidadã mais próxima da participação imediata, aproximando-a do “homem bom” de Arendt e distanciando-se do cidadão livre e igual com autonomia política e no exercício de suas liberdades garantidas pela Constituição como exposto em Rawls.

O advento da tecnologia, nesse caso, não pode ser posto como um problema à cidadania global e à sustentabilidade. Reside o problema de estarmos a assistir uma civilização do espetáculo na expressão de Mario Vargas Llosa em que o “engajamento” ou a “participação” ocorre, apenas, quando da emergência de um desastre ou crime ambiental. Ao mesmo tempo não podemos condenar o progresso tecnológico no campo da tecnologia da informação. Busca-se, neste momento, um equilíbrio entre a participação cidadã e a rede de notícias, não de informação, crescente cotidianamente acerca das questões ambientais e onde a sociedade, que deveria ser cidadã, não tem conhecimento da importância da problemática ambiental e a vinculação desta à sua qualidade de vida e para sua saúde, mesmo assim passa a “participar” por intermédio dos mais variados canais de comunicação sem saber se está sendo emissário, receptor, autor ou leitor-modelo. Passando a existir apenas uma certeza/verdade, se é possível o uso destas palavras no território do Direito, que vem a ser a de não serem cidadãos no sentido político do termo. A liberdade de digitar sua revolta para com a situação ambiental não confere às pessoas o condão de serem chamadas de cidadãs, mesmo o Estado entendendo que as mesmas são detentoras de direitos civis, sociais e políticos ou que juridicamente

possuem cidadania sem que esta esteja alicerçada no imperioso ato da participação política assentado na liberdade e na igualdade.

Vê-se, dessa forma, a existência de um processo de despolitização por parte da sociedade presente no referente à participação política em que a vítima vem a ser a própria sociedade alicerçada na despolitização, conforme demonstra Lipovetsky (2016). A presente sociedade vive um processo de terceirização da participação política para os meios de comunicação e redes sociais resultante do não conhecimento dos códigos de comunicação existentes na sociedade atual e não exercerem, porque não deterem a mesma, sua autonomia política. Situação esta que vem a ser resultado da despolitização e da descrença por qual passa a palavra política resultando em enfraquecimento da categoria cidadania onde não é equívoco falar da existência de uso banal da categoria e/ou de leituras equivocadas em relação à cidadania. Passando a existir, por parte da doutrina acerca da cidadania, a defesa dos movimentos sociais, de ONGs, de partidos políticos e do Estado enquanto construtores da cidadania aprisionando, ainda mais, o homem no estado de menoridade kantiano onde este consegue sobreviver na sociedade da informação sem possibilidades de comunicação e, dista ainda mais, de ser um participante na *Res Publica*.

A sustentabilidade, portanto, passa a ser insustentável no universo social onde o entrelaçamento entre ambiente, economia, sociedade e cultura não é percebido pela própria sociedade partícipe de tal processo. Paradoxalmente, a sustentabilidade que deveria construir alicerces sólidos às futuras gerações está com seus alicerces postos em solo movediço e a necessitar de nova conceituação. Não significando que a introdução, como estamos a apresentar, de nova dimensão à conceituação da sustentabilidade resolva, de imediato, o problema apresentado.

Todavia, um resultado é possível de ser posto à mesa e este vem ser o de não se ter como falar em cidadania ambiental, educação ambiental e futuras gerações conforme o preceituado no caput do art. 225 da Constituição. Resta-nos, assim, o assumir/aceite da cidadania como dimensão primária à sustentabilidade ou negar às futuras gerações o direito à sadia qualidade de vida e, portanto, o direito à vida. Reside

aqui um ato de escolha com fundamento na autonomia da vontade, no uso racional quando do ato decisório, na liberdade de decidir, na ética, na autonomia política e na dignidade da pessoa humana. A saber: ou temos a cidadania enquanto dimensão primária ou não podemos falar em sustentabilidade, cidadania ambiental e educação ambiental.

Estamos, por este caminho, a prezar pela liberdade e pela dignidade de toda a humanidade ao aceitarmos o inevitável: considerar a cidadania na condição de prática política enquanto dimensão primária da sustentabilidade. Outra escolha, embora livre, restará em aprisionamento do cidadão e condenará as futuras gerações a não ter o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Dista estarmos a falar de mudanças legislativas, pois não vemos ser este o fundo do problema e, mesmo existindo modificação legal restaria o problema sem resolução pela ausência da cidadania na condição de prática política. Estamos em pleno Séc. XXI e, ainda, em busca da liberdade fundada na autonomia da vontade kantiana e onde o Estado, através do próprio texto constitucional, não veja a cidadania⁷ apenas enquanto direitos políticos, que são, mas como exercício da prática política sob pena de não termos, como bem alertado por Habermas, o vingar dos direitos de solidariedade.

Considerações Finais

O texto ora apresentado enveredou pela pesquisa localizada no campo teórico-metodológico com o objetivo de apresentar reflexões sobre

7 A crise por qual passa a categoria cidadania devido à banalização da mesma pode ser vista em Lipovetsky (2015; 2016), Habermas (2012; 2018); Carvalho (2002); Harari (2018); Dupas (2014); Arendt (2013); Kant (2008, 2013, 2016); Rawls (2011; 2016); Canotilho (2017) Bauman (2005); Benjamin (2015); Neves (2011, 2018); Faoro (2008). Estes autores por caminhos teóricos distintos apontam para elementos a compor, ou não, a cidadania ao uso indevido da categoria e apresentam um problema à sociologia, à filosofia, à filosofia política e, claro, ao Direito. Percebemos existir maior resistência à discussão sobre o assunto dentro do mundo do Direito, se é que o direito possui um mundo próprio. Tal situação dificulta, e muito, o debate sobre a sustentabilidade pela necessidade da presença da cidadania enquanto prática política e obstaculiza a edificação de uma cidadania ambiental.

cidadania, educação ambiental e sustentabilidade a partir e com fundamento no texto constitucional.

O passo seguinte foi o de adentrar à doutrina correlata na seara do Direito Constitucional, do Direito Ambiental. Por essa perspectiva precisamos, no caminhar da escrita, apresentar a existência, ou não, de problemas em relação à cidadania ambiental. Para isso, se fez necessário enveredar pela leitura dos preceitos constitucionais e infraconstitucionais a tratar da cidadania e da cidadania ambiental, bem como da doutrina correlata ao tema em comento e dos construtos jusfilosóficos relacionados ao tema. Por este esteio, demonstramos, ao longo do texto, a importância da cidadania ambiental à consecução do Direito Ambiental, da Sustentabilidade, da sadia qualidade de vida e o direito à vida.

Isso posto, passamos a discutir o percurso à construção da cidadania ambiental no ordenamento jurídico brasileiro e nos deparamos, ao longo das leituras realizadas no campo teórico, dogmático e legal, com a presença do adjetivo ambiental ao substantivo cidadania, sem que esse esteja devidamente esclarecido em nosso ordenamento e a precisar de ser repensado no campo da dogmática.

A ausência da liberdade, da igualdade de participação, de participação, a ausência de clareza entre a cidadania e a participação eleitoral tratando duas situações legais e teóricas como se uma só fosse, alinhada a ausência da autonomia da vontade e da autonomia política acrescida da distância em relação à democracia por parte do cidadão, juridicamente reconhecido ao longo da construção histórica-política-jurídica da cidadania, foram alguns dos problemas que enfrentamos à escrita deste para compreender como ser possível o adjetivo ambiental ante a ausência contínua do substantivo.

Optamos por não afirmar a existência de cidadania civil, cidadania política, cidadania social ou mesmo de uma subcidadania, como o fizeram em seus escritos Carvalho e Jessé de Souza, respectivamente. Nossa opção pelo caminho jusfilosófico construído por Kant e Rawls, nos permitiu afirmar a existência de um conflito entre a categoria cidadania, como

pensada a partir dos gregos até hoje e como o ordenamento jurídico brasileiro enfrenta, ou não, o existir do cidadão.

Nessa senda, várias vezes nomeamos o Estado de hobbesiano por entendermos o cidadão brasileiro residir mais próximo do cidadão em Hobbes ou, como o fizemos em algumas passagens, do súdito de Bodin. A primeira premissa posta diz respeito à necessidade do Direito brasileiro (re)pensar a cidadania para, após isso, pensar a cidadania ambiental.

Consideramos a possibilidade da existência da cidadania ambiental que encontraria dificuldades em ter ações políticas cidadãos no Estado brasileiro devido à conceituação jurídica posta à cidadania e o inerente conflito com a cidadania e com uma possível cidadania ambiental. Entendemos ser a melhor saída à cidadania ambiental o reconhecimento pela sociedade brasileira do significado da expressão *todos* a constar no *caput* do art. 225 da Constituição.

Reconhecendo o peso a existir nesta palavra, *todos*, a sociedade poderia passar a exercer sua cidadania (desde que o homem rompesse com a menoridade no sentido kantiano do termo) que, por consequência, viria a ser uma cidadania ambiental. Atravessada esta ponte, conseguiríamos construir uma política de sustentabilidade com o olhar direcionado às gerações futuras devido às ações políticas da geração do tempo presente. Percebe-se, então, o quanto o Direito está equivocado se perdurar em seu isolamento teórico-filosófico.

Afirmamos isso com base nos próprios objetivos traçados visando a atingir a educação ambiental - que necessita da cidadania ambiental -, e que estão centrados em uma visão holística do Direito Ambiental indo, inclusive, além. Afirmar-se, em aspecto legal, o imperioso diálogo com a psicologia, ecologia, economia, ciência, cultura, ética, democratização das informações, ciência e tecnologia para não falarmos da Lei de Biossegurança que reside junto à (possível) cidadania ambiental e à (possível) educação ambiental. Em outras palavras, a norma nunca foi e nem será o único caminho para o Direito, nesse caso, o Direito Ambiental. O diálogo com outros saberes é necessário, diríamos imperioso, e solidifica o conhecimento jurídico em construção.

Por este caminho, trabalhamos ancorados na hipótese de se, e em que medida, a ausência da cidadania política e a não valoração da educação ambiental descontroem a possibilidade da realização do preceituado na Constituição, art. 225, §1º, VI, referente à cidadania ambiental e educação ambiental.

A não valoração da cidadania na condição de prática política retira quaisquer condições de construirmos a cidadania ambiental e a educação ambiental, além de colocar em xeque a atual conceituação acerca das dimensões da sustentabilidade.

Problematizamos, com base em elementos histórico-político-filosófico-jurídicos, a existência de uma inflação de adjetivos sem que os substantivos estejam devidamente esclarecidos no campo legal e doutrinário. Caso da cidadania ambiental. O adjetivo ambiental ao substantivo cidadania deve esperar, embora não possamos demorar muito nesta espera, a resolução conceitual em torno da cidadania enquanto prática política fundada na liberdade, na autonomia da vontade, na dignidade da pessoa humana, na ética, no ato racional de decidir, na autonomia política e assentada em uma Constituição a garantir a existência de cidadãos livres e iguais.

No tocante à educação ambiental, ressaltamos a necessidade da tarefa da educação na concretização da finalidade da norma constitucional, reconhecendo à educação condição sem a qual a preservação do meio ambiente não se realiza.

No tocante à sustentabilidade, apresentamos uma proposta conceitual à categoria com acréscimo de uma dimensão e inversão na posição da forma como hoje existe. Após analisar o campo teórico, legal e doutrinário acerca da sustentabilidade, ousamos apresentar uma dimensão às existentes. Além da Ambiental, Econômica e Social acrescemos, com fundamentação teórica, a Cidadania na condição de dimensão primária à sustentabilidade.

Por fim, à guisa de conclusão, entendemos a importância da cidadania, da cidadania ambiental, da educação ambiental e da sustentabilidade. Ao tempo que compreendemos ser prioritário um processo doutrinário de revisitação das categorias cidadania, educação ambiental e

sustentabilidade. Em relação à cidadania ambiental, um revisitar somente deve ser realizado após uma refundação da categoria cidadania.

Como nos ensinou Saramago (2000), “felizmente existem os livros. Podemos esquecê-los numa prateleira ou num baú, deixá-los entregues ao pó e às traças, abandoná-los na escuridão das caves, podemos não lhes pôr os olhos em cima nem tocar-lhes durante anos e anos, mas eles não se importam, esperam tranquilamente, fechados sobre si mesmos para que nada que têm dentro se perca, o momento que sempre chega, aquele dia em que nos perguntamos. Onde estará aquele livro que ensinava a cozer os barros, e o livro, finalmente convocado, aparece, está aqui nas mãos de Marta” (SARAMAGO, 2000, p. 187). Não obstante a discussão sobre o tratamento da matéria meio ambiente, com fundamento constitucional, não ser inovadora, o revisar de suas fontes doutrinárias e metodológicas se torna fundamental para a construção, numa perspectiva interdisciplinar e dialógica, de uma perspectiva de um Direito Ambiental mais consentâneo com os desafios epistemológicos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. 15ª Ed. São Paulo, Atlas, 2013.
- ARENDET, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. rev. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2014.
- ARENDET, Hannah. **Crises da república**. 3ª Ed. São Paulo, Perspectiva, 2013.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo, Martin Claret, 2003.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo, Martin Claret, 2010.
- BARBOSA, Erivaldo Moreira. **Introdução ao direito ambiental**. Campina Grande, EDUFPG, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 1992.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 4ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. São Paulo, Edipro, 2017.
- BONAVIDES, Paulo. **Do estado liberal ao estado social**. 2ª Ed. São Paulo, Malheiros Editores Ltda, 2014.
- BONAVIDES, Paulo. **Constituinte e constituição: a democracia, o federalismo, a crise contemporânea**. 3ª Ed. São Paulo, Malheiros, 2010.
- BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 23ª Ed. São Paulo, Malheiros, 2016.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 26ª Ed. São Paulo, Malheiros Editores Ltda, 2011.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil**. Brasília: Senado Federal, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 Março 2019.
- BRASIL. Constituição da república dos estados unidos do brasil. Brasília: Senado Federal, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acesso em: 16 de Março de 2019.
- BRASIL. **Lei Nº 6.938/81, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm Acesso em: 16 Março de 2019.
- BRASIL. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm Acesso em: 16

de Março de 2019.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **“Brancos” e interconstitucionalidade**: itinerário dos discursos sobre a historicidade constitucional. 2ª Ed. Lisboa, Almedina, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Mary Lobas de & CANHEDO JR. Sidnei Garcia. **Educação ambiental como instrumento de participação**. IN PHILIPPI JR, Arlindo & BRUNA, Gilda Collet. **Gestão urbana e sustentabilidade**. Barueri, Manole, 2019.

DUPAS, Gilberto. **Desafios da sociedade contemporânea**. São Paulo, Editora Unesp, 2014.

ECO, Umberto. **Lector in fabula: a cooperação interpretative nos textos narrativos**. São Paulo, Perspectiva, 2012.

ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. 9ª Ed. Rio de Janeiro, Editora Record, 2014.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Vol. 1. São Paulo, Globo, 1991.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo, Unesp, 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Volume I. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Volume II. Rio de Janeiro, Tempo brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Sobre a constituição da Europa**. São Paulo, Unesp, 2012.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI**. São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1991.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo, Martin Claret, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Petrópolis, Vozes, 2016.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Petrópolis, Vozes, 2013.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Trad. Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. **Da leveza: rumo a uma civilização sem peso**. Barueri – SP, Manole, 2016.

- LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2013.
- LOCKE, John. **Cartas sobre tolerância**. São Paulo, Ícone Editora, 2004
- LUZZI, Daniel. **Educação ambiental: pedagogia, política e sociedade**. IN PHILIPPI JR, Arlindo & BRUNA, Gilda Collet. **Gestão urbana e sustentabilidade**. Barueri, Manole, 2019.
- LUHMANN, Niklas. **O direito da sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 2016.
- MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito ambiental brasileiro**. 21ª Ed. São Paulo, Malheiros Editores Ltda., 2013.
- NEVES, Marcelo. **Transconstitucionalismo**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- NEVES, Marcelo. **A constitucionalização simbólica**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- PADILHA, Norma Sueli. **Fundamentos constitucionais do direito ambiental brasileiro**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2010.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo, Martins Fontes, 2016.
- RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo, Martins Fontes, 2011.
- RAWLS, John. **O direito dos povos**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. São Paulo, Edipro, 2017.
- SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro, Garamond, 2005.
- SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade (da pessoa) humana e direitos fundamentais na constituição federal de 1988**. 10 ed. Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2015.
- SARLET, Ingo Wolfgang & FENSTERSEIFER, Tiago. **Direito ambiental: introdução, fundamentos e teoria geral**. São Paulo, Saraiva, 2014.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.
- SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo, Malheiros Editores Ltda., 2014.
- SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à constituição**. 9ª Ed. São Paulo, Malheiros Editores Ltda., 2014.
- SILVA, José Afonso da. **Direito ambiental constitucional**. 10ª Ed. São Paulo, Malheiros, 2013.
- SILVA, José Afonso da. **Teoria do conhecimento constitucional**. São Paulo, Malheiros Editores Ltda, 2014.
- SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho**

brasileiro. Rio de Janeiro, Leya, 2018.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito.** 6ª Ed. Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora, 2005.

VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento Sustentável: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro, Garamond, 2010.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Um Modelo de Sustentabilidade

Adriano Marteleto Godinho
Maria Eduarda Guedes de Sousa

A Constitucionalização do Desenvolvimento Sustentável e a Educação Ambiental

O novo paradigma de gestão ambiental, mundialmente difundido e constitucionalmente¹ adotado pelo Brasil, fundamenta-se em um conceito relativamente novo, citado pela primeira vez em 1987: desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade², sendo classicamente entendido como aquele capaz de suprir as necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de igualmente atenderem às suas próprias demandas.

A gestão ambiental a que se faz menção traduz-se, na ordem jurídica interna, no novo modelo desenvolvimentista inaugurado pela Constituição Federal de 1988, o qual eleva o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado à categoria de direito difuso, portanto, dotado

-
- 1 Art. 225, *caput*- Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo as presentes e futuras gerações.
 - 2 A ex-primeira ministra da Noruega, Gro Brundtlan, utilizou o termo Desenvolvimento Sustentável em 1987, oportunidade em que, ocupando o cargo de presidente de uma das comissões da Organização das Nações Unidas (ONU), publicou um livreto intitulado *Our Common Future*, que relacionava meio ambiente com progresso.

da mais alta carga de abstração quanto aos seus titulares, ao passo em que estipula como princípio da ordem econômica do país a defesa do meio ambiente³, posicionando-o como fundamento e limite à política econômica estatal.

Desde que o legislador constituinte aliou o desenvolvimento econômico com o respeito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, a sustentabilidade tem refletido uma mentalidade, atitude e/ou estratégia utilizada e alicerçada no economicamente viável, socialmente justo, culturalmente aceito e ecologicamente correto. Contudo, para que as premissas constitucionalmente asseguradas possam realizar-se no plano concreto, de modo preliminar, é necessário que se construam as bases de um pensamento sustentável, que somente será possível por meio da educação ambiental.

De acordo com Roos & Becker (2012, p. 857-858), a educação ambiental pode ser entendida como

Uma metodologia em conjunto, onde cada pessoa pode assumir e adquirir o papel de membro principal do processo de ensino/aprendizagem a ser desenvolvido, desde que cada pessoa ou grupo seja agente ativamente participativo na análise de cada um dos problemas ambientais diagnosticados e com isso buscando soluções, resultados e inclusive preparando outros cidadãos como agentes transformadores, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e pela formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania.

Pela análise do conceito apresentado, depreende-se que a educação ambiental é, sobretudo, um processo de aprendizagem participativo em que se busca o desenvolvimento de competências por parte de todos aqueles que dele participam. Logo, apresenta-se como um processo

3 Art. 170, inc. VI- “A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: VI - defesa do meio ambiente.”

inclusivo, para o qual os alunos deverão contribuir suscitando discussões e divulgando propostas para melhora do meio ambiente em que estão inseridos, na escola e na sociedade.

Na busca pela compreensão absoluta da educação ambiental, não se pode esquecer do seu caráter multidisciplinar, isto é, no processo educacional serão desenvolvidas noções que pertencem aos variados campos dos saberes, transcendendo a mera aplicação dos conhecimentos técnicos e científicos disponíveis. Nesse sentido, Jacobi (2003, p.196):

O desafio é, pois, o de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal. Assim a educação ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem.

A ideia de educação ambiental enquanto ato político, voltada para a transformação da realidade social, é trabalhada nas obras de Paulo Freire, mais sensivelmente na obra “Pedagogia da Autonomia”, que reflete sobre os pilares da educação, não apenas a ambiental, reafirmando a impossibilidade em se conceber uma educação neutra, que apenas seria possível no mundo ideal, onde não houvesse discordância entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, e com o estilo político a ser posto em prática e aos valores a serem encarnados.

Ao trabalhar a ideia de educação enquanto ato pedagógico-político, Freire distancia-se das ideias de educação partidária, aquela ideologicamente orientada para defesa de bandeiras políticas levantadas por grupos determinados da sociedade. Na verdade, o que o autor propugna é a educação enquanto ato crítico, reflexivo e que considere a realidade social em que se insere, buscando mitigar o abismo social que separa as pessoas e visando melhorias na vida de todos.

Seguindo a linha do pensamento freiriano, desenvolve-se o conceito de educação ambiental política, crítica, ou seja, aquela entendida como

Um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática (LAYRARGUES, 2002, p. 169).

A noção de educação apresentada por Freire e abarcada na perspectiva ambiental traduz-se no reconhecimento preliminar dos impasses ambientais enfrentados pela sociedade moderna, estruturada sob um modelo capitalista-industrial que, por vezes, torna-se incompatível com a proteção ao meio ambiente. Deve-se, ainda inicialmente, identificar os desafios que se apresentam em um processo de tomada de consciência para, só então, pensar-se em práticas pedagógicas orientadas pelos ideais de sustentabilidade.

No que tange ao modelo capitalista-industrial urge a propagação de uma mudança valorativa no modo de produção de riquezas que deve incluir bases sustentáveis na economia, promovendo não apenas crescimento econômico, mas, sobretudo, desenvolvimento econômico, social e político para os seres humanos e o meio ambiente em que vivem. Nesse sentido, Leff (2001, p.31):

O princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo

no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica globalizada.

A mudança do paradigma produtivo proposto por Leff apenas será possível por meio da reapropriação da natureza pelo homem, que passa a concebê-la para além de seu potencial econômico, respeitando-a e atendendo aos ditames previstos na concepção clássica de sustentabilidade, em que a capacidade das próximas gerações se beneficiarem das riquezas naturais não deverá ser comprometida, promovendo um desenvolvimento intergeracional. Essa mudança paradigmática será possível por meio da educação ambiental que fornecerá as bases teóricas para o pensar sustentável.

A educação ambiental, enquanto base teórica para a sustentabilidade, é formada por saberes múltiplos, necessariamente interdisciplinar, transformando os paradigmas do conhecimento das ciências naturais e sociais. Na educação ambiental as condições epistemológicas e os interesses disciplinares são redimensionados, como pontua Leff (2001, p.151)

A emergência do saber ambiental abriu novas frentes para o desenvolvimento das disciplinas sociais: a relação entre cultura e natureza, a complementaridade entre geografia e ecologia, a influência do meio na consciência e no comportamento social, as bases ecológicas de uma economia sustentável e a análise da dinâmica de sistemas socioambientais complexos. Desta maneira, o saber ambiental transforma o campo do conhecimento gerando novos objetos interdisciplinares de conhecimento, novos campos de aplicação e novos processos sociais de objetivação onde se constrói a racionalidade ambiental. O saber ambiental se constitui através de processos políticos, culturais e sociais, que obstaculizam ou promovem a realização de suas potencialidades para transformar relações sociedade-natureza.

Na construção do conceito de saber ambiental, o referido autor se utiliza da sociologia do conhecimento, demonstrando a mudança epistemológica (nos objetos de conhecimento), teórica (paradigmas de conhecimento) e metodológica (representada pela interdisciplinaridade). Essa última mudança é marcada pela aproximação entre os diversos campos do conhecimento formal: economia e saber ambiental, revelada pela necessidade de mudança no nosso sistema produtivo insustentável; direito e saber ambiental, em que o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado passa a ser visto como direito humano de terceira dimensão, entre tantos outros.

Da mesma maneira, há aproximação necessária do saber ambiental com outras formas de saberes considerados não formais, dialogando e aprendendo, por exemplo, com as práticas cotidianas das comunidades camponesas e indígenas que se desenvolvem a par da revolução técnico-científica que ao passo em que nos beneficia, nos torna dependentes.

A renúncia a uma epistemologia única e geral dialoga com o pensamento de Boaventura de Souza Santos,⁴ que desenvolve a noção de ecologia de saberes, a partir da qual reconhece uma pluralidade de formas de conhecimento para além do científico, partilhando-se, inclusive, o desconhecimento e ignorância.

Concluindo, apresenta-se a ideia de educação ambiental como elemento transformador da realidade social, devendo ser implementada nas escolas por meios epistemológicos variados e, principalmente, que se aproximem no contexto social e político em que os alunos estão inseridos. Na construção de suas bases teóricas, a educação ambiental apropria-se de conceitos de outros campos do saber, sempre visando à construção de um pensar ecológico e, portanto, criando os fundamentos para o desenvolvimento sustentável.

4 Para o autor a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos em outras práticas sociais. Logo, a ecologia de saberes é, sobretudo, uma ecologia de prática de saberes.

Educação Ambiental como Exercício da Cidadania

Diante da demanda mundial por práticas alternativas que promovam o desenvolvimento sustentável da sociedade, a partir do século XX as questões ambientais ganharam posição de destaque em conferências mundiais, a exemplo da 1ª Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, promovida pela UNESCO-PNUMA, onde foi produzida a Declaração sobre Educação Ambiental, que resultou na edição de princípios e 41 recomendações.

De acordo com Jacobi (2003), a Declaração apresenta as finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para o desenvolvimento da Educação Ambiental e elegeu o treinamento de pessoal, o desenvolvimento de materiais educativos, a pesquisa de novos métodos, o processamento de dados e a disseminação de informações como a mais urgente dentro das estratégias de desenvolvimento.

No Brasil, a maior parte da literatura especializada afirma que a preocupação com o meio ambiente se tornou mais sensível nos anos 1980, após o fim da ditadura militar, pois na vigência do regime as questões ambientais foram negligenciadas e qualquer tentativa alternativa de abordagens pedagógicas poderia ser considerada ameaça à segurança nacional.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, intitulada de constituição verde, representou um grande avanço na reafirmação da existência de um direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Igualmente, o legislador constituinte preocupou-se em prever, mesmo que abstratamente, a possibilidade de lei regular o exercício de atividades potencialmente degradadoras, limitando, portanto, a lógica produtiva ao respeito ao meio ambiente.

A educação ambiental promoverá o exercício da cidadania daqueles que participam do processo de aprendizagem, materializando o conteúdo previsto no art. 205⁵, CF/88 que aponta a educação como

5 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.”

principal fator de preparo do indivíduo para o exercício da cidadania. Nesse sentido, Jacobi (2003, p.198)

E como se relaciona educação ambiental com a cidadania? Cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade. A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens.

Os autores mencionam a construção de uma nova ética capaz de mudar a relação homem-natureza, transformando-a em uma associação equilibrada, onde a ação antropocêntrica não seja predatória. Nesse sentido, reconhece-se que para o homem produzir bens de consumo e sobreviver será inevitável a utilização de recursos naturais causando degradação ambiental – veja-se a atividade minerária, por exemplo –; contudo, os ditames dessa nova ética deverão orientar a conduta humana no sentido inverso, recuperando a área degradada ou mitigando os efeitos ambientais deletérios.

A cidadania, além de atributo jurídico, é, no plano social, a reafirmação do indivíduo enquanto tal. A cidadania no plano individual é a consciência do indivíduo de que dispõe de mecanismos participativos na vida pública, ou seja, que ele individualmente considerado é capaz de influenciar aspectos da vida em sociedade. No plano coletivo, a cidadania expressa-se por meio do indivíduo inserido no meio social, assumindo o papel decisório nas demandas coletivas. A respeito de uma democracia participativa ambiental, Leff (2001, p.61/62) afirma:

Os princípios da gestão ambiental e de democracia participativa propõem a necessária transformação dos Estados nacionais e da ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflito e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em tor-

no do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também intendenções e municipalidades, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econômicos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a sociedade civil.

O papel da educação ambiental é formar cidadãos com consciência ambiental local e mundial, capaz de identificar as incongruências do atual modelo de produção e crescimento com os recursos naturais, refletindo criticamente a respeito das atitudes a serem tomadas para transformar a relação homem-natureza. Nesse sentido, a educação ambiental é uma educação para a cidadania, e, de acordo com Jacobi (2003, p.197):

O principal eixo de atuação da educação ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar novas atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos.

A relação entre meio ambiente e cidadania assume um papel fundamental na busca de atores sociais comprometidos com novas posturas e práticas sociais visando à qualidade da vida. Esses novos atores serão responsáveis pela implementação de uma gestão ambiental democrática, onde assumem uma postura propositiva, fiscalizatória e efetivamente participativa do processo de tomada de decisão. Nesse cenário, não cabe ao indivíduo apenas aceitar as propostas públicas para o meio-ambiente, senão debatê-las e, se necessário, rejeitá-las e propor novas perspectivas.

Sorrentino et al. (2005, p. 288/289), reafirmando a educação ambiental enquanto política pública, no que tange à cidadania dos envolvidos no processo educacional, afirmam que

A Educação Ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores céticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

Logo, percebe-se que a participação dos indivíduos no processo de tomada de decisão nas questões referentes ao meio ambiente, consubstanciado em uma gestão ambiental democrática, nada mais é do que o exercício da cidadania, nos planos individual e coletivo. Essa gestão ambiental cria nos administrados o sentimento de responsabilidade com o meio ambiente mencionado por Sorrentino e Touraine (1996, p.286), para os quais

A ideia de cidadania proclama a responsabilidade de cada um e, portanto, defende a organização voluntária da vida social contra as lógicas não políticas, que alguns acham ser “naturais”, do mercado ou do interesse nacional (...). A cidadania não é a nacionalidade (...). A segunda designa a filiação a um Estado Nacional, enquanto a primeira fundamenta o direito de participar, direta ou indiretamente, na gestão da sociedade. A nacionalidade cria uma solidariedade dos deveres, enquanto a cidadania dá direitos.

Para Carvalho (2008, p.256), a educação ambiental tem a responsabilidade de contribuir para a formação de um “sujeito ecológico”, portador de valores éticos, atitudes e comportamentos ecologicamente orientados produzindo efeitos tanto no plano individual como coletivo. Veja-se:

O sujeito ecológico (...) é um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que crêem nos valores ecológicos, tendo por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto. Não se trata de imaginá-lo como uma pessoa ou grupo de pessoas completamente ecológicas em todas as esferas de sua vida ou ainda como um código normativo a ser seguido e praticado em sua totalidade por todos que nele se inspiram.

O papel fundamental da educação ambiental seria o de contribuir para a formação desse “sujeito ecológico” que, ciente das suas das suas responsabilidades com o meio ambiente, auxiliará em um futuro próximo a consolidação do desenvolvimento sustentável. Para a formação desse sujeito é primordial que os educadores possuam conhecimento na área ambiental, formal ou informal, o que será possível tanto maior seja a difusão da temática de desenvolvimento sustentável nos planos de formação de professores, para que construam junto com seus alunos um pensar ecológico.

Educação Ambiental nas Escolas e Propostas Educacionais

A Educação Ambiental ganhou relevo no cenário brasileiro com a promulgação da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu uma Política Nacional de Educação Ambiental, por meio da qual se instituiu a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis do ensino formal de educação, passando a ser considerada componente da educação fundamental.

A referida lei, logo em seu art. 1º, conceitua educação ambiental como sendo “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Daí se extrai que a educação ambiental visa, predominantemente, ao desenvolvimento de competências ambientais para a sustentabilidade.

A educação ambiental concebida e institucionalizada pela lei que criou a política nacional, viabiliza-se, no plano concreto, pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que visa assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade: ambiental, social, cultural, ética, econômica e política. O programa governamental, ligado ao Ministério do Meio ambiente (MMA), compartilha das quatro diretrizes fixadas pelo órgão ministerial: transversalidade, fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), sustentabilidade e participação e controle social.

No que diz respeito à primeira diretriz, a transversalidade requer que a educação ambiental seja trabalhada como sendo um tema multidisciplinar, dialogando com as demais áreas do conhecimento, inclusive com a própria sociedade. Assim, não se deve desenvolver a temática alheia ao debate social ou concebida em si mesma, enquanto área isolada do saber.

O SISNAMA, vinculado MMA, apresenta como finalidade precípua o cumprimento dos princípios constitucionalmente previstos e nas normas instituídas para a proteção e melhoria da qualidade ambiental, logo seu fortalecimento conduz ao fortalecimento em igual medida da proteção ao meio ambiente. Já com relação à diretriz de sustentabilidade, fica claro o papel chave da educação ambiental, enquanto elemento conscientizador dos indivíduos da necessidade de proteção ao meio ambiente ecologicamente equilibrado aliado ao desenvolvimento social e econômico, em escala local e global.

Em relação à última diretriz, que valoriza a atuação dos indivíduos nas ações do ProNEA, deverão ser disponibilizadas informações que

permitam a participação social na discussão, formulação, implementação, fiscalização e avaliação das políticas ambientais voltadas à construção de valores culturais comprometidos com a qualidade ambiental e a justiça social.

Reconhecido o valor da educação ambiental nas escolas, talvez a questão pedagógica mais desafiadora seja evitar-se cair na ideia simplista de que a educação ambiental poderá pura e simplesmente superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente por meio de práticas pontuais, por vezes distantes da realidade social de cada aluno. Nesse sentido, é desejável que o professor possa valer-se de métodos abertos de ensino, buscando sempre relacionar a questão ambiental com a realidade vivenciada, podendo, inclusive, empregar meios não formais de aprendizagem.

Os especialistas que estudam o tema educação ambiental afirmam que a grande maioria das atividades pedagógicas são desenvolvidas em uma modalidade formal e pouco diversificada. Assim, os temas predominantes são lixo, proteção do verde, uso e degradação dos mananciais, ações para conscientizar a população em relação à poluição do ar.

De acordo com Jacobi (2003, p.199), o grande salto de qualidade tem sido feito pelas ONGs e organizações comunitárias, que têm desenvolvido ações não formais centradas principalmente na faixa etária infantil e juvenil. Para o autor,

A lista de ações é interminável e essas referências são indicativas de práticas inovadoras preocupadas em incrementar a corresponsabilidade das pessoas em todas as faixas etárias e grupos sociais quanto à importância de formar cidadãos cada vez mais comprometidos com a defesa da vida. A educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar.

Smith apud Sato (1995) aponta como princípios gerais básicos da Educação Ambiental: sensibilização, como sendo o processo de

alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento ambiental sistêmico; compreensão, ou seja, o conhecimento dos componentes e funcionamento dos recursos naturais; responsabilidade, tendo como ator principal o ser humano; competência, enquanto capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema ambiental; cidadania, como poder-dever do indivíduo de participar ativamente dos processos de tomada de decisão e resgatar direitos, formando uma nova ética capaz de conciliar o meio ambiente e a sociedade.

Considerando a Educação Ambiental como sendo um processo contínuo e cíclico, os métodos utilizados pelo ProNEA consistem em linhas de ação e formas de atuação que promovam o acesso e o desenvolvimento da educação em instituições governamentais e não governamentais. Nesse contexto, destacam-se três linhas de ação do programa: Gestão e Planejamento da Educação Ambiental no País; Formação de Educadoras e Educadores Ambientais; Comunicação para Educação Ambiental.⁶

Muito embora não se deva fazer distinção quanto ao grau de relevância de todas as linhas de ação propostas pelo ProNEA, sem dúvida a formação de educadores ambientais merece destaque por ser, de fato, a grande propulsora de todo o sistema de proteção ao meio-ambiente, pois é responsável, entre outros, pela formação da consciência ambiental dos alunos, logo em nível fundamental de ensino. De acordo com MMA,

Essa linha de ação consiste na potencialização de processos de formação de educadoras e educadores ambientais, por intermédio do estabelecimento de articulações das instituições que atuem com atividades ambientais de caráter pedagógico. Para tanto, incentiva processos educativos que contemplem a compreensão cognitiva e afetiva da complexidade ambiental, contextualizada na dinâmica socioeconômica, cultural e polí-

6 Informações consultadas no site: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/programa-nacional-de-educacao-ambiental/linhas-de-acao-e-forma-de-atuacao.html> . Acesso em 28 de out. 2018.

tica brasileira e mundial, possibilitando uma transformação ética da ação individual e coletiva, fortalecendo instituições para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora e estimulando a potência de ação nos diversificados atores e grupos sociais.

Destarte, diante da relevância da linha de ação mencionada e considerando que a formação do educador não garante o conhecimento a respeito de temas ambientais, devendo este ser construído previamente, os educadores devem possuir a capacidade de refletir criticamente sobre os temas aprendidos. Nesse cenário, cumpre apresentar como propostas para formação satisfatória de educadores ambientais:

(i) Inicialmente, deve-se aprender sobre meio ambiente genericamente, ou seja, retoma-se a ideia de formação de um sujeito ecológico, capaz de pensar sobre o meio ambiente e refletir criticamente. Para tanto, no plano teórico, os educadores devem ler os principais autores ambientalistas.

(ii) Ao adquirirem consciência ecológica e conhecimento científico das principais matérias ambientais, os educadores devem se especializar, isto é, aprofundar os conhecimentos adquiridos na etapa inicial de construção do saber ambiental, familiarizando-se com temas como licenciamento ambiental, mudanças climáticas, saneamento, resíduos sólidos etc. Nesse contexto, revela-se importante a participação, quando possível, em eventos científicos ou mesmo o acompanhamento de agendas temáticas.⁷

(iii) Periodicamente, os educadores ambientais devem atualizar seus conhecimentos ambientais, por meio, inclusive, da realização de cursos à distância, como os oferecidos pelo MMA.⁸

7 Para saber mais a respeito das agendas temáticas promovidas pelo MMA, acesse o site: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/formacao/item/10474.html>

8 Para saber mais a respeito dos cursos EAD oferecidos pelo MMA, acesse o site: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/formacao/item/11150#curso-estrutura%C3%A7%C3%A3o-da-gest%C3%A3o-ambiental-municipal>

Diante da transformação do educador em educador ambiental, por meio da construção de um sujeito ecológico e, para além, de um conhecimento técnico-formal e informal dos temas ambientais, o educador deverá ser capaz de transmitir o conteúdo aos seus alunos. Assim, colocam-se as seguintes propostas educacionais aos educadores:

(i) Devem apresentar aos alunos a possibilidade e importância de pesquisarem sobre meio-ambiente, desenvolvendo temas preferencialmente trabalhados em sala de aula e com os quais tiveram mais afinidade. Para tanto, como prática incentivadora, o educador deve apresentar ao aluno, por exemplo, o PRONATEC ambiental⁹, o qual lhe dará a oportunidade de desenvolver sua pesquisa com apoio financeiro governamental.

(ii) Ao transmitirem o conteúdo, devem fazê-lo sempre observando as peculiaridades do contexto social e econômico em escala local, nacional e global, evitando-se, dessa maneira, temas que fogem por completo do universo experimentado pelo aluno, ou seja, os demasiadamente técnicos ou abstratos. Nesse sentido, revela-se apropriado questionar ao aluno como se dá a relação entre o conteúdo aprendido e aquilo que ele observa fora de sala de aula.

(iii) Considerando ser um dos objetivos da educação ambiental a construção de competências ambientais, sempre que possível, deve-se questionar ao aluno a respeito de ações concretas que poderiam ser viabilizadas para melhoria da qualidade ambiental. Tal prática contribuirá decisivamente para formação da cidadania e sua identificação enquanto sujeito ativo na comunidade.

Insta frisar que o objetivo das propostas apresentadas não é, e nem poderia ser, o de estabelecer um rol taxativo de condutas a serem empregadas pelos educadores ambientais em sala de aula, tampouco visam a esgotar a matéria de formação de educadores ambientais,

9 O PRONATEC ambiental tem como objetivo apoiar cadeias produtivas sustentáveis e atender ao mercado de trabalho específico da área ambiental. Ao mesmo tempo ampliar a qualificação profissional para a sustentabilidade voltadas aos profissionais em geral e a jovens que cursam o ensino médio. O **público-alvo**, prioritariamente, são jovens entre 15 e 29 anos cursando o ensino médio. Mais informações: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>.

buscando, na verdade, estabelecer passos gerais para construção de um saber ambiental entre educadores e alunos.

Considerações Finais

A partir do novo paradigma desenvolvimentista inaugurado pela Constituição Federal de 1988, o respeito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado além de ter sido alçado à categoria de direito difuso, tendo como titular toda a sociedade, estabeleceu uma limitação bastante clara, ao menos na letra e espírito do texto, às práticas econômicas, sobretudo de produção de bens em escala industrial, a partir da fixação do respeito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como princípio da ordem econômica, posicionando-o como fundamento e limite à política econômica do país.

Considerando o novo modelo constitucional, foi demonstrado que a educação ambiental passou a ocupar posição de destaque entre as políticas públicas que devem ser implementadas para realização, no plano concreto, dos objetivos estabelecidos na norma fundamental, sobretudo construir uma sociedade igualitária, em atenção aos ditames da justiça social. Nesse ponto, além de se defender a educação ambiental enquanto política pública, a caracterizamos como base teórica necessária para construção de uma mentalidade ou saber ambiental, voltada para práticas sustentáveis de vida em sociedade.

Ao caracterizar a educação ambiental como um processo de tomada de consciência do sujeito em relação a defesa do meio ambiente e necessidade de adoção de práticas sustentáveis, qualificando-o em sujeito ecológico, se demonstrou que a construção de uma educação ambiental, assim como qualquer outra temática desenvolvida no plano pedagógico, é um processo contínuo e cíclico, razão pela qual se coloca como sendo de responsabilidade dos educadores em geral e não como uma área profissional específica do conhecimento, devendo ser praticada por todos os sujeitos, enquanto parte integrante de uma coletividade que depende, em maior ou menor grau, dos recursos naturais existentes.

Sendo caracterizado como um processo contínuo, restou patente a qualificação da educação ambiental como um ato político, não podendo estar desvinculado de uma reflexão crítica do atual cenário brasileiro que privilegia o mero crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento intergeracional, considerando o conceito clássico de sustentabilidade apresentado na parte inicial do texto, e marcado pela ascensão de vários atores responsáveis pela implementação de uma gestão ambiental democrática.

Na verdade, buscou-se estabelecer um vínculo conceitual entre cidadania, democracia e educação ambiental, onde os novos atores, dotados de uma consciência ambiental e, portanto, identificados como sujeito ecológico, assumem uma postura propositiva, fiscalizatória e efetivamente participativa do processo de tomada de decisão na gestão ambiental participativa. Nesse cenário, não cabe ao indivíduo apenas aceitar as propostas públicas para o meio-ambiente, senão debatê-las e, se necessário, rejeitá-las e propor novas perspectivas.

Outrossim, considerando a educação como fator de construção da cidadania, se estabeleceu que a educação ambiental é responsável por formar cidadãos qualificados pela consciência ecológica e visão de desenvolvimento que ultrapassa o mero crescimento econômico, ou seja, forma cidadãos ecológicos. Registou-se que esse cidadão ecológico é aquele que, enquanto parte individual compondo a sociedade, se transforma em sujeito ativo da gestão ambiental na realidade que vive, isto é, no âmbito doméstico familiar, na escola, trabalho e nos espaços públicos como praças.

Diante da urgente necessidade de se implementar uma educação ambiental enquanto política pública voltada à construção de um saber ambiental, há necessidade de propagação dos diversos saberes ambientais, isto porque, conforme se defendeu, não existe apenas um, senão vários processos epistemológicos, nas redes públicas e privadas de ensino formal, apresentando-se, nesse ponto, propostas de formação para os educadores ambientais, considerando que serão eles os responsáveis por conduzir o processo de construção do saber.

Nesse sentido, foram apresentadas linhas de atuação estabelecidas por programas governamentais no Brasil para construção do sujeito ecológico, orientadas notadamente pela mudança global de paradigma desenvolvimentista, salientando que o objetivo das propostas elencadas não seria estabelecer um rol taxativo de condutas a serem empregadas pelos educadores ambientais em sala de aula, tampouco visam a esgotar a matéria de formação de educadores ambientais, buscando, na verdade, estabelecer passos gerais para construção de um saber ambiental entre educadores e alunos.

Concluindo, o texto apresentado buscou fortalecer a ideia central de que, cada vez mais, a comunidade global reclama uma mudança da mentalidade produtiva e da lógica econômica necessária para transformação do crescimento em desenvolvimento, cuja principal ferramenta é a educação ambiental. Desse modo, a formação do cidadão ecológico, capaz de alterar a realidade ambiental em que está inserido, somente será alcançada através do processo de tomada de consciência, quando então, ciente da finitude dos recursos naturais disponíveis, poderá exercer papel ativo na gestão democrática dos recursos naturais dos quais todos nós dependemos para sobreviver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em 28 de out. 2018

BRASIL. **Lei Nº 9.795, de 27 de Abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cCIVIL_03/LEIS/L9795.htm . Acesso em 28 de out. 2018

ROOS, Alana; BECKER, Elsbeth Leia Spode. Educação Ambiental e Sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental REGET/UFMS** v(5), nº5, p. 857 – 866. 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/2003.

LAYRARGUES; P.P. Crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente**. 2. ed. Brasília: Ibama, 2002. p. 161-198.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: UFSCar/PPG-ERN, 1995.

SORRENTINO et al., **Educação ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia?** Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DEMOCRACIA

A Gestão Democrática Participativa dos Recursos Naturais como Princípio Diretor para efetividade da Educação Ambiental

Fernando Joaquim Ferreira Maia
Osmar Caetano Xavier

Introdução

Este artigo tem por base as discussões em torno da normatização da gestão dos recursos naturais e sua relação com a educação ambiental.

É crescente a crítica realizada a respeito do modelo democrático dominante, especialmente porque ele não possibilita a participação social de forma efetiva, bem como pelo fato de promover crescente exclusão social. Com isso, permite a apropriação da natureza por grupos da elite e de acordo com a ordem globalizante imposta.

Essa crítica está sustentada em um modelo democrático que garante a participação popular diretamente, através do acompanhamento ativo das políticas públicas com direito a emitir opinião a respeito delas e da gestão direta dos bens que estão a sua disposição. A gestão democrática participativa possibilita a pluralidade de tipos de desenvolvimento, a valorização da diversidade cultural e a permissão às comunidades de realizarem autogestão dos recursos naturais que estão à sua disposição.

Essa abordagem será empreendida através do método da racionalidade ambiental cuja aplicação será realizada através do tratamento e extração de dados contidos em livros, artigos científicos e documentos para desconstruir as estratégias de poder da racionalidade de mercado articulando as ciências, por meio de um diálogo de saberes, mediante uma intersecção da ordem teórica e instrumental do conhecimento com os valores das comunidades campesinas, tradicionais, indígenas e quilombolas, e mesmo das massas operárias e das periferias urbanas, que constituem todo o saber ambiental. A racionalidade ambiental é um método importante para orientar a gestão democrática participativa dos recursos naturais e, sobretudo, que por meio dela é possível remodelar a educação ambiental – prevista no artigo 225 da Constituição Federal - como princípio para realizar a inclusão social e promover o desenvolvimento econômico, social e ambiental.

O artigo pretende investigar, como problema essencial, se uma das causas de inefetividade da educação vigente é o seu perfil hegemônico que orienta as ações sociais no sentido da apropriação privada da natureza e no desprestígio da equidade social e da diversidade cultural. Pode-se inferir que isto só pode ser alterado com a radicalização das instâncias democráticas do Estado?

A partir destas problemáticas, objetiva-se: 1) estudar a gestão na educação ambiental, já prevista na Constituição Federal; 2) relacionar a norma constitucional com a construção de um modelo de democracia contra-hegemônico que possa ser pautado na valorização das inovações culturais e em novos projetos de inclusão, liderados por comunidades tradicionais, campesinas, quilombolas e indígena, bem como pela grande massa de trabalhadores da periferia urbana.

Em um primeiro momento será realizado um paralelo entre o modelo dominante de democracia e seu antiparadigma, de modo a verificar a problemática para promoção do desenvolvimento e estabelecer o fio-condutor do discurso com base na racionalidade ambiental, que é o instrumento necessário para orientar as comunidades tradicionais, campesinas, a grande massa de trabalhadores e a periferia urbana - ora

designados como novos atores sociais - para realizarem uma gestão democrática participativa dos recursos naturais. Em seguida, e por fim, sustentar-se-á, como hipótese, que a gestão democrática participativa dos recursos naturais é o princípio diretor que deve servir de base para a efetividade da educação ambiental, seja formal ou informalmente.

Dito isso, é necessário iniciar o discurso através do enfrentamento da imprescindível superação do paradigma da democracia hegemônica para possibilitar a realização da inclusão social, o que somente é capaz de ocorrer através da conformação do antiparadigma da democracia participativa, que atribui força aos movimentos sociais e valoriza a pluralidade cultural.

A Democracia Hegemônica e seu Antiparadigma na Democracia Participativa e Inclusiva

A democracia assumiu destaque no campo político durante o século XX, período em que houve intensa luta pela questão democrática, iniciando-se pela demonstração do desejo pela democracia – deseabilidade da democracia - e posteriormente, especialmente após as duas grandes guerras mundiais, pela verificação da democracia como procedimento eleitoral conformador da criação de formas de governo (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 40).

Esse foi o cenário em que foi estabelecido o modelo democrático durante praticamente todo o século XX, o qual se mostra estritamente procedimental, formal, destinado a legitimar formas de governo e a autorizar a tomada de decisões por determinadas pessoas que são designadas pela coletividade através de um procedimento legalmente estabelecido.

Noberto Bobbio (1986, p. 14), ao tratar da “Definição Mínima de Democracia” reflete a respeito da adoção desse conceito hegemônico de democracia após a Segunda Guerra Mundial, conceituando-o como “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem *quem* está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos”

e esclarecendo que essa tomada de decisão coletiva somente pode ser aceita, de acordo com esse modelo democrático, se estiver baseada em regras que digam quem são os sujeitos com legitimidade decisória e sob quais procedimentos essas decisões podem ser tomadas por essa pessoa ou grupo de indivíduos.

Ainda de acordo com Bobbio (1986, p. 29) a democracia foi pensada para sociedades menos complexas e com discussões de escalas menores daquelas que são vislumbradas no mundo pós-Guerra Fria, onde há o império do capitalismo e da globalização. Ocorre que, como não houve uma transformação do sentido democrático, veio a acontecer uma sensação popular de menor representação política e desencadeou-se uma verdadeira ausência de participação pública nos debates políticos.

Diante disso, estando o poder político concentrado nas mãos de poucos, que obviamente não demonstram interesse em discutir a qualidade e transformação da questão democrática, impera hodiernamente um modelo de democracia hegemônico, imposto, que carece de participação popular, elitista, paradoxalmente não representativo e genuinamente liberal.

Todavia, a prevalência desse regime implica na sensação popular de menor representação e na ausência de participação nos debates públicos da comunidade, isso porque ele acarreta uma repressão a manifestações contrárias às decisões tomadas e se apresenta como modelo máximo de democracia, afirmando-se como a democracia de qualidade política absolutamente superior.

Nesse sentido, Santos e Avritzer (2002, p. 42) afirmam que a democracia hegemônica não enfrenta a questão da qualidade da democracia, isso em razão da homogeneidade desse modelo democrático, o qual se preocupa com os interesses elitistas e com práticas liberais, bem como em virtude do abstencionismo popular – patologia da participação – e da sensação de não representatividade – patologia da representação – que esse modelo imprimiu na sociedade.

Tal modelo democrático dominante, em verdade, procura passar a aparência de que é a única forma que a democracia pode ser

materializada e, com isso, inibir as modalidades contra-hegemônicas de democracia de ganharem corpo. Como afirma Sheth (2002, p. 110), a “democracia representativa liberal” (hegemônica) foi concebida pela “teoria democrática contemporânea”, a qual se auto-afirma definitiva e declara que a humanidade atingiu seu mais alto nível de desenvolvimento político.

E ainda, em paralelo à afirmação desse regime de democracia é estabelecido um processo também hegemônico de globalização – pois são contemporâneos – que causa marginalização e exclusão social através da razão tecnológica, da lógica de mercado e da economia política. Como bem asseveram Edler e Aydos (2017, p. 710), o neoliberalismo globalizante impõe uma “pacificação das massas” no sentido de homogeneizar as culturas e suprimir as diferenças, o que implica em ameaça à democracia em sua mais pura acepção.

A respeito desse ponto, Schumpeter (1961, p. 301) tem razão ao afirmar que problema ou dificuldade alguma há com a democracia, mas, na verdade, a real dificuldade é encontrar a maneira mais adequada de fazê-la funcionar. Em busca de fazer funcionar a democracia, nos termos afirmados por Schumpeter e alheio ao viés que tem sido defendido pelo neoliberalismo, os micromovimentos encabeçados pelas comunidades tradicionais, comunidades campesinas, grande massa de obreiros e pela periferia urbana, têm buscado livrar-se das amarras do regime democrático imposto e conformar um novo modelo de democracia, o qual tem como norte a participação popular.

Observa-se que foi a partir das últimas décadas do século XX, especialmente após a Guerra Fria, que os movimentos sociais que propõem um novo modelo de democracia – a democracia participativa – têm ganhado relevo. Neles os povos buscam o aumento do próprio poder, a valorização dos esforços coletivos da comunidade ao manejar os recursos locais em busca do desenvolvimento e do bem-estar coletivo, e livrar-se da dependência estatal.

A legitimação das ações desses povos também pode ser afirmada através dos ensinamentos de Karl Popper (1987, p. 141), o qual afirma

que a democracia está baseada na diversidade de métodos que estão a disposição dos cidadãos para realização de salvaguardas institucionais, e não no simplório princípio de que a maioria deve governar. Isso permite que o princípio democrático, embora viabilize a aceitação da decisão majoritária, também permita que os micromovimentos possam combatê-la e lutar em busca de sua revisão.

Nesse ínterim, a democracia participativa apresenta-se como forma de luta popular pelo poder em contraponto ao modelo democrático dominante - concentrador e opressor - e se afirma por meio da luta diária por parte das comunidades locais e regionais em busca do bem-estar social através do desenvolvimento gerado do trabalho junto ao manejo dos recursos locais (SHETH, 2002, p. 115).

E mais, a participação democrática apresenta-se como uma forma de emancipação social, de livrar a sociedade das amarras de uma forma dominante de democracia, de desenvolvimento e de conhecimento. Através dela é possível realizar inclusão social e promover a edificação da comunidade. Nesse sentido:

Os processos hegemônicos de globalização têm provocado, em todo o mundo, a intensificação da exclusão social e da marginalização de grandes parcelas da população. Esses processos estão sendo enfrentados por resistências, iniciativas de base, inovações comunitárias e movimentos populares que procuram reagir à exclusão social, abrindo espaços para a participação democrática, para a edificação da comunidade, para alternativas às formas dominantes de desenvolvimento e de conhecimento, em suma, para a inclusão social. Estas iniciativas são, em geral, muito pouco conhecidas, dado que não falam a linguagem da globalização hegemônica e se apresentam, frequentemente, como defensoras da causa contra a globalização. (SANTOS, 2002, p. 457)

Então, esse modelo de democracia mostra-se como contraponto à democracia hegemônica, de modo que torna possível incluir no debate as minorias, mas não apenas isso, permite que essa inclusão seja efetiva, permitindo, para além da mera oitiva das comunidades, que elas possam gerir suas riquezas de modo diverso do determinado pela globalização, e valorizando suas culturas distintas e inovações comunitárias.

Esse modelo democrático faz parte da proposta defendida por Estêvão (2011, p. 11) de que as democracias precisam se renovar e reconhecer diferentes níveis de justiça, bem como admitir a outridade, de modo a atualizar e substancializar os direitos humanos para além das políticas modernas homogeneizantes de autoridade e representação. E mais, amolda-se à racionalidade ambiental, que se apresenta como novo modelo de racionalidade contrário à economia de mercado, que se propõe como instrumento para realizar a superação da hipereconomização do mundo e da liberação da humanidade do excesso de objetividade simulado. Através dele é possível que exista uma real valorização da diversidade cultural, da inclusão das minorias nos debates públicos, haja vista que sua teorização culmina na efetivação da diversidade e da política da diferença no processo de produção e de estabelecimento de valor aos recursos naturais.

De acordo com Enrique Leff (2006, p. 251) a adoção da racionalidade ambiental demanda a análise paralela de interesses, bem como a combinação de objetivos que sejam compartilhados por diversos atores sociais e que abranjam todo o Estado, em busca do alcance de níveis de desenvolvimento que atenda aos anseios dos mais diversos grupos, não orientado de acordo com o modelo de globalização hegemônico imposto.

Esse novo modelo de racionalidade deságua em uma política do “ser”, que valoriza a civilidade da diferença e consegue quebrar o conceito homogêneo da cultura. Com efeito, ele busca integrar as mais diversas modalidades de conhecimentos para formulação de um sistema econômico que permita a participação direta das mais diversas

comunidades, especialmente quando sua forma de produção estiver baseada no manejo dos recursos naturais locais.

Nesse sentido, Enrique Leff (2006, p. 260) assevera que:

A racionalidade ambiental acolhe assim as diferentes formas culturais de aproveitamento dos recursos das comunidades para satisfazer as necessidades fundamentais e sua qualidade de vida. Nesse sentido, a racionalidade ambiental cultural organiza e dá especificidade ao processo de mediação entre a sociedade e a natureza, através dos estilos étnicos e das normas culturais de aproveitamento dos recursos naturais. A racionalidade ambiental cultural estabelece um vínculo entre o princípio de diversidade cultural e sua realização dentro de organizações culturais específicas. Dessa maneira, conduz a um diálogo de saberes, entre os saberes encarnados em identidades culturais e os saberes que, a partir da ética, da técnica e do direito, fortalecem as identidades e capacidades locais.

Ainda de acordo com o supramencionado autor, o novel modelo da racionalidade ambiental admite que as mais diversas culturas possam dialogar entre si, de modo que uma não esteja sobreposta às demais, defendendo que elas podem conviver no tempo e no espaço e em sintonia possam levar ao desenvolvimento das comunidades em âmbito local, regional e global.

De fato, a racionalidade ambiental apresenta-se como modelo de implementação da gestão democrática participativa dos recursos naturais, permissiva da participação direta das diversas comunidades no debate político, através da qual é possível superar as amarras de uma democracia hegemônica e homogênea.

Essa proposta está alinhada a ecologia da prática de saberes que é defendida por Boaventura Santos (2006, p. 155-156), pois, na mesma linha que caminha a racionalidade ambiental, ela propõe uma reconfiguração epistemológica que influencie a *práxis* e que faça com que

seja privilegiada uma pluralidade de saberes, ainda que não científicos, e mesmo que não estejam alinhados a um horizonte capitalista, bem como com a globalização hegemônica.

A gestão democrática participativa, orientada pela racionalidade ambiental, portanto, tem a finalidade de reintegrar o mundo a partir da diferença, possibilitar a cooperação através de novas formas de solidariedade social, embasadas no diálogo de saberes, isto é, na pluralidade cultural e possibilitar o surgimento de diversos modelos de desenvolvimento, para além do único modelo imposto pela globalização hegemônica e pela lógica de mercado.

Esse novo modelo de racionalidade defende a gestão democrática participativa dos recursos naturais, a qual se realiza pela reapropriação desses recursos pelas comunidades para que estas possam realizar o manejo coletivo e, de acordo com suas culturas e na pluralidade delas, aproveitá-los de acordo com seu modelo de produção, e não de acordo com as decisões tomadas de “cima para baixo” pelos representantes eleitos “democraticamente”. Nesse sentido:

O princípio da gestão participativa dos recursos ambientais implica uma democracia direta, na qual a ação cidadã não se restringe ao consenso social que pode ser alcançado através dos mecanismos de mediação e representação dos altos níveis de tomada de decisões. Essa democracia que nasce nas bases apresenta uma via direta de apropriação dos recursos produtivos para o manejo coletivo dos bens de comuns da humanidade e os serviços ecológicos da natureza. Diante do domínio dos “tomadores de decisões”, eleitos “democraticamente”, hoje em dia emergem as identidades e autonomias dos povos, regenerando suas capacidades de autogestão dos processos produtivos para eliminar a pobreza, melhorar sua qualidade de vida e construir comunidades sustentáveis. O projeto de democracia ambiental enfrenta assim a unificação forçada imposta pela ordem homogeneizadora hegemônica da globalização econômica-ecológica à natureza e ao homem, promovendo

uma reintegração do mundo a partir de sua diversidade, fundada em novas solidariedades sociais, na pluralidade de identidades culturais e na diversificação de estilos de desenvolvimento sustentável. (LEFF, p. 476)

Dito isso, verifica-se que a democracia participativa apresenta-se como antiparadigma à democracia hegemônica, que permite a inclusão social e a valorização das culturas das diversas comunidades. Para tanto, a respeito da gestão dos recursos naturais, a racionalidade ambiental é um importante instrumento para implementação da democracia participativa, de modo a valorizar a participação das comunidades, a permitir que elas possam gerir os recursos naturais locais de acordo com suas culturas, de modo diverso do estabelecido pela globalização hegemônica e a determinar que a educação ambiental seja reorientada pelo princípio diretor da gestão democrática.

A Gestão Democrática Participativa como Instrumento para a Construção de uma Educação Ambiental Contra-Hegemônica

A democracia hegemônica busca transmitir a sensação de que é o único e máximo modelo democrático – por isso se fala em democracia homogênea – e tem como características a valorização dos interesses das elites e a promoção da prática econômica liberal. Todavia, a democracia participativa tem surgido como resposta àquele modelo de democracia, pois reconhece a heterogeneidade que acompanha o sentido democrático, e por essa razão permite a inclusão social por meio da participação das comunidades e micromovimentos.

Esse modelo democrático, orientado pela racionalidade ambiental, defende a gestão democrática participativa dos recursos naturais, que valoriza o diálogo de saberes e a pluralidade cultural e de modo a afastar a exclusão social e todas as formas de discriminação. Para além disso, essa gestão proposta por tal novo modelo de racionalidade orienta no

sentido de que a educação ambiental descrita na Constituição Federal de 1988 seja relida, de forma que se afaste das cordas da agenda neoliberal

A Educação Ambiental está na agenda para melhoria do meio ambiente desde a Declaração de Estocolmo de 1992, a qual estabelece a indispensabilidade de trabalhar com a educação em matéria ambiental no princípio n.º 19, com especial atenção para as pessoas que não detém acesso à informação adequada. Em razão da importância formal do mencionado princípio é importante transcrevê-lo na íntegra:

19 - É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto às gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública, bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana.

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, dispõe no artigo 225 a respeito do direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como prevê que incumbe ao Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, o qual é apresentado como instrumento para garantia da efetividade daquele direito fundamental.

Art. 225 Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

(...)

VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

E ainda, no plano internacional existe a Conferência Internacional Sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, a qual foi organizada pela UNESCO em 1997, na Grécia e afirmou que a educação é indispensável para que as pessoas possam realizar escolhas e terem senso de responsabilidade, e ela deve ser reorientada para questões sociais e ambientais, em defesa da diversidade cultural e dos conhecimentos tradicionais.

Já no plano infraconstitucional, em 27 de abril de 1999, foi promulgada a Lei da Política Nacional da Educação Ambiental, a qual reconhece a essencialidade da educação ambiental e a importância do seu desenvolvimento em todos os níveis, sejam formais ou não-formais. Ademais, essa lei reconhece como princípio básico para educação ambiental o enfoque humanístico, holístico, democrático e participativo, bem como o pluralismo das idéias (artigo 4º, I e III).

Todavia, apesar do enfoque democrático e participativo serem princípios básicos da Política Nacional de Educação Ambiental ela somente é direcionada, quando é possível observá-la, a um sentido ecológico, o qual tem sido apropriado pela onda neoliberal que aplica critérios científicos pra conferir à lógica de mercado um sentido ecológico.

Com efeito, de acordo com Dinnebier e Sena (2017, p. 92), a Educação Ambiental consta apenas no plano formal, não estando implementada materialmente como exige o objetivo fundamental de estimular e fortalecer a consciência crítica a respeito da problemática ambiental e social expresso no artigo 5º, inciso III, da Política Nacional do Meio Ambiente. Esse dispositivo tem sido apropriado pela ordem globalizante hegemônica e, de acordo com os autores, a construção de um novo Estado Democrático depende da aplicabilidade prática desse objetivo e permitir a pluralidade de ideias e culturas, e não a reprodução da cultura dominante.

Diante disso, a gestão democrática participativa, que busca abrir espaço a força dos movimentos sociais e legitimar os novos direitos humanos, mostra-se como forma de desatar o nó neoliberal que tem ensejado desigualdades e exclusão social. Com efeito, a educação ambiental a partir da gestão democrática participativa e orientada pela racionalidade ambiental tem o condão de romper com a lógica hegemônica de produção, e permitir, de fato, a reapropriação social da natureza.

A racionalidade ambiental abre a oportunidade do exercício da democracia direta pelos povos, fazendo com que estes lutem, em exercício da gestão democrática participativa, pela remodelagem do ensino formal da educação ambiental, bem como ativamente no ensino informal das gentes a exercerem livremente seus conhecimentos tradicionais e culturais no manejo dos recursos naturais, em resposta ao modelo democrático representativo hegemônico excludente e ao regime de globalização predominante.

Nesse sentido, a racionalidade ambiental aparece como modelo que se insere no jogo democrático ao ponto de conferir voz à outridade, de dar vez à participação direta as mais diversas comunidades a respeito do vínculo cultural com a natureza, possibilitando que elas possam dialogar no campo da prática dos saberes, e possibilitando o desenvolvimento não impositivo, com base no ser e não na racionalidade científica que atende predominantemente aos interesses defendidos por uma agenda neoliberal.

Com relação ao diálogo de saberes que a racionalidade ambiental possibilita, Leff (2006, p. 379-380) assevera que:

Nesse diálogo adquirem expressão *seres culturais* constituídos por seus saberes, cujos conflitos poderão ser resolvidos no consenso gerado através de uma racionalidade comunicativa, mas que não dissolvem suas diferenças no conhecimento do outro ou em um saber de fundo comum (...) o diálogo dos saberes restabelece a relação entre p ser e o saber, abre o conceito genérico do ser (Heidegger) para pensar a diversidade do ser cultural dentro de uma política da diferença e para a reapropriação do mundo arraigado na reconstituição das identidades culturais.

E mais, Leff (2009, p. 19) ainda relata que esse diálogo de saberes orienta para formação do conhecimento dirigido à sustentabilidade partilhada, de modo que os diversos grupos em diálogo contínuo podem formar um saber social, realizar uma reapropriação social da natureza e especialmente participar ativamente do jogo democrático, gerindo os recursos naturais e com o respeito dos poderes constituídos pela vontade popular.

Essa participação ativa no jogo democrático é um instrumento utilizado pela racionalidade ambiental em contraponto ao exercício autoritário do poder, o qual ultrapassa as finalidades de uma democracia baseada na pluralidade partidária e na representação por meio de pessoas eleitas. De acordo com o modelo democrático participativo defendido pela racionalidade ambiental é possível afastar-se da admissão tolerante à discriminação, bem como ultrapassar o panorama de exclusão social, de modo a promover a inclusão social através do avançar em direitos humanos pela pluralidade cultural.

Em defesa de um modelo de gestão participativa que bebe da fonte da racionalidade ambiental, Araújo, Lira e Cândido (2013, p. 100), defendem que os entes públicos devem dar importância à participação dos diversos atores sociais nas políticas públicas, como é o caso da política de educação ambiental, deixando de tratar a temática de forma fragmentada e setorizada.

Todavia, defende-se que a gestão democrática participativa não pode ficar a mercê da permissão estatal de conferir direito de voz às comunidades tradicionais, campesinas, grande massa de trabalhadores e periferia urbana, mas que ela possibilita a ação desses atores sociais de forma autônoma à vontade do estado e em busca da reapropriação social da natureza, inclusive de modo a efetivar a educação ambiental no plano informal.

Enrique Leff (2006, p. 471), inclusive, retrata que a racionalidade ambiental leva a formação do pensamento não apenas voltado à sustentabilidade, conceito que tem sido apropriado pelo discurso neoliberal e orientado a política de educação ambiental, mas também

e especialmente para construção de um projeto de democracia direta que se exerce através da gestão democrática participativa, a qual deve nortear a educação ambiental proativa para reapropriação dos recursos naturais.

Sendo assim, é por meio dessa forma de gestão que se permite a participação de novos atores sociais e comunidades, seja por meio da difusão de valores éticos e culturais, ou pela participação ativa nos debates públicos para redirecionamento do ensino em educação ambiental, ou até mesmo no sentido de desenvolver – na práxis – habilidades e manejo dos recursos naturais de acordo com a cultura dos diversos povos em diálogo (SOARES DE ABREU et. al., 2012, p. 466).

Conclusão

Por tudo que fora observado, vislumbra-se que a democracia hegemônica não permite a participação ativa da sociedade nas decisões políticas especialmente a respeito da forma como são apropriados os recursos naturais, haja vista que esse modelo está preocupado com a legitimação do poder por parte dos grupos da elite, com a imposição de uma cultura homogênea e com a determinação absoluta da forma neoliberal de apropriação da natureza orienta pelo mercado globalizado.

Em razão disso, emerge o surgimento de novas propostas democráticas, contrárias ao regime predominante, os quais buscam a valorização da participação popular nas decisões políticas e na gestão dos recursos que estão a disposição das comunidades. Trata-se de modelos democráticos que propõem a participação ativa da sociedade, em contraponto à democracia dominante justamente por zelar pela heterogeneidade, pela desconcentração dos interesses elitistas e pela valorização das minorias.

É nesse ponto que a crítica a lógica de mercado proposta pela racionalidade ambiental ganha corpo e orienta no sentido da realização de uma gestão democrática participativa, de modo a permitir que as comunidades tradicionais, os povos camponeses, a grande massa de

obreiros e a periferia urbana – novos atores sociais - possam realizar o manejo dos recursos naturais livre da “orientação” realizada pelo mercado globalizante imposto e pelo Estado, mas de acordo com os conhecimentos tradicionais e culturais, inclusive em diálogo de saberes com outras formas de gestão das demais comunidades.

Para além disso, por tudo que fora exposto, a gestão democrática participativa funciona como verdadeiro princípio que deve redirecionar o Estado no meio de prestação do ensino formal de Educação Ambiental exigido pela Constituição Federal, bem como permite que aqueles novos atores sociais possam agir diretamente para promoção da Educação Ambiental não formal, de modo a permitir o desenvolvimento dos povos na tripla acepção – social, econômica e cultural -, realizar inclusão social, e possibilitar que diversas culturas se comuniquem e promovam a cidadania ao ensinar as gentes no sentido da valorização da pluralidade cultural e para reapropriação social da natureza.

REFERÊNCIAS

- ABREU, I. G. ; ABREU, Bruno Soares ; MORAIS, P. S. A. ; FERREIRA, C. M. A. . **Educação Ambiental e a Gestão Participativa dos Recursos Naturais**: Integração necessária para o surgimento de um novo paradigma. *Polêmica* , v. 11, p. 462-469, 2012.
- ARAÚJO, MCC.; LIRA, WS.; CÂNDIDO, GA. Gestão integrada e participativa: uma análise comparativa entre os modelos de Rossetto e o modelo trade-off. In: LIRA, WS; CÂNDIDO, GA. (orgs.). **Gestão sustentável dos recursos naturais**: uma abordagem participativa (online). Campina Grande: EDUEPB, 2013, p. 81-103.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 08 out. 2018.
- BRASIL. **Lei 9795/1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 08 out. 2018
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DINNIBIER, Flávia França; SENA, Giorgia. Uma Educação Ambiental Efetiva como Fundamento do Estado Ecológico de Direito. In: José Rubens Morato Leite; Flávia França Dinnebier. (Org.). **Estado de Direito Ecológico**: conceito, conteúdo e novas dimensões para proteção da natureza. 1ed.São Paulo: Instituto O Direito por um Planeta Verde, 2017, v. 1, p. 88-133.
- EDLER, Gabriel O. B.; AYDOS, Elena de L. P. Princípio 8º da declaração mundial sobre o estado de direito ambiental: a imprescindibilidade da participação democrática no processo decisório ambiental para a concretização de um estado de direito ambiental democrático. In: José Rubens Morato Leite; Flávia França Dinnebier. (Org.). **Estado de Direito Ecológico**: conceito, conteúdo e novas dimensões para proteção da natureza. 1ed.São Paulo: Instituto O Direito por um Planeta Verde, 2017, v. 1, p. 697-725.
- ESTEVAO, Carlos V. **Direitos humanos e educação para uma outra democracia**. Ensaio: aval.pol públ.Educ. [online]. 2011, vol.19, n.70, p.9-20.
- LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LEFF, Enrique. **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes**. Educação e Realidade, v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração sobre o Meio Ambiente Humano. Estocolmo, de 1972**. Disponível em < <https://www.silex.com.br/leis/nor->

mas/estocolmo.htm>. Acesso em 28 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência Internacional Medio Ambiente e Sociedad: Educación e sensibilización para la sostenibilidad, de 1997**. Disponível em < <https://www.miteco.gob.es/gl/ceneam/recursos/documentos/salonica.aspx>>. Acesso em 28 out. 2018.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Para Ampliar o Cânone Democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a Democracia: Os caminhos da democracia participativa**. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. **Reinventar e emancipação social: para novos manifestos**. São Paulo: Civilização, 2002.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHUMPTER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SHETH, D. L. Micromovimentos na Índia: para uma nova política de democracia participativa. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a Democracia: Os caminhos da democracia participativa**. Porto: Afrontamento, 2003.

CAPÍTULO 5

O ENSINO DE GENÉTICA E TRANSGÊNICOS NAS ESCOLAS DO BRASIL E O DEVER DO ESTADO DE PROMOVER O SABER CIENTÍFICO

Robson Antão de Medeiros
Lucas Lacerda Aragão de Brito

Introdução

Nas últimas décadas, instrumentos de grande valor científico e tecnológico foram criados e fornecidos de modo a impactarem consideravelmente os setores agrícola e alimentar em todo o planeta. Diversos métodos inovadores de produção e processamento trouxeram mudanças drásticas no modelo do agronegócio conhecido até então, e a capacidade de gerar alimentos para a população, acompanhando o crescimento populacional, evoluiu em um ritmo sem precedentes. Essa evolução tem gerado uma reorganização das forças econômicas e da estruturação social, bem como na administração e manuseio dos recursos utilizados nessas produções.

A relação do ser humano com a natureza tem sofrido alterações consideráveis ao longo do tempo, principalmente no que diz respeito ao manejo de espécies de plantas e animais. Se torna cada vez mais fácil selecionar características genéticas dos organismos vivos e modificar essas características através de novas combinações genéticas, com o fito de suprir necessidades pontuais, específicas ou gerais.

Os organismos geneticamente modificados – OGM's, vêm sendo criados com os mais diversos objetivos e seu uso é cada vez mais latente, especialmente no setor agro-alimentar, a fim de se baratear o custo e otimizar a produção. O uso desses organismos tem gerado debates e discussões acerca de seus possíveis impactos no ambiente em que são utilizados, bem como os possíveis impactos na vida humana causado pelo consumo dos mesmos.

O uso destes organismos levanta o que pode ser a cadeia mais abrangente e controversa de questões éticas no que diz respeito à alimentação e agricultura contemporânea. Ao passo que a comunidade científica apresenta instrumentos mais poderosos e oportunidades aparentemente ilimitadas, deve-se levar em consideração a eticidade e exercitar com cautela a aplicação destes organismos (FAO, 2001).

Nesse aspecto, é de suma importância que a população tenha pleno conhecimento do que se tratam, quais os benefícios, malefícios e consequências do uso e consumo dos chamados alimentos transgênicos nos mais diversos aspectos de suas vidas, tendo como foco, principalmente, a alimentação.

Para isso, são necessárias ações que levem essas informações a todos os membros da sociedade, bem como ações que incentivem uma mudança no currículo escolar de modo que a escola possa cumprir seu papel civilizatório, contribuindo na formação de cidadãos com consciência e senso crítico, podendo assim ponderar sobre o que lhe é ofertado pelo mercado de alimentos.

O ensino de Biologia tem parte fundamental nesse processo, sendo de suma importância para a compreensão dos processos e conceitos biológicos e da tecnologia da vida moderna e do mundo dos seres vivos, de modo que o cidadão possa fazer uso dessa compreensão para a tomada de decisões, individuais e coletivas, acerca da eticidade e responsabilidade com que se lida com o papel do homem na biosfera (KRASILCHICK, 2008).

A elucidação científica proporciona ao aluno o entendimento dos fenômenos naturais que o circundam e essa compreensão, quando

transformada em conhecimento, vira emancipação, proporciona ao cidadão em formação a capacidade de decidir por conta própria o que entende ser melhor para si.

Organismos Geneticamente Modificados e os Transgênicos

Inicialmente, traça-se um paralelo entre as definições de Organismos Geneticamente Modificados - OGM's e os transgênicos. Apesar de soarem como sinônimos, existem diferenças fundamentais entre eles.

De acordo com a lei de Biossegurança, Lei nº 11.105/2005, OGM's são organismos geneticamente modificados por qualquer técnica de engenharia genética (BRASIL, 2005), retirando, reposicionando ou inserindo novo material genético na espécie. Transgênicos, por outro lado, seriam um tipo específico de OGM, sendo definidos como organismos, necessariamente, que tiveram um ou mais genes inseridos, através de manipulação, de uma espécie diferente daquela que recebe o gene.

Esses organismos existem desde meados da década de 1980, quando as descobertas científicas em torno do ácido **desoxirribonucléico** – ADN/DNA¹ e consequentemente da genética deram-se com maior abrangência. Foi a partir da descoberta da estrutura do ácido **desoxirribonucléico** que a genética e a biologia molecular tomaram forma, dando origem ao que se conhece hoje por biotecnologia moderna, consistindo na manipulação intencional do DNA através da engenharia genética (FALEIRO, et. al, 2009.)

O uso dessas técnicas tornou possível a produção de insulina humana em bactérias e a produção considerável de plantas transgênicas, de modo que a biotecnologia, através da edição genética supra mencionada, tem sido, via de regra, benéfica à sociedade, possibilitando desde a fermentação industrial, a produção de fármacos, vacinas, até

1 DNA/ADN - *deoxyribonucleic acid* ou ácido **desoxirribonucléico**.

o melhoramento da produtividade de plantas e animais através do melhoramento e transformação genética (FALEIRO, et. al. 2009).

Plantas transgênicas também foram produzidas com o intuito de melhorar a compreensão sobre seu funcionamento, contatando-se, de pronto, que a manipulação genética permitia a criação de novas variedades de plantas com determinadas características selecionadas em laboratório, gerando melhoramentos como resistência à pragas ou condições climáticas adversas (MASSARANI e NATÉRCIA, 2007).

Esses melhoramentos se deram em larga escala, principalmente, nos EUA e Canadá, sendo mais frequente nas culturas de milho, tomate, canola, batata e algodão, sendo as características testadas a tolerância a herbicidas, resistência a insetos e a vírus (JAMES, 2001).

Por óbvio, plantas resistentes a herbicidas, insetos, vírus e outras pragas que possam vir a afetar seu cultivo e crescimento trazem diversos benefícios aos agricultores e, por conseguinte, aos consumidores, ao passo que diminui consideravelmente o percentual de perda de uma safra por consequência dessas ameaças à vida das plantas.

Portanto, as justificativas para a aplicação de transgênicos são o menor custo de sua produção e a redução na aplicação de agrotóxicos, aumentando assim a produtividade e consequentemente a margem de lucro para o produtor, apresentando, ainda uma saída para a fome no mundo (GUEDES e QUITÉRIO, 2013).

O controle da liberação desses organismos no meio ambiente se dá através da Comissão Técnica Nacional de Biossegurança – CTNBio, de modo que, segundo a Lei 11.105/2005, art. 6º:

Art. 6º Fica proibido:

VI - Liberação no meio ambiente de OGM ou seus derivados, no âmbito de atividades de pesquisa, sem a decisão técnica favorável da CTNBio e, nos casos de liberação comercial, sem o parecer técnico favorável da CTNBio, ou sem o licenciamento do órgão ou entidade ambiental responsável, quando a CTNBio considerar a atividade como potencialmente causadora de degrada-

ção ambiental, ou sem a aprovação do Conselho Nacional de Biossegurança – CNBS, quando o processo tenha sido por ele avocado, na forma desta Lei e de sua regulamentação. (BRASIL, 2005).

Diversas são as discussões acerca do uso de alimentos derivados dessas técnicas de edição genética, desde os possíveis impactos ambientais oriundos do cultivo, a viabilidade econômica e suas vantagens, até debates voltados para a população, como as possíveis consequências do consumo desses organismos geneticamente modificados e o direito do consumidor de saber o que se consome, a rotulagem desses produtos quando levados para o mercado alimentício.

Por se tratar de uma questão de grande relevância social, o tema aqui abordado não pode deixar de ser parte das salas de aulas, de modo que os alunos, professores e a comunidade como um todo devem buscar compreender aquilo que lhes é ofertado, ou imposto, pela conjuntura social e econômica na qual estão inseridos.

Os Transgênicos no Brasil e o Princípio da Precaução

A saúde é um direito do cidadão e um dever do Estado, assegurado no artigo 5º, da Constituição do Brasil e disponibilizando instrumentos de garantia quanto os direitos são violados ou ameaçados. As questões de transgenia perpassam pelo direito à saúde.

A introdução de OGM's e transgênicos no Brasil trouxe uma revolução sem precedentes no agronegócio. O cultivo dessas plantas teve início no fim da década de 1990, quando a soja transgênica *Roundup Ready* foi objeto da primeira solicitação de autorização para o cultivo em larga escala, de maneira comercial, recebendo o parecer favorável da CTNBio logo em seguida.

Contudo, tal parecer teve seu efeito suspenso, pela via judicial, através de sentença exarada em ação cautelar ajuizada pelo Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor - Idec, em litisconsórcio com o

Greenpeace e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - Ibama, impedindo assim a autorização para o plantio da soja transgênica (*round up ready*), sem que antes houvesse o estudo prévio de impacto ambiental, mantendo fora do mercado as plantas transgênicas no Brasil entre 1998 e 2003.

Breve Histórico dos Transgênicos no Brasil

As questões judiciais envolvendo autorização do plantio da soja transgênica, apesar da proibição, a soja foi plantada clandestinamente, através de contrabando oriundo de países como a Argentina, na região sul e sudeste do país.

Em 2003 que, através da Medida Provisória - MP 113, posteriormente convertida na Lei nº 10.688/03, que se foi permitido o uso comercial dessa soja, para o consumo humano e animal, com destino ao mercado alimentício, sua importação e exportação. A referida lei estabelece normas para a comercialização da produção de soja da safra de 2003, efetivando a comercialização daquela safra até 31 de janeiro de 2004. Em 15 de dezembro de 2003 foi convertida também a Medida Provisória 131, na Lei nº 10.814, estabelecendo normas para o plantio e comercialização da produção de soja geneticamente modificada da safra de 2004.

Contudo, apenas com a Lei de Biossegurança, a supramencionada Lei nº 11.105/05 é que se deu por encerrada a celeuma ao redor da autorização ou não do uso de OGM's, e consequentemente dos transgênicos, no Brasil. Ela tinha o objetivo de definir os mecanismos de decisão relativos à questão dos OGM's e das plantas transgênicas, estabelecendo a estrutura que passaria a regular e inspecionar a pesquisa e o uso comercial dos transgênicos (MASSARANI e NATÉRCIA, 2007).

Toda a celeuma com relação à permissividade e regulamentação dos transgênicos no Brasil suscitou algumas questões relativas aos possíveis impactos à saúde humana daqueles que viessem a consumir

alimentos transgênicos, bem como aos impactos ambientais que as mesmas poderiam trazer para o meio ambiente e suas espécies.

O Princípio da Precaução

Na legislação brasileira, para dirimir questões relativas à possíveis impactos ambientais ocasionados pela ação humana, direta ou indiretamente, temos o chamado Princípio da Precaução, imposto ao poder público e à coletividade no art. 225 da Constituição de 88, como o dever de defender e preservar o meio ambiente estando presente, ainda, na Lei nº 6.938/81, a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente.

Segundo Paulo Affonso Leme Machado:

A implementação do princípio da precaução não tem por finalidade imobilizar as atividades humanas. Não se trata da precaução que tudo impede ou que em tudo vê catástrofes ou males. O princípio da precaução visa à durabilidade da sadia qualidade de vida das gerações humanas e à continuidade da natureza existente no planeta (MACHADO, 2013, p. 99).

Assim, o princípio da precaução vem para trazer cautela à inserção ou evolução da manipulação do homem para com o meio ambiente, nas suas intervenções e intromissões de modo a impedir que o mesmo venha a deturpar o equilíbrio do meio ambiente e consequentemente de todos os seres vivos nele inseridos.

Defende ainda a ideia de que, diante da incerteza científica sobre determinado aspecto, a existência de um risco de um agravo requer a implementação de medidas que possam vir a impedir esse agravo, de modo que o legislador tenha a direta responsabilidade de legislar sobre determinada tecnologia, precavendo-se (RIBEIRO e MARIN, 2010).

Contudo, para que o referido princípio tenha sua aplicabilidade efetivada, de modo a permitir que pesquisas não prejudiciais sejam incentivadas, avaliando os riscos e benefícios destas para o ser humano,

a sociedade e até mesmo para o meio ambiente, é preciso que debates sejam levantados e questionamentos sejam feitos. Não se pode vetar o desenvolvimento científico e tecnológico com base no princípio da precaução e não se permitir que estudos sejam realizados acerca daquilo que se veta, sob o risco de se entrar em uma tautologia sem fim, proíbe-se o que não conhece, não se conhece por ser proibido.

A falta de informação no Brasil e a escassez de pesquisas relacionadas ao tema dos transgênicos podem ser agravantes para a falta de discussão e debates acerca de inovações tecnológicas que envolvam riscos incertos e conseqüentemente, há uma carência de dados sobre a opinião pública acerca desses temas (RIBEIRO e MARIN, 2010).

Essa escassez demonstra a essencialidade do contato com esses conceitos, desde o ensino básico, permitindo que a população em geral os compreenda de forma lúcida e simplificada, a fim de se evitar que a ignorância gere repulsa e conseqüente retrocesso no processo de desenvolvimento científico.

As inovações biotecnológicas possuem seu grau de preocupação científica e também jurídica quando a saúde, segundo Soares e Medeiros (2015, p. 246):

É uma premissa essencial no contexto da dignidade humana, elemento de cidadania, constitui-se um direito de extrema relevância para a sociedade, estando diretamente vinculada aos parâmetros de qualidade de vida de uma sociedade, sendo, na esfera jurídica, o direito à saúde indispensável no âmbito dos direitos fundamentais sociais, pois repercute diretamente no direito à vida.

Por sua vez, as preocupações supracitadas buscam na academia e nos ordenamentos nacionais e internacionais fundamentos para que o cidadão tenha acesso à informação e aos produtos de qualidades, cientificamente comprovados.

O Ensino de Genética e Transgênicos nas Escolas

Para se compreender a genética, é necessário situá-la e conceituá-la dentro das ciências naturais, mais especificamente inseridas no contexto das ciências biológicas. Para Krasilchick (2008), o ensino de biologia no Brasil só passou a ter sua relevância reconhecida em meados da década de 1960, quando os diversos avanços tecnológicos na área de conhecimento levaram a percepção mundial do ensino de ciências como um fator basilar para o desenvolvimento. Essa nova forma de encarar as ciências naturais acarretou no surgimento de movimentos empenhados em melhorar a qualidade do ensino científico no Brasil e em outros lugares do mundo, afetando positivamente o ensino de biologia da época.

O Ensino de Biologia

Krasilchick (2008) compreende a biologia permite aos alunos a capacidade assimilatória e reflexiva para criticar e aprofundar seus conhecimentos com relação aos processos biológicos e a perceber como estes conhecimentos afetam a produção de novas tecnologias que virão a influenciar diretamente a sociedade.

No Brasil, o Ministério da Educação Publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN com o intuito de nortear as propostas curriculares em consonância com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – Lei nº 9.394/96, tendo como objetivo a reestruturação da educação básica. Nesse sentido, o ensino de Biologia é tratado de maneira específica nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), sendo complementado pelos PCN+ Ensino Médio (2002), que objetivam a orientação da construção de currículos levando em conta as questões atuais oriundas de transformações econômicas e tecnológicas causadas pelo aumento da interdependência entre as nações (BORGES, 2007).

O Ensino de Genética

A genética é um ramo da biologia que estuda a hereditariedade, os mecanismos de transmissão das características de uma espécie intergeracionalmente, bem como as variações que ocorrem nesse processo, afetando essencialmente na evolução dos organismos (CASAGRANDE, 2006).

Para os PCNEM (1999)², a genética tem grande relevância para a vida de cada indivíduo, enquanto cidadão, pois:

O desenvolvimento da Genética e da Biologia Molecular, das tecnologias de manipulação do DNA e de clonagem traz à tona aspectos éticos envolvidos na produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, chamando à reflexão sobre as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. Conhecer a estrutura molecular da vida, os mecanismos de perpetuação, diferenciação das espécies e diversificação intraespecífica, a importância da biodiversidade para a vida no planeta são alguns dos elementos essenciais para um posicionamento criterioso relativo ao conjunto das construções e intervenções humanas no mundo contemporâneo (BRASIL, 1999, p. 219).

A relevância se dá também pelo fato de que os temas relativos à genética estão cada dia mais presentes na vida das pessoas. Temas como transgênicos, Projeto Genoma, testes de paternidade estão no enfoque da mídia constantemente, gerando controvérsias e discussões, fazendo-se necessário que a população compreenda esses conceitos, seus espectros, aplicações e implicações, conhecimentos basilares que devem ser adquiridos nas escolas (CASAGRANDE, 2006).

Para Griffiths (1993), o conhecimento de genética pelo público leigo ainda é muito rudimentar, mesmo quando analisando-se estudandes

2 **BRASIL.** Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** - ensino médio: parte 3, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF, 1999.

de diferentes graus de escolaridade, mesmo os de nível superior. Segundo o autor, a sociedade não percebe o quão dependente é da genética na sua vida, no seu cotidiano. Não se percebe, por exemplo, que o algodão utilizado nas suas camisetas e calças, as plantas e animais que consomem, todas foram produzidas por extensivos programas baseados na aplicação de análise genética.

Temas Transversais

O ensino de genética deve ainda ser tratado como um sendo um Tema Transversal, ou seja, um tema que abrange várias áreas de maneira concorrente, por carregar consigo uma gama considerável de questões sociais. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, a tendência e inclusão desses temas no currículo compõem um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando tratar de maneira didática, contemplando a complexidade e dinâmica que o tema requer (BRASIL, 1997)³.

Assim, ainda de acordo com os PCN's, os temas transversais se apresentam como um conjunto de temas que requerem uma reflexão ética como seu eixo norteador, pois dizem respeito à posicionamentos e concepções sobre causa e efeito e sua dimensão política e histórica.

Dentre os temas transversais que abrangem o ensino de genética, e consequentemente de transgênicos podem citar o Meio Ambiente, a Saúde e a Ética.

Utilizar-se dessa conceituação de temas transversais traz à tona a relevância e atualidade desses temas, que são uma realidade na vida de todos os indivíduos inseridos na sociedade. Não se pode fugir à discussão dos transgênicos, pois, conforme previamente exposto, praticamente todos os produtos oriundos de plantio ou pecuária, produzidos e comercializados nos dias atuais são frutos de alguma intervenção humana na estruturação genética.

3 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

O ensino sobre Transgênicos no Brasil

Assim, tratar sobre transgênicos nas escolas é decisivamente tratar sobre um Tema Transversal, que envolve questões sociais, éticas, ambientais e de saúde pública. A importância da compreensão desse tema, desfazendo mitos e criando uma consciência da população em geral sobre seus benefícios e malefícios é crucial para a educação ambiental, desenvolvimento do pensamento crítico e capacidade de argumentar e formar opinião própria sobre as questões morais e éticas a respeito dessas biotecnologias.

A compreensão sobre os transgênicos na população brasileira ainda é muito basilar. O “Estudo de percepção sobre transgênicos na produção de alimentos”, publicado pelo Conselho de Informações sobre Biotecnologia – CIB (2016), realizado pelo IBOPE Conecta, revela que o público não faz a conexão entre a produção de alimentos com a aplicação de conhecimentos de genética.

Segundo a pesquisa, 84% dos entrevistados avaliam que a ciência tem influência direta na cura de doenças, 51% entendem sua importância para o desenvolvimento dos medicamentos, porém, apenas 23% das pessoas acreditam que o conhecimento científico auxilia na produção de alimentos. Isso serve pra demonstrar aquilo que Griffiths já apontava em 1993, não existe no intelecto da população a conexão entre a evolução científica e a produção têxtil, alimentícia ou de combustíveis.

Ainda com relação aos dados coletados na pesquisa supracitada, percebeu-se que apesar de estudos científicos, testes e análises apontarem que esses alimentos são seguros, quase metade dos entrevistados ainda apresenta algum receio com relação ao consumo destes, afirmando que são pouco testados (44%), fazem mal (33%) ou podem causar reações alérgicas (29%).

Nas escolas de Ensino fundamental e médio o resultado não é muito diferente. Em estudo realizado entre alunos da 7º, 8º e 9º anos, no município de Jaciara – Mato Grosso, foi observado que poucos alunos tinham ideia

do que eram os alimentos transgênicos, não sabendo inclusive que já os consumiam diariamente, não só na alimentação (SOUZA, et al, 2015.).

Em outro estudo, realizado entre alunos do 3º ano do ensino médio de três escolas estaduais do Paraná revelou que apesar de todos os participantes já terem ouvido falar sobre transgênicos, a grande parte obteve informações sobre os mesmos através da mídia. Alguns alunos inclusive relataram o seguinte, quando indagados se já ouviram falar em transgênicos: “Já, pouco, pois na escola não é muito comentado”; “Sim, bastante, principalmente na TV e nas revistas” (PEDRANCINI, et al, 2008).

Os referidos estudos demonstram a pouca presença desse debates nas escolas e a falta de conexão desses temas com a realidade dos alunos. Quando se tratam de temas transversais, munidos de controvérsias e questões éticas, é fundamental o papel da escola no fornecimento dos conhecimentos necessários para que o aluno compreenda e assimile o mundo, a fim de exercer sua participação efetiva nele (CASAGRANDE, 2006).

Para tanto, faz-se necessário ainda que o estudante perceba a inserção do tema na sua própria realidade, que veja a relação entre aquilo que se ensina e sua realidade. Para Freire (2005): “Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade.”

Portanto, o ensino sobre transgênicos, assim como o ensino sobre qualquer tema, transversal ou não, deverá sempre levar em consideração a relação do estudante com a sua realidade, de maneira indissociável, sendo ainda dever da escola não só informar, como formar e educar, considerando essa relação, sobre os temas controversos e de grande relevância social, como o uso e consumo de transgênicos pela população.

Considerações Finais

Os transgênicos já são uma realidade na vida de todos os cidadãos, no mundo inteiro. A gama de produtos oriundos de edição genética (inserção de características, seleção artificial, etc.) é gigantesca, não há

mais como fugir do debate. O ser humano se utiliza dessas biotecnologias diariamente, seja através da alimentação, da indústria têxtil, farmacêutica, e tantas outras. O debate é atual e transversal.

O ensino precisa se adequar aos tempos no qual se insere, e trazer a discussão para a realidade dos alunos, a fim de formar cidadãos com uma compreensão satisfatória e capacidade de pensamento crítico a respeito de todas as questões que os circundam.

Para tanto, há alguns dispositivos legais e diretrizes educacionais que norteiam o desenvolvimento desse pensamento científico crítico. As PCN's supramencionadas definem quais os parâmetros a serem efetivados no que tange o ensino de ciências naturais, especificamente com relação à biologia e suas ramificações.

O art. 205 da Constituição Federal de 88 afirma que a educação será promovida pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Deverá ainda obedecer o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

É, portanto, dever do Estado promover e incentivar o saber científico nas áreas das Ciências Naturais, Biologia, Genética, e conseqüentemente conhecimentos sobre OGM's e transgênicos, a fim de formar os membros de uma sociedade de maneira satisfatória e permitir que eles tomem decisões conscientes sobre aquilo que os afeta diretamente.

Conseqüentemente, o saber deve respeitar e entender o contexto no qual se inserem os alunos, para que possa atingir sua maior efetividade, permitindo que cada vez mais se crie um saber científico que possibilite ao cidadão a libertação através do conhecimento, tornando-o capaz de pensar e conceber opiniões e conclusões através da sua própria capacidade cognitiva.

REFERÊNCIAS

- BORGES, R. M. R; LIMA, V.M. R. **Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- 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/L9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.688, de 13 de junho de 2003. **Estabelece normas para o plantio e comercialização da produção de soja geneticamente modificada da safra de 2003 e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.688.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.814, de 15 de dezembro de 2003. **Estabelece normas para o plantio e comercialização da produção de soja geneticamente modificada da safra de 2004 e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.814.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BRASIL. Lei nº 11.105, de 24 de março de 2005. **Lei de Biossegurança**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11105.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** - ensino médio: parte 3, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** - ensino médio: parte 3, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): Ciências naturais (1.ª a 4.ª série)**. Brasília: MEC: SEF, 1997. V. 4.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CASAGRANDE, G. L. **A genética humana no livro didático de biologia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CIB, Conselho de Informações sobre Biotecnologia. **Estudo de percepção sobre transgênicos na produção de alimentos**. IBOPE Conecta. 2016. Disponível em: <https://conteudo.cib.org.br/estudo-percepcao-transgenicos>. Acesso em: 01 nov. 2018.

FALEIRO, F. G.; ANDRADE, S. R. M. **Biotecnologia, transgênicos e biossegurança**. Planaltina - Distrito Federal: Embrapa Cerrados, 2009.

FAO. 2001. *Genetically modified organisms, consumers, food safety and the environment*. **FAO Information Division**. Disponível em: <http://www.fao.org/3/a-x9602e.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUEDES, V. L.; QUITÉRIO, J. (2013). **Organismos Geneticamente Modificados e educação ambiental**: entre polêmicas e o fazer ciência. *Educação Ambiental em Ação*. 46(1), 1-5.

GRIFFITHS, A. J. F. *What does the public really need to know about genetics*. *Am. J. Hum. Genet.* 52. 1993. p. 230-232.

JAMES, C. 2001. **Global Review of Commercialized Transgenic Crops: 2001**. ISAAA Briefs No. 24: Preview. ISAAA: Ithaca, NY. Disponível em: <https://www.isaaa.org/resources/publications/briefs/24/default.html>. Acesso em: 01 nov. de 2018.

KRASILCHICK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MACHADO, P. A. L. **Direito Ambiental Brasileiro**. 21ª ed. São Paulo. Malheiros Editores, 2013.

MASSARANI, L.; NATÉRCIA, F. **Transgênicos em debate**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2007. Disponível em: http://www.museu-davida.fiocruz.br/images/Publicacoes_Educacao/PDFs/TransgenicosVersaoAdultos.pdf. Acesso em: 01 nov. 2018.

PEDRANCINI, V. D.; CORAZZA-NUNES, M. J.; GALUCH, M. T. B.; MOREIRA, A. L. O. R.; NUNES, W. M. C. **Saber científico e conhecimento espontâneo**: opiniões de alunos do ensino médio sobre transgênicos. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2008, vol.14, n.1, pp.135-146. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 nov. 2018.

RIBEIRO, I. G.; MARIN, V. A. **A falta de informação sobre Organismos Geneticamente Modificados**. *Ciênc. saúde coletiva* vol. 17 no.2. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi-

d=S1413-81232012000200010. Acesso em: 12 mar. 2019.

SOARES, Eduardo José de Carvalho; MEDEIROS, Robson Antão de. **Judicialização da Saúde**: a influência biotecnológica quando resistida pelo Estado a inserção das novas tecnologias. In: Robson Antão de Medeiros (org). Biotecnologia, Bioética e Direitos Humanos. – João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOUZA, D. G.; BEZERRA, L. A.; SILVA, J. L.; SANTOS, S. S. **Transgênicos**: a visão de alunos do ensino fundamental de uma escola do município de Jaciara-MT sobre os alimentos geneticamente modificados. REMOA – v.14, Ed. Especial UFMT. São Vicente, Mato Grosso, 2015. p. 147 – 156.

CAPÍTULO 6

ENSINO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO EXERCÍCIO DA ECOLOGIA DE SABERES Uma Análise do Projeto do Senado Nº 70 de 2015

Luciano da Silva
Jéssika Saraiva de Araújo Pessoa

Introdução

A Educação é um direito fundamental humano de segunda dimensão, um direito social público subjetivo tutelado pelo Estado que permite aos indivíduos contraprestações por parte deste, ou seja, o direito de ação quando seus direitos forem infringidos.

As legislações nacionais e internacionais, formalmente, nos garantem o exercício e a exigibilidade do direito à educação. Todavia, o grande desafio que enfrentamos na atualidade diz respeito a sua materialização, a sua eficácia e aos instrumentos utilizados para a garantia desses direitos, visto que a educação pública depende da atuação dos poderes legislativo e executivo para sua efetivação.

O projeto de Lei do Senado Nº 70 de 2015 altera a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe sobre os currículos da educação básica, modificando a redação dos art. 27, em seu inciso I e do art. 32, no seu inciso II, da LDB, para inserir o ensino da Constituição Federal. Nesse sentido, a presente pesquisa propõe analisar o

seguinte problema: Como o ensino da Constituição Federal na educação básica pode contribuir para a cidadania do sujeito em formação?¹

O texto se divide em três partes: a primeira analisa a educação como direito fundamental subjetivo da pessoa humana e as dificuldades enfrentadas para a sua materialização; a segunda analisa a proposta do PL Nº 70/2015, observando as suas possíveis omissões e o debate a respeito do currículo simbólico/oculto; a terceira parte analisa a ecologia de saberes para promoção da cidadania plena (SANTOS, 2010).

A ecologia dos saberes vem a ser o meio de construção de uma consciência do passado histórico e dos problemas enfrentados no presente. Essa consciência histórica possibilita pensar na construção de uma sociedade igualitária em que os direitos não estão apenas positivados nas Constituições, mas que podem ser devidamente efetivados. Dessa forma, a educação sobre as noções básicas da Constituição é uma ferramenta de emancipação e promoção da cidadania efetiva.

A Educação como Direito Fundamental Subjetivo da Pessoa Humana

O direito à educação é reconhecido pela nossa legislação nacional como direito social fundamental pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pela LDB, pela Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelos Pactos Internacionais, dos quais o Brasil é signatário, dentre outros.

A Carta Magna, em seu Preâmbulo, revela a preocupação do legislador constituinte de assegurar o exercício dos direitos sociais. Apesar de não ser reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) como norma jurídica, serve de orientação para interpretação das demais

1 A pesquisa propõe uma abordagem qualitativa, porque visa analisar a qualidade da educação básica a partir da inserção, na sua grade curricular, do estudo dos direitos fundamentais do cidadão. Dessa forma, a pesquisa é de natureza básica, porque não propõe nenhuma aplicação prática, e a aproximação do objeto de pesquisa se dará por meio do procedimento bibliográfico, isto é, parte de materiais já elaborados como livros, Leis e artigos científicos e estudos de caso.

normas. Nele são apresentadas as direções a serem seguidas pelo estado democrático de direito para a garantia e efetivação dos direitos sociais e da dignidade humana.

Nos incisos II e III, do art.1º da CF/88, que tratam dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, são igualmente explicitadas às noções de cidadania e de dignidade da pessoa humana que só podem ser alcançadas com a efetivação dos direitos sociais, especialmente com a garantia do direito à educação para todos. Nesse mesmo sentido, o artigo 6º da CRFB/88 deixa clara a preocupação do Constituinte com a garantia do direito social à educação, como se pode constatar: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Ademais, o art. 205 da CRFB/88, estabelece a universalidade do direito à educação como um direito de todos e o dever do Estado e da família de possibilitar a efetivação deste direito, tal como a importância da colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dessa forma, a Constituição prevê a possibilidade de sermos partes integrantes no processo educacional, visto que a educação não é apenas um dever do Estado, mas da família e da sociedade.

Além disso, a CRFB/88 dispõe sobre os princípios pelos quais o ensino será ministrado, estabelecendo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como também a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, o pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, consoante o seu art. 206. Dessa forma, a Constituição não veda a inclusão de novas concepções pedagógicas, ou seja, a inclusão de novas metodologias de ensino e de matérias, desde que demonstrada a sua relevância para a formação do currículo.

A nossa Lei Maior, em seu art. 208, ainda prevê que é dever do Estado promover o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. O ensino

fundamental, ao qual a Constituição se refere, é a educação básica dos quatro aos dezessete anos que deve ser gratuita e obrigatória. O ensino médio é tratado como um nível a ser universalizado. Já o acesso à educação superior é baseado no mérito segundo a capacidade de cada um, conforme dispõe o art. 208, V, da CRFB/88.

Essa mesma perspectiva é adotada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu art. 26, I, que determina que todo ser humano tem direito à instrução, que a instrução será gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória e a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Assim sendo, o § 1º do art. 208 da CRFB/88 ratifica as disposições dos artigos anteriores ao estabelecer que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo que pode ser cobrado do estado pelos meios judiciais adequados, tais quais o mandado de segurança coletivo, mandado de injunção e ação civil pública. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente, conforme o § 2º também do art. 208 da CRFB/88.

A LDB, em seu art.1, estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. O processo educacional vai além da escola e se realiza por meio do pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas. Está presente nas instituições públicas e privadas de ensino, com a participação do Estado, família e sociedade. A mesma legislação em seu art. 2 prevê que à educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa maneira, a LDB é responsável por ampliar os conteúdos e métodos de ensino não restringindo a educação às matérias básicas e

obrigatórias presentes no currículo, conforme os parâmetros da educação brasileira. É possível a inclusão de outras matérias no currículo escolar, desde que elas estejam de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação e possibilitem o pleno desenvolvimento do educando.

O ECA, alicerçado na doutrina da proteção integral dispõe, em seu art. 4, que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária das crianças e adolescentes. Dessa forma, o Estado reconhece a importância da educação para a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e para a manutenção da democracia.

No plano internacional, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado pelo Brasil, prediz que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e de sua dignidade fortalecendo o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Em seu artigo 13 afirma o seguinte:

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. [...] Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: – A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos. – A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. (Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Diante do exposto, a Educação é um direito fundamental humano de segunda dimensão², um direito social público subjetivo tutelado pelo Estado que permite aos indivíduos contraprestações por parte deste, ou seja, o direito de ação quando seus direitos forem infringidos.

Essas legislações, formalmente, nos garante o exercício e a exigibilidade do direito à educação. Todavia, o grande desafio que enfrentamos na atualidade diz respeito a sua materialização e a sua eficácia. Também se mostra um desafio os instrumentos utilizados para a garantia desses direitos, visto que a educação pública depende da atuação dos poderes legislativo e executivo para sua efetivação. Em alguns casos é necessário que o judiciário seja provocado para suprir essas omissões estatais.

A esse respeito, Freire (1967, p. 66) compreende que as dificuldades que enfrentamos para a materialização da Educação, especialmente de uma educação libertadora, residem em nosso passado recente de dominação e exploração, uma vez que o fantasma do colonizador ainda é muito forte. O Brasil viveu uma colonização predatória à base da exploração econômica e nas relações de poder. Dentre outras formas de dominação, Freire destaca a racial que se mantém internalizada em nossas formas de ser e de viver. Somos permeáveis ao que vem de fora e, dessa forma, temos dificuldade de nos identificarmos com traços da cultura que os povos originais nos legaram.

Como destaca Souza (2009), além da colonização predatória, a desorganização familiar e má-fé institucional também são dois fatores que contribuem para as dificuldades enfrentadas para a materialização do Direito a Educação, uma vez que a própria família e escola se tornam instrumentos de exclusão.

A má-fé institucional é definida por Souza (2009) como um padrão de ação institucional que se articula ao nível do Estado através

2 Conforme Borges (2018, p.73), os direitos fundamentais de segunda dimensão, os chamados direitos sociais e políticos resultaram de longo processo histórico, dos impactos provocados pelo avanço da industrialização sob a égide do capitalismo no decorrer do século XIX..

dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, no nível do micropoder. Também se percebe nas relações entre os indivíduos que ocupam diferentes lugares na hierarquia social e podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições podem oferecer.

Os indivíduos com menor poder aquisitivo são menos são assistidos pela escola e, devido à falta de estrutura familiar e de políticas institucionais, possuem grandes dificuldades de permanecerem nela.

Além da má-fé institucional, Souza (2009, p. 300) chama atenção para a ideologia do mérito presente nos discursos dos professores e diretores, mascarados pela indignação do pequeno-burguês diante da “ralé” que não se esforça o suficiente para aprender e no argumento de que eles próprios fizeram muitos sacrifícios para adquirir o pouco conhecimento que possuem. Nesse contexto, as instituições são as grandes responsáveis pela violência simbólica que parte dos professores dispensa aos seus alunos. No entanto, esses professores também sofrem por não terem condições de trabalho dignas. São as condições de funcionamento precário que acirram a violência que nem sempre é apenas simbólica entre professores e alunos. Tais práticas são difíceis de serem enfrentadas na medida em que não é necessário educar apenas os alunos, mas também os professores, os diretores, os gestores públicos, as famílias e a sociedade como um todo. Ademais, como ressalta Souza (2009, p. 301) a má-fé institucional é uma ferramenta bastante útil aos interesses de governantes que priorizam números em detrimento da qualidade. A perversidade dessa prática reside na permanência da “ralé” na escola e na contabilização de dados estatísticos.

A garantia de uma educação de qualidade para todos é o caminho para a transformação de um país e para construção de uma sociedade justa, igualitária e desenvolvida que promova uma educação básica de qualidade. Souza (2009, p. 24), ao referir-se a “ralé brasileira”, destaca que esta não se confunde com o proletariado tradicional. Esta último não encontra emprego no setor produtivo que pressupõe a incorporação de conhecimento técnico ou capital cultural, ela só pode ser empregada

enquanto mero “corpo”, ou seja, como mero dispêndio de energia muscular, seja no trabalho das empregadas domésticas, seja como dispêndio de energia muscular no trabalho masculino desqualificado, seja ainda na realização literal da metáfora do “corpo” à venda, como na prostituição.

Dessa forma, o que denominamos de “mérito individual” para legitimar qualquer tipo de privilégio não é um milagre que “cai do céu”, mas é produzido por heranças afetivas de “culturas de classe” distintas, passadas de pais para filhos. A ignorância, ingênua ou dolosa, desse fato fundamental é a causa de todas as ilusões do debate público brasileiro sobre a desigualdade e suas causas e as formas de combatê-la (SOUZA, 2009).

A ideia de mérito individual reforça o preconceito que a ralé sofre, na medida em que a sociedade naturalizou as desigualdades ao reproduzir a visão de que eles não se esforçam o suficiente, atribuindo apenas ao governo a responsabilidade de combater as desigualdades, sendo preferível debater esses temas de forma superficial e sem visibilidade. A ideia de mérito não está presente apenas nos discursos que visam compreender as desigualdades, ele também é legitimado pela nossa legislação, uma vez que o art. 208, V, da CRFB/88, que compreende a entrada na educação superior como mérito, conforme a capacidade de cada um.

O Projeto de Lei Nº 70, de 2015, e o Currículo Simbólico/Oculto.

O projeto de Lei do Senado Nº 70, de 2015, altera a LDB para dispor sobre os currículos da educação básica, modificando a redação dos art. 27, em seu inciso I, e do art. 32, no seu inciso II, para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos. A redação final do projeto passou por alterações e apresenta o seguinte teor:

Art. 27. Os conteúdos da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem

comum e à ordem democrática, com a introdução ao estudo da Constituição Federal.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, do exercício da cidadania, da tecnologia, das artes e dos valores éticos e cívicos em que se fundamenta a sociedade.

O projeto de Lei nº 6954/2013, anterior ao projeto nº 70, foi apresentado à Câmara de Deputados no mês de dezembro do ano 2013, pelo então Deputado Federal Romário de Souza Faria (PSB-RJ), sendo nomeado de “Constituição na Escola” e tinha como objetivo alterar a redação dos artigos 32 e 36 da LDB para inserir novas disciplinas obrigatórias nos currículos da educação básica.

O PL Nº 6954/2013 foi recebido pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) em fevereiro de 2014. No entanto, Romário de Souza foi eleito Senador da República neste mesmo ano e em 2015 apresentou ao Senado o projeto de Lei nº 70/ 2015 que versa sobre a mesma matéria do PL 6954/2013 que tramitava na Câmara dos Deputados. O Senador Roberto Rocha (PSB-MA) relator do projeto apresentou modificações à redação do texto original, com a justificativa de que os artigos que seriam modificados pelo PL Nº 70, que se referiam ao exercício da cidadania, só estavam exercendo função reiterativa às previsões já existentes na LDB. Com as alterações, o referido PL foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE). Esta aprovação vale como decisão do Plenário. Apenas se houvesse recurso é que a matéria seria objeto de votação novamente no plenário, mas não foram apresentados recursos. Assim, ele seguiu para à Câmara dos Deputados e, em caso de aprovação nesta Casa, deve seguir para sanção presidencial.

Em consulta realizada em 05 de outubro de 2018 no site do Senado, verificamos que atualmente o referido PL aguarda parecer do relator na CCJC.

A justificativa apresentada pelo Senador Romário na redação do projeto se alicerça no processo de democratização recente que resultou na CRFB/88, na importância dos direitos individuais da liberdade de expressão que foram conquistados por meio de muita luta, sendo o objetivo principal do projeto expandir noções de cidadania para os estudantes, debatendo sobre seus direitos constitucionais. Dessa forma, a principal contribuição do projeto é capacitar os jovens para o exercício pleno de sua cidadania. A esse respeito, vejamos o que diz o texto do projeto:

A promulgação da Constituição Federal de 1988, que completou 25 anos este ano, foi o grande marco da restauração da democracia no Brasil e a renovação do orgulho cívico no país. Foi a maior movimentação política de várias classes sociais, sindicais e das minorias já registrado na história da nação brasileira, marcada pela conquista de direitos individuais e a liberdade de expressão. O objetivo deste projeto de lei é expandir a noção cívica dos nossos estudantes, ensinando-lhes sobre seus direitos constitucionais, como cidadão e futuro eleitor, e, em contrapartida, aprenderem sobre seus deveres. Ao completar 16 (dezesseis) anos o jovem brasileiro tem a faculdade de tirar seu título de eleitor e exercer seu direito de cidadão, que é escolher seu representante político através do voto, iniciando sua participação ativa nos assuntos da sociedade. Esses jovens estudantes já têm uma base educacional sólida ao cursar o ensino médio para compreender a importância de ser um cidadão consciente e as consequências geradas à gestão pública ao escolher um candidato despreparado ou ficha suja. Especialmente após as manifestações de junho deste ano, tornou-se necessária maior atenção

aos nossos jovens, quase adultos, que nos remetem à lembrança dos caras pintadas de outrora.

Sem dúvidas é um projeto relevante por sua proposta de transformação social na vida dos alunos que tiverem acesso a esses conhecimentos introdutórios a respeito da CRFB/88, visto que eles serão multiplicadores desses conhecimentos.

Todavia, alguns pontos não foram esclarecidos na PL Nº 70, a saber: quais os critérios que serão utilizados para seleção dos conteúdos da CRFB/88 que devem ser estudados? Quais profissionais serão responsáveis por esse ensino, uma vez que o art. 62 da LDB prevê que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena em universidades e institutos superiores de educação? Outras questões não menos importantes são: como essa nova matéria será introduzida na grade curricular? Quais alterações serão realizadas no currículo?

O legislador, antes mesmo da proposta feita por este projeto de Lei para alterações no texto da LDB, já expressava a sua preocupação com uma formação ampla dos alunos na educação básica para o exercício da cidadania e compreensão da realidade a sua volta de forma crítica. Esta preocupação pode ser observada nos artigos 22, 26, 27 da LDB. Vejamos:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Os currículos, os conteúdos e as metodologias de ensino foram objeto de estudo de diversos educadores como Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux. Esses autores explicam que o currículo não é um instrumento educacional neutro. A história tem mostrado que o currículo tem sido utilizado como uma ferramenta de dominação, de controle social e é fruto das relações de poder.

A própria escola não é um ambiente neutro, uma vez que nela são propagados diversos valores culturais, sociais, econômicos e morais. Apple (2002) afirma que as escolas não têm a função de ampliar o capital cultural de classes dos segmentos mais poderosos da população, embora muitas vezes façam isso. Os currículos podem constituir instrumentos de perpetuação desses valores e de preservação das castas sociais e das desigualdades. O saber sempre foi objeto de interesse das classes dominantes, como uma forma de dominação e manutenção das desigualdades sociais (APPLE, 1989). O Estado deve evitar que o currículo seja utilizado como instrumento de dominação. Essa estrutura tradicional deve ser contestada. As escolas são mais do que ambiente de aprendizado, elas são espaços de transformação social. Nessa perspectiva de mudanças, os professores, como esclarece Giroux (1997, p. 163), têm papel relevante nas discussões e transformações do currículo, visto que eles, como intelectuais transformadores, devem tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A escola, os professores, os alunos e a sociedade também devem participar ativamente da construção de uma educação democrática.

Giroux (1997, p. 69) ressalta que o debate a respeito do currículo oculto, que ele define como sendo o conjunto de valores dentro do processo social que permeia a sala de aula e a sociedade mais ampla, deve ser feito porque reflete na reprodução dos valores e modelos já utilizados. Dentro do currículo oculto o autor destaca a questão dos valores sociais estabelecidos pela sociedade como a competição e o individualismo, e aponta a importância da propagação no cotidiano da escola de valores como a cooperação e a conscientização social de grupo. Ressalta ainda a necessidade de integração entre a consciência crítica e os processos sociais para que os estudantes compreendam como opera o controle social (GIROUX, 1997, P.69).

Diante desse contexto, a inclusão no currículo do ensino regular básico de noções da Constituição Federal de 1988 é uma ferramenta de promoção de cidadania plena, de combate a violência simbólica.

A Inserção da Educação Constitucional no Currículo como um Exercício da Ecologia de Saberes para Promoção da Cidadania Plena

A ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, busca uma linguagem adequada para os alunos de acordo com sua faixa etária e capacidade de compreensão. O ensino e o aprendizado das noções da Constituição não deve ser restrito aos estudantes e profissionais de direito. A ecologia de saberes demanda a participação dos demais professores e profissionais presentes na escola e na sociedade.

A título de exemplo, o ensino dos conhecimentos básicos a respeito do título I dos princípios fundamentais, com destaque para a Dignidade da Pessoa Humana, do título II dos Direitos e Garantias Fundamentais, especialmente do capítulo I dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, do capítulo II dos Direitos Sociais, do capítulo III da Nacionalidade, do capítulo IV dos Direitos Políticos e do capítulo V dos Partidos Políticos podem ser abordado pelos professores.

A ecologia de saberes é definida por Santos (2010, p.154) “[...] como o conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar fortalecer”. Este âmbito do conhecimento reconhece a existência de uma grande diversidade de culturas e de conhecimentos considerados não científicos, mas de grande valor cultural e histórico para a humanidade. No caso do Nordeste, a cultura popular tem na literatura de cordel um bom exemplo da ecologia de saberes. Ademais, a ecologia de saberes rejeita a imposição de uma cultura hegemônica que é, muitas vezes, imposta pela globalização. Como exemplo, podemos citar o estilo de vida norte-americano, que pode ser encontrado em quase todos os países no mundo.

A esse respeito, Santos (2010) propõe uma globalização contra-hegemônica, uma valorização da cultura e do conhecimento local, um resgate desses valores, especialmente para os jovens que muitas vezes conhecem a história do mundo que é ensinada nas escolas, mas não conhecem a história do seu Estado. O autor explica que a ciência moderna ocidental foi convertida em conhecimento uno e universal e os conhecimentos considerados não científicos foram marginalizados tanto do norte quanto do sul.

A ecologia de saberes busca o reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, dando autonomia a eles. É produzida com participação dos diferentes saberes e sua cultura centra-se nas relações entre os saberes nas hierarquias e poderes que são geradas entre eles (SANTOS, 2010). Além disso, a ecologia de saberes objetiva contribuir para a formação de sujeitos individuais e coletivos que combinam a maior sobriedade na análise dos fatos com intensificação na luta contra a opressão. Rejeita critérios absolutos e monopólio das verdades. Cada saber é portador da sua epistemologia pessoal, não havendo epistemologias neutras (SANTOS, 2010).

Dessa forma, a ecologia de saberes se apresenta como uma ferramenta capaz de contribuir para o ensino das noções básicas da constituição federal na educação básica, uma vez que possibilita ter

como ponto de partida a realidade e a cultura local na qual os alunos e professores estão inseridos.

Assim sendo, a ecologia de saberes possibilita o uso de uma linguagem adequada para cada faixa etária dos alunos, permitindo que compreendam que os conflitos do cotidiano devem ser resolvidos por meio do diálogo. Esta metodologia assegura que a cidadania como um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (DALLARI, 1998).

A importância do ensino da Constituição Federal está na possibilidade de despertar nos alunos a compreensão da necessidade da não violência, da liberdade de expressão, do respeito mútuo, das noções sobre seus direitos e deveres, bem como da concepção de identidade e pertencimento a um grupo social.

Nessa perspectiva, Sen (2000, p. 18) compreende que o desenvolvimento social demanda a remoção das principais fontes de privação de liberdade, a saber: a pobreza, tirania, carência de oportunidades econômicas, destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos, intolerância e repressão excessiva do estado.

Nesse mesmo sentido, Bittar (2011, p. 94) ressalta o direito que o indivíduo deve ter de escolher suas próprias ações, tendo em vista que a todo instante ele vive em conflito para decidir o que é certo ou errado, justo ou injusto. Esse dilema ético é também vivenciado por alunos da educação básica.

A educação sobre noções da Constituição Federal também é um exercício da educação em direitos humanos. De acordo com Flores (2009, p. 113), os direitos humanos são diamantes éticos no mundo contemporâneo, visto que constituem o marco para construir uma ética que tenha como horizonte a consecução das condições para que “todas e todos” possam levar para a prática sua concepção da dignidade humana.

Conforme o autor, nada é mais universal que garantir a todos a possibilidade de lutar, plural e diferenciadamente, pela dignidade humana. A maior violação aos direitos humanos consiste em impedir que um indivíduo, grupo ou cultura possa lutar por seus objetivos éticos e políticos mais gerais. (FLORES, 2009).

Considerações Finais

Ante o exposto, a importância da educação sobre as noções básicas da constituição realizada por meio da ecologia de saberes reside em seu papel emancipatório como uma educação para o desenvolvimento, para a democracia, para o combate às desigualdades, capacitando os alunos para decidirem sobre seu próprio futuro. O meio para alcançar essa emancipação é a consciência do seu passado histórico.

A Educação é um direito fundamental humano de segunda dimensão. A LDB prevê a possibilidade de ampliar os conteúdos e métodos de ensino não restringindo a educação às matérias básicas e obrigatórias presentes no currículo atual. Isto possibilita a inclusão de outras matérias no currículo escolar, desde que elas estejam de acordo com as diretrizes e bases da educação e possibilitem o pleno desenvolvimento do educando.

Os debates a respeito do currículo devem ser realizados pelos discentes, docentes e a sociedade como um todo, visto que o currículo não é um instrumento educacional neutro. O projeto de Lei nº 70/2015, que propõe a alteração da LDB para inserir o ensino a respeito da Constituição Federal, é relevante por sua proposta de transformação social na vida dos alunos e da sociedade como um todo.

Ao nosso ver, o referido PL encontra-se de acordo com o que Santos (2010) define como de ecologia dos saberes e, quando da sua aprovação e sanção pela Presidência da República, reforçará o currículo da educação básica.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto, 2002.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.
- BITTAR, Eduardo C.B. **Ética Geral e Profissional**. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BITTAR, Eduardo. **Educação e metodologia para os direitos humanos**: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricometodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.
- BRASIL, **Constituição Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 de setembro de 2018.
- BRASIL, **Estatuto da Criança e Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 de outubro de 2018.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 2 de outubro de 2018.
- BRASIL. **Congresso Nacional. Projeto de Lei do Senado nº 70/2015**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=161073&tp=1>. Acesso em: 30 out. 2018.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 6954/2013**. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0E35E3F063B253ACC6A8E5A-2FF63A0CE.node1?codteor=1224097&filename=Avulso+-PL+6954/2013. Acesso em: 30 setembro 2018
- DALLARI. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.
- FLORES, Joaquín Herrera. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: 1967.
- GIROUX, Henry. “Rumo a uma nova sociologia do currículo” In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais – rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**.” Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SOUZA, Jessé. **A rale brasileira: quem é como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO CONSTITUCIONAL COMO FERRAMENTA DE COMBATE AO *BULLYING* ESCOLAR

Adriano Marteleto Godinho

Davi Tavares Viana

Introdução

O texto em análise procura contribuir para a compreensão do fenômeno do *bullying* escolar e as suas consequências, bem como apresentar a aplicação da educação constitucional como uma das possíveis e mais eficazes soluções na prevenção e no enfrentamento desta realidade.

O artigo está dividido em três tópicos. O primeiro trata da conceituação do *bullying* escolar, dos aspectos gerais da legislação brasileira sobre o tema, das principais pesquisas internacionais e nacionais envolvendo o assunto e, por fim, das suas características e possíveis consequências. Neste particular, utiliza-se como referencial teórico duas teses de doutoramento de autoria de Catarina Machado Azeredo (Faculdade de Medicina da Faculdade de São Paulo) e de Nilson Roberto da Silva Gimenes (Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia).

Já o segundo item do artigo possui um viés teórico e aborda a educação sob o ponto de vista constitucional, isto é, visto sob a ótica da dignidade da pessoa humana e do art. 205 da Constituição Federal. Para isso, será utilizado o abalizado referencial teórico de Ingo Wolfgang

Sarlet, Jean Piaget (através da obra de Marco Augusto Maliska) e, por fim, Eduardo Carlos Bianca Bittar.

Por fim, no terceiro tópico será apresentada a educação constitucional como uma das possíveis soluções na prevenção e no combate ao *bullying* escolar através do referencial teórico de Cleo Fante e Nilson Roberto da Silva Gimenes.

O Conceito de *Bullying* e suas Consequências

O termo *bullying* é uma palavra de origem inglesa que não possui correspondente em um único vocábulo no Brasil. De acordo com a teoria socioecológica, a prática do *bullying* decorre de um comportamento influenciado por “fatores individuais, familiares, escolares, relacionados aos pares, à comunidade próxima e à sociedade” (AZEREDO, 2015, p. 23). Tal prática encontra-se regulamentada pelo marco jurídico inaugurado pela lei federal 13.185/2015 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. De acordo com o § 1º da referida legislação, a intimidação sistemática (*bullying*) é:

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015)

Dentre as principais características da lei 13.185/2015 podem-se destacar as seguintes: (i) estímulo aos três entes da federação para combate ao *bullying*; (ii) caracterização não exaustiva de atos que podem ser considerados bullying, bem como a sua classificação; (iii) enumeração de nove objetivos orientadores a serem alcançados pelo Programa de Combate à intimidação; (iv) estabelecimento de obrigações a serem assumidas obrigatoriamente por estabelecimentos de ensino, clubes e

agremiações recreativas visando “assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)” (BRASIL, 2015).

O debate do tema teve início na década de 70 com o Norueguês Dan Olweus e, de lá para cá, o assunto tem chamado a atenção em inúmeros países, alguns dos quais tem realizado monitoramento e diversos estudos. O *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), por exemplo, é um estudo colaborativo envolvendo diversos países¹ realizado pela Organização Mundial de Saúde que visa a compreender o fenômeno do *bullying*.

Outro importante monitoramento é realizado a cada dois anos nos Estados Unidos pela *The Youth Risk Behavior Surveillance System* (YRBSS). Dentre os demais estudos² realizados pelo mundo sobre o bullying, destaca-se no Brasil o PeNSE (Pesquisa Nacional de Saúde Escolar), que realiza comentários analíticos sobre os resultados obtidos mediante pesquisa realizada pelo convênio realizado entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Saúde com apoio do Ministério da Educação.

1 “Estudo complementar, realizado com dados do HBSC, nos Estados Unidos da América (EUA), relatou prevalência de bullying de 20,8% para agressão física, 53,6% verbal, 51,4% social e 13,6% eletrônica” (AZEREDO, 2015, p. 29)

2 “Outros estudos apontam as seguintes prevalências para vitimização por bullying: 62,8% na Zâmbia (26); 40% aos sete anos de idade e 30% aos 11 anos de idade, em Victoria na Austrália (27); 32,2% em elementary schools e 27,6% em middle schools, no distrito de Maryland nos EUA (28); 20% em Beijing (29); 19,3% na Cidade do Cabo e em Durban na África do Sul (30); e na Itália, 11,6% para agressão física, 52% verbal, 47,9% relacional, 18,5% sexual, 19,4% eletrônico e 9,4% racial” (AZEREDO, 2015, p. 30). “Uma Pesquisa feita em um colégio público estadual (cujo nome foi mantido em sigilo) de Quirinópolis, Goiás, mostra que 56% dos alunos não sofreram com o bullying, ao passo que 44% foram vítimas. Quanto aos locais de ocorrência das agressões, 56% delas aconteceram dentro da sala de aula, em segundo lugar nos pátios, com 26%. Nos banheiros em 9% e em outros locais também 9%. Já no que toca às formas de agressão, as agressões físicas foram as mais comuns, totalizando 48%. As psicológicas somaram 20%. Os apelidos somaram 16%, as agressões sexuais corresponderam a 8%, e as estéticas também com 8%” (GIMENES, 2016, p. 76)

O *bullying* importa custos³ para a sociedade e para a família da vítima e dos agressores, produz sérios transtornos psicológicos⁴ no indivíduo lesado e representa significativo problema de saúde pública, uma vez que as vítimas “apresentam alto risco de desenvolver problemas psicossociais, como baixa autoestima, depressão, ansiedade, ideação suicida e suicídio quando comparadas aos não envolvidos. Além disso, apresentam menor desempenho acadêmico e elevada taxa de absenteísmo e abandono escolar” (AZEREDO, 2015, p. 22).

De acordo com Gimenes (2016), o início da prática do *bullying* por certas crianças começa bem cedo a partir dos 3 (três) anos de idade. A partir dos 10 (dez) anos há um incremento da agressão física e a partir dos 12 (doze) anos de idade atos de violência e atitudes antissociais crescem ainda mais. O referido autor, contudo, alerta para o possível *bullying* praticado por crianças de até seis anos de idade, em virtude da inexistência de dolo nessa faixa etária.

Outro dado importante é que dentre os praticantes de *bullying*, 88% deles eram os próprios alunos; 5% eram os professores; 3% eram diretores; e 2% eram coordenadores e pais de alunos. O fator apontado como principal fonte de estresse ocasionador do *bullying* pelos professores é a indisciplina dos alunos no colégio.

3 “Os custos do envolvimento em *bullying* para os indivíduos, famílias, escolas e sociedade são elevados. Crianças agressoras ou vítimas de *bullying* geram custos ao longo da vida, pois podem desenvolver significantes sequelas psicológicas, físicas e emocionais. Dessa forma, acessam com frequência os serviços de saúde mental, reformatórios, educação especial e serviços sociais. Comportamentos de risco à saúde como os agressivos (incluindo o *bullying*), o uso de substâncias (tabagismo, consumo de álcool e drogas), a dieta inadequada, o comportamento sedentário e o comportamento sexual de risco muitas vezes têm início na adolescência e persistem ao longo da vida” (AZEREDO, 2015, p. 46).

4 “Uma das possíveis consequências do *bullying* é a PTSD – desordem pós-traumática por estresse. A pessoa revive na memória as imagens dos eventos traumáticos, tem pesadelos, vivencia novamente o evento por meio de ilusões, alucinações e episódios dissociados, e tem desconforto psicológico na presença de eventos que simbolizem o trauma. O indivíduo passa a se esforçar para evitar pensamentos ou sentimentos que tenham a ver com o trauma, pode ter dificuldade para ter relacionamentos amorosos e de planejar o futuro. Ainda pode apresentar baixa concentração, dificuldade para dormir, reação fisiológica na ocorrência de eventos que lembrem o trauma, irritabilidade, explosão de fúria e dificuldade em fazer amizades” (GIMENES, 2016, p. 75)

Gimenes (2016) chama a atenção para alguns fatos importantes acerca do *bullying*: (i) o agressor, por se considerar mais forte, procura manipular a situação enquanto a vítima recebe pouca ou quase nenhuma atenção; (ii) tanto os pais do agressor quanto da vítima devem saber que uma criança a partir dos 12 (doze) anos pode ser submetida a medidas socioeducativas; (iii) os professores devem ter treinamentos adequados e constantes, seja para não praticarem, seja para evitarem a prática do *bullying*; (iv) é necessária a presença constante de educadores nos espaços recreativos e esportivos para a prevenção de possíveis agressores; (v) evidência de sinais externos nas vítimas tais como o excessivo silêncio, poucos amigos, solidão nos intervalos, medo de ir à escola, afastamento das atividades escolares; (vi) o agressor escolhe a vítima quando percebe uma característica de vulnerabilidade e não por causa de um conflito específico.

Albino e Terêncio (2012) lembram que um dos primeiros casos de repercussão internacional de *bullying* escolar aconteceu na Noruega, nos anos 1980, quando três adolescentes vítimas de constantes intimidações cometeram suicídio. Outrossim, os mesmos autores relembram os casos de massacre com armas de fogo e suicídio nos EUA por causa de *bullying* escolar.

Em particular, os estudos acerca do *bullying* têm se concentrado nas escolas enquanto local destinado ao aprendizado, ao estímulo do pensamento, às brincadeiras, aos esportes, etc. Acontece que estes nobres objetivos têm sofrido interferências negativas em virtude da prática de violência e discriminação, restando, portanto, inequívoca a necessidade de prevenção sistemática ao referido fenômeno através de uma concepção constitucional da educação, conforme será abordado no tópico a seguir.

Uma Compreensão da Educação Constitucional

A prevenção da prática de *bullying* escolar através da educação tem demonstrado números satisfatórios, a exemplo do programa “Educar para a paz” de Cleo Fante, referência nacional sobre a temática no país

(GIMENES, 2016, p. 87). Acontece que o mito de que educar é apenas instruir tecnicamente visando à formação meramente curricular deve ser desfeito, haja vista que o projeto educacional sob o viés constitucional induz necessariamente a compreensão de valores em consonância com a dignidade da pessoa humana.

Na verdade, a compreensão da educação enquanto instrumento de socialização e cidadania passa necessariamente pelas lentes da dignidade da pessoa humana, na qualidade de fundamento da República (art. 1º, III da CF/88), e pela incidência das diretrizes contidas no art. 205 da Constituição Federal, que estatui que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A dignidade da pessoa humana ocupa lugar central no pensamento filosófico, político e jurídico de uma sociedade, importando em valor fundamental da ordem constitucional de um Estado Democrático de Direito. A mera condição humana, por si só, já confere aos seres humanos a titularidade de direitos que precisam ser assegurados e respeitados pelos seus pares e pelo Estado⁵. Esta dignidade é ao mesmo tempo “limite e tarefa dos poderes estatais” (SARLET, 1998, p. 48).

A dignidade da pessoa humana é a razão primeira e última dos direitos fundamentais e quando se fala em direito à dignidade é preciso considerar o direito ao reconhecimento, ao respeito, à proteção e até mesmo à promoção e ao desenvolvimento do outro enquanto um ser digno de existência (SARLET, 1998).

Ao citar Hannah Arendt e Joaquin Herrera Flores, Piovesan (2005) assevera que os direitos humanos são um conceito em processo contínuo

5 “A dignidade evidentemente não existe apenas onde é reconhecida pelo Direito e na medida que este a reconhece, já que constitui dado prévio, no sentido de preexistente e anterior a toda experiência especulativa. Todavia, importa não olvidar que o Direito poderá exercer um papel crucial na sua proteção e promoção, não sendo, portanto, completamente sem fundamento que se sustentou até mesmo a desnecessidade de uma definição jurídica da dignidade da pessoa humana, na medida em que, em última análise, se cuida do valor próprio, da natureza do ser humano como tal” (SARLET, 1998, p. 43).

de construção e reconstrução jamais podendo se resumir a um dado específico, até porque os direitos humanos compõem a racionalidade de resistência em constante movimento de abertura e consolidação de espaços simbólicos de luta pela dignidade humana. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Douzinas (2011, p. 3) ensina que o objetivo dos direitos humanos é a resistência à “dominação e à opressão pública e privada”.

Conquanto o entendimento acerca da dignidade da pessoa humana tenha características conceituais vagas e abertas, elas reclamam uma contínua materialização e balizamento pela práxis constitucional. A dignidade deve ser considerada como fundamento do atributo da pessoa humana singularmente considerada em sua realidade sociocultural. Para Sarlet (1998), o sistema constitucional positivo brasileiro precisa considerar a dignidade da pessoa humana concreta e individualmente situada.

Piovesan (2005) alerta para a insuficiência em tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata, diante da necessidade de especificar o sujeito de direito em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica, continua a autora, respostas distintas e individualizadas precisam ser dirigidas a sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos, o que aponta para uma necessidade de proteção específica a determinados grupos vulneráveis.

Por outra banda, o art. 205 da Constituição Federal, consoante afirmado, assegura que a educação é um direito de todos e dever⁶ tanto do Estado quanto da família, devendo, outrossim, ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo (formação) para o exercício da cidadania⁷ e sua qualificação (instrução) para o trabalho.

6 “O dever da família para com a educação sofreu, historicamente, uma redução progressiva do seu papel social na sociedade, a partir do clã, da *gens*, da família patriarcal, etc., em benefício de uma correlata extensão dos poderes do Estado. [...] O Tribunal Constitucional Federal alemão decidiu que ‘a missão geral do Estado de formação e educação das crianças não é subordinada, mas se encontra no mesmo patamar do direito de educar dos pais. De superioridade absoluta não goza nem o direito dos pais, nem a missão educacional do Estado’ (MALISKA, 2014, p. 1965).

7 “Segundo nos ensina Konrad Hesse, a democracia é ‘um assunto de cidadãos emancipados, informados, não de uma massa de ignorantes, apática, dirigida apenas por emoções e desejos irracionais que, por governantes bem intencionados ou mal intencionados, sobre

Ao comentar o referido dispositivo constitucional, Maliska (2014, p. 1964), ao citar Piaget,⁸ assenta que o direito à educação significa admitir o papel substancial dos fatores sociais na construção do indivíduo uma vez que:

“além dos fatores de hereditariedade e adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, o desenvolvimento do ser humano está subordinado a fatores de transmissão ou de interação sociais que, desde o berço, desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição do comportamento e da vida mental”.

O conceito de educação constitucional evoca como princípio norteador o pleno desenvolvimento da pessoa como sendo um agir simultâneo e interrelacionado do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Novamente, valendo-se da doutrina de Piaget (1973), Maliska (2014, p. 1965) ensina que o pleno desenvolvimento da pessoa significa “formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos”.

a questão do seu próprio destino, é deixada na obscuridade. Desta forma, são diversos os aspectos que envolvem o papel da Educação em um Estado democrático. Poder-se-ia dizer que a Educação (i) é um instrumento permanente de aperfeiçoamento humanístico da sociedade; (ii) promove a autonomia do indivíduo; (iii) promove a visão de mundo das pessoas a forma como elas vão ver os acontecimentos na sua cidade, no seu país e no mundo. Ela deve ter a função de superadora das concepções de mundo marcadas pela intolerância, pelo preconceito, pela discriminação, pela análise não crítica dos acontecimentos; (iv) promove o sentimento de responsabilidade nas pessoas para com o mundo que vive, o sentimento de que o mundo que está a sua volta é um pouco resultado de suas próprias ações (v) promove a consciência de que viver em uma República não implica apenas desfrutar direitos, mas também compreende responsabilidades cívicas e (vi) promove a consciência pelo valor q dos direitos individuais e sociais’ (MALISKA, 2016, p. 1965).

8 PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução portuguesa por Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

A concepção constitucional da educação como um direito fundamental vem sendo construída desde os anos 1940. De acordo com Borges (2016), a concepção de educação enquanto um direito humano alcançou a centralidade no contexto ocidental após a segunda guerra mundial, notadamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), instrumentos normativos internacionais de proteção dos direitos humanos, em especial o direito à educação.

A compreensão constitucional da educação envolve práticas educacionais que fujam do adestramento das especialidades, que adotem como valor central a dignidade da pessoa humana e que efetuem uma prática de tolerância e respeito para com o outro. É preciso ter uma concepção constitucional⁹ da educação, cujo modelo seja capaz de habilitar os familiares e os alunos através de projetos que estimulem não apenas técnicas de conhecimento (instrução), mas, também, habilidades e competências associadas ao valor da dignidade humana (formação). Vale acrescentar o pensamento de Bittar (2007, p. 76) segundo o qual “as técnicas pedagógicas¹⁰ devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar”.

O desafio das escolas deve ser exatamente o de fugir das abstrações conceituais auxiliando os educandos a pensar, agir e interagir com o outro e a partir da consideração pelo outro, abandonando, assim, a visão individualista em direção a uma racionalidade pautada pela alteridade. Bittar (2007) evoca um pensamento crítico ao indagar que tipo de cultura

9 “Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 1º, afirma-se uma concepção ampla de educação, sendo esta compreendida como uma prática social que extrapola os ‘muros’ da escola, não obstante a referida Lei regular as práticas que se desenvolvem, predominantemente, em espaços escolares” (BORGES, 2016, p. 226)

10 “Prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos e que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação)” (BITTAR, 2007, p. 76).

é a nossa em que a educação ampara objetivos pessoais em detrimento do relacionamento com o outro.

No que tange ao relacionamento com o outro, as escolas precisam abordar com máxima ênfase a importância prática da tolerância,¹¹ cujo pressuposto é a diferença e cujo conceito se fundamenta no respeito da identidade real alheia. Diferente é aquele que talvez não seja aprovado por uma pessoa ou por um grupo de indivíduos; entretanto, é preciso ressaltar o direito de o outro ser respeitado pelo fato de ser diferente. O *bullying* é o resultado da intolerância e do desprezo pelo outro, logo a pluralidade, o dissenso e o diferente estabelecem exatamente a necessidade de tolerar (GIMENES, 2016).

Efetuada um breve estudo do *bullying* e suas consequências, passa-se à compreensão do conceito de educação constitucional para que, no terceiro momento do artigo, seja possível a apresentação de possíveis soluções para o enfrentamento deste mal social, o *bullying* escolar.

A Educação Constitucional no Combate ao *Bullying* Escolar

O caminho para a prevenção do *bullying* escolar é a educação constitucional. Conforme visto, uma compreensão constitucional da educação para a vida prática, para a cidadania, para a diversidade e para a tolerância contribui para a formação de sujeitos de dignidade e não apenas para a formação técnica e curricular.

A visão da educação constitucional passa também por um olhar mais amplo acerca do conceito de violência, que não pode ser vista como um fato pontual e que acaba no término do ato violento. Como ensina Ruiz (2014, p. 374) “a violência não se apaga sincronicamente ao virar a página do tempo. Ela tem uma persistência diacrônica cujos efeitos perduram no tempo”.

11 “A tolerância como princípio foi refletida por Baruch de Spinoza e John Locke, no século XVII, e por Voltaire, no XVIII, apesar de precursores como Occam, Marsílio de Pádua e Bartolomé de las Casas a terem tangenciado” (GIMENES, 2016, p. 28)

Um dos papéis fundamentais da educação constitucional é exatamente o de promover a interrupção do potencial mimético da violência nas escolas e nas famílias. Ruiz (2014) explica que um comportamento violento se naturaliza e se reproduz como uma conduta normal influenciando e contaminando todos aqueles que de alguma forma são tocados pela violência, e daí a importância de estancar o processo mimético. Este mesmo autor aduz que um dos efeitos mais perversos do que ele chama de potencial mimético ocorre nas famílias onde as vítimas “tendem a reproduzir a violência vivida ou sofrida” através de um espiral perverso e contínuo que sempre banaliza a violência como um comportamento natural (RUIZ, 2014, p. 382).

O potencial mimético da violência encontra amparo, inclusive, na teoria da aprendizagem social, de acordo com a qual os filhos entendem a regularidade da normatividade da agressão e da violência quando aplicadas constantemente pelos seus pais como objeto de controle e punição (AZEREDO, 2015, p. 33).

Atualmente, a pioneira e pesquisadora referência sobre a temática da prevenção e do combate às práticas de *bullying* no país é Fante (2005) que, através do programa “Educar para a paz”, tem obtido resultados satisfatórios através de uma visão de justiça restaurativa do processo de prevenção escolar e de interrupção do potencial mimético da violência. Essa visão restaurativa parte do pressuposto de que a prática do *bullying* é uma ofensa muito mais grave às relações humanas do que um simples descumprimento de preceito legal. O objetivo, portanto, é o de resgatar o significado de comunidade através da recuperação do diálogo privilegiando as relações sociais para o futuro (GIMENES, 2016).

As práticas restaurativas podem ser classificadas em três tipos. O primeiro se daria através do encontro entre a vítima e o ofensor, em que inicialmente cada parte seria trabalhada separadamente para depois, caso houvesse concordância de ambos, houvesse esse encontro mediado por um facilitador treinado. A segunda prática restaurativa se daria através de palestras de grupos familiares no sentido de conscientizar o ofensor através de seus próprios parentes acerca de seus erros e para que haja

uma mudança de atitude. E, por fim, o terceiro tipo ocorreria mediante círculos restaurativos, em que as pessoas sentimentalmente envolvidas seriam devidamente ouvidas com empatia.¹²

Gimenes (2016) alerta para outra estratégia fundamental, qual seja, a criação de um “Estatuto antibullying” em sala de aula. Este instrumento simbólico seria parte de um processo de educação em valores, em que os alunos participariam de sua elaboração e desenvolvimento de maneira democrática através da participação efetiva e direta. Tendo como ponto de partida o viés conceitual acerca da educação constitucional, existem normas inegociáveis que devem necessariamente fazer parte deste estatuto, a saber, a absoluta proibição da prática de *bullying* e de agressão¹³ (verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material, virtual), o dever de auxiliar e de incluir a vítima nas ações escolares, o direito de qualquer pessoa denunciar prática de *bullying* para as autoridades competentes e, por fim, não permitir que a prática do *bullying* na qualidade de violação à dignidade da pessoa humana fique sem uma resposta pedagógica, razoável e adequada sob o ponto de vista da responsabilidade civil¹⁴ e criminal¹⁵.

12 “A aplicação dos Círculos Restaurativos em escolas de São Caetano do Sul, São Paulo (bairro Nova Gerty), no período de maio de 2005 a dezembro de 2007, teve resultados considerados positivos. Dos 260 círculos realizados, foram resultados 231 acordos, sendo que houve alto índice de cumprimento, pois somente oito acordos não foram respeitados” (GIMENES, 2016, p. 90).

13 De acordo com o Art. 3º da Lei 13.185/2015 (BRASIL, 2015) a intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como: I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente; II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores; III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV - social: ignorar, isolar e excluir; V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; VI - físico: socar, chutar, bater; VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem; VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

14 “As possibilidades de responsabilidade civil são as seguintes: a) responsabilidade dos pais dos agressores e da escola; b) responsabilidade dos pais dos agressores, dos professores que praticam *bullying* contra um aluno e da escola; c) responsabilidade dos pais dos agressores, da escola e de algum tipo de meio de comunicação (mídia); d) responsabilidade dos pais dos agressores, dos professores que praticam *bullying* contra um aluno, da escola e de algum tipo de meio de comunicação” (GIMENES, 2016, p. 116)

15 Ver Projeto de Lei nº 236/2012 que pretende criminalizar o *bullying*; medidas

Como se vê, é de suma importância o envolvimento conjunto, fraterno, solidário e intencional das escolas e das famílias na prevenção e no enfrentamento do *bullying* escolar, através de medidas criativas fundamentadas no conceito de educação constitucional e que estimulem o combate à violência, à exclusão, ao preconceito e à intolerância.

Considerações Finais

Incontestáveis são os malefícios do *bullying* escolar, notadamente porque se trata de um ato de violência que reflete um caráter opressor, excludente, preconceituoso e intolerante contra um ser humano que, conforme já demonstrado, pode ter reações extremas por não suportar a dor de tal prática. A existência deste fenômeno demonstra o elevado nível de insensibilidade de uma sociedade que, ao que tudo indica, vivencia a violência em seus lares e, banda outra, parece não se importar com a vulnerabilidade do seu próximo.

Deste modo, imperioso que a sociedade compreenda a importância da aplicação concreta nos lares e nas escolas da educação constitucional, isto é, uma educação que tenha como objetivo a formação e a instrução de um ser humano em sua integralidade sócio-política e não apenas como mais uma mão de obra formada através do paradigma conteudista disponível no mercado de trabalho.

Em dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de Alagoas, Chiorlin (2016) utilizou no ano de 2014 o termo “*bullying*” como palavra-chave no endereço eletrônico do Banco de Teses da Capes e constatou que de 2011 até 2014 haviam sido produzidas apenas (5) cinco teses de doutorado sendo 3 (três) delas produzidas por programas de psicologia e 2 (duas) por programa de educação; e 31 (trinta e uma) dissertações de mestrado, dentre as quais 54% (cinquenta e quatro por cento) eram de produzidas por programas de pós em educação. Estes

socioeducativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 112) e a possibilidade da soma destas medidas consoante o art. 101 do referido estatuto; crimes de calúnia (art. 138), injúria (art. 140) e constrangimento ilegal (art. 146) do Código Penal.

dados indicam uma baixa produção científica e acadêmica sobre um tema que reclama aprofundamento e acompanhamento constantes haja vista lidar com o presente e com o futuro de seres humanos em idade escolar.

A mudança paradigmática que entende e aplica a educação sob o viés constitucional deve ser um caminho sem volta cujos passos para o futuro visam cada vez mais o interesse no outro enquanto ser digno de respeito, consideração e inclusão. Trata-se, na verdade, de uma ruptura à construção histórica¹⁶ “disciplinadora, discriminatória, preconceituosa e excludente como exemplificam Abramowicz & Mello (2000, p.07), Louro (1997, p. 57) Silva & Monteiro (2000, p.81) Souza (1998, p. 46)” (CHIORLIN, 2016, p. 25).

Sendo cada vez mais corriqueira a nefasta prática do *bullying*, cumpre tornar igualmente frequente sua discussão nos âmbitos familiar e escolar, sempre com o intuito tanto de despertar nas crianças e adolescentes um sentido de responsabilidade, que possa prevenir sua ocorrência, quanto de amparar suas vítimas, nos casos em que os danos já se tenham verificado. Educação e diálogo tornam-se, neste domínio, mecanismos fundamentais de disseminação de informações que podem contribuir para criar um ambiente de convivência saudável entre os pais e seus filhos menores, e entre estes e seus pares, sem que se sacrifique a autoridade parental ou o direito ao livre desenvolvimento da personalidade das crianças e adolescentes.

Fundamental, neste âmbito, é jamais permitir que as vítimas de *bullying* tenham de sofrer solitariamente com a dor da humilhação, da diminuição de sua dignidade e do isolamento, que somente contribuem para agravar os lesivos sintomas desta degradante prática.

16 “Em suas origens, a educação no Brasil foi instaurada no período colonial sob forma de aculturação: valores, tradições e costumes europeus sendo inculcados nos que estavam sendo colonizados (SAVIANI, 2008, p. 29). Toda cultura e sabedoria dos nativos foram subjugadas pelos portugueses em nome da conquista da nova terra. Porém, essa aculturação não foi realizada de maneira harmônica; pelo contrário, desconsiderou-se qualquer princípio de alteridade. Entendo alteridade como a perspectiva em que o rosto do outro é assumido como critério de reflexão e ação, ou seja, o encontro com o outro não permite que se estabeleça uma atitude de indiferença (DUSSEL, 1986, p. 187)” (CHIORLIN, 2016, p. 26).

REFERÊNCIAS

ALBINO, Priscilla Linhares; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Eletrônica do CEAF**. Porto Alegre-RS, Ministério Público do Estado do RS, v. 1, n. 2, 2012.

AZEREDO, Catarina Machado. Características individuais e contextuais associadas ao bullying entre escolares no Brasil. 2015. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acer-vo/legislacao>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015** (Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática – Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 10 set. 2018.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. **Direitos Humanos e Políticas Públicas**, p. 67, 2007.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. O Direito à Educação na Normativa Internacional de Proteção dos Direitos Humanos e sua Regulação no Ordenamento Jurídico Nacional: Análise Preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Conpedi Law Review**, v. 1, n. 3, p. 219-234, 2016.

CHIORLIN, Marina de Oliveira. **Bullying na escola: a ponta do iceberg**. 2016. Dissertação mestrado. Universidade Federal de Alagoas.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Verus, 2005.

GIMENES, Nilson Roberto da Silva. Bullying escolar e o direito à liberdade religiosa. 2016. **Tese doutorado**. Universidade Federal da Bahia.

MALISKA, Marco Augusto in CANOTILHO, José Joaquim. Gomes; MENDES, Gilmar Ferreira; SARLET, Ingo Wolfgang; STRECK, Lenio Luiz (Coords.). **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2014.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé in TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica; ZE-NAIDE, Maria de Nazaré. **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014, p. 361-440.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2007.

CAPÍTULO 8

DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTO PARA CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO À SAÚDE PREVENTIVA

Robson Antão de Medeiros
Fernanda Thaís Lira de Sá Barreto

Introdução

A vida em sociedade tem ameaçado a concretização do direito à saúde das crianças, diante do aumento do consumo de alimentos prejudiciais à saúde, além da falta de cuidados básicos de higiene, o que tem acentuado o número de crianças e adultos doentes.

O direito à saúde das crianças é concretizado através de uma ação conjunta dos pais, familiares, Poder Público, médicos e escolas, principalmente quando a maior parte das crianças, nos dias atuais, permanecem no ambiente escolar em horário integral, onde realizam suas principais refeições e cuidados pessoais com o corpo, o que reflete na construção de hábitos imprescindíveis para crianças e adultos.

Cumprе destacar ainda que, diante dessa mudança de paradigma em que as crianças passam a maior parte do dia ou até da infância nas escolas, muitas vezes por necessidade, seja por falta de recursos financeiros ou para os pais trabalharem, é necessária não apenas a discussão de questões relativas à educação, mas também do tema saúde

infantil por parte das instituições de ensino para que este direito possa ser efetivado.

A relevância do trabalho se manifesta por se tratar de um tema de interesse nacional e internacional, tendo em vista que a efetivação dos direitos fundamentais à saúde e à educação infantil são bastante discutidos, conforme indicam fóruns internacionais de proteção à criança. Além do mais, este tema de direito à educação na perspectiva do direito à saúde nas escolas ainda é pouco discutido nas academias jurídicas e também nas escolas, de forma que este estudo pode vir a contribuir para o desenvolvimento da temática, o que vem a justificar ainda mais esta pesquisa.

Tem-se por objeto o estudo do direito à educação e do direito à saúde no âmbito da educação infantil, onde busca-se identificar o papel das escolas neste processo de concretização do direito à saúde das crianças, tomando como base a legislação brasileira em vigor.

Ressalte-se que a educação infantil consiste na primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é o desenvolvimento pleno de crianças com idades entre 0 e 5 anos, levando-se em consideração aspectos mentais, intelectuais, físicos, culturais e sociais.

Quanto à metodologia empregada para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se o método de abordagem dedutivo, em que se parte da ideia geral para se obter uma conclusão específica. Em relação ao método de procedimento utilizou-se o monográfico, o objetivo metodológico foi o exploratório, a técnica de pesquisa foi o levantamento de dados bibliográficos e documentais.

Conceito de Direitos Fundamentais

A sociedade se encontra em constante processo de transformação e neste mesmo sentido deve caminhar a evolução dos direitos do homem. De acordo com Norberto Bobbio (2004, p. 38):

Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas, direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito de não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e outras culturas.

Por sua vez, Bobbio (2004, p. 38) complementa: “o elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc”.

Assim, com a constante transformação da sociedade, o legislador encontra dificuldade na elaboração de leis que venham solucionar os conflitos sociais, pois o que parece ser fundamental à sociedade em um determinado momento histórico, pode deixar de ser com o passar do tempo e evolução da sociedade (BOBBIO, 2004, p. 38).

A Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934) implantou pela primeira vez no Brasil o modelo de estado social, onde o Estado passou a se preocupar com as questões sociais dos cidadãos, muito embora, nas Constituições seguintes, o Brasil tenha oscilado entre a democracia e a ditadura.

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Brasil acolheu os princípios de um estado social e democrático de direito, onde para a concretização deste modelo de estado social, se faz imprescindível não apenas o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão,

direito de ir e vir), mas também a efetivação dos direitos sociais (direito à educação, à saúde, à alimentação).

Assim, no Estado social de direito, a implementação de políticas públicas constitui o pilar para a realização dos direitos fundamentais e faz parte do processo de realização desses direitos a partir de uma ação planejadora, tendo em vista a coordenação das suas funções para a criação de sistemas públicos como educação, saúde, transporte, etc.

Em um primeiro plano, é essencial expor a distinção entre “direitos fundamentais” e “direitos humanos”, tendo em vista a constante confusão quanto à compreensão dessas duas expressões, principalmente em virtude de os direitos fundamentais serem sempre direitos humanos, pois o seu titular será sempre o ser humano, mesmo que coletivamente agrupados. Afirmo Ingo Sarlet (2007, p. 35-36, 39) que:

[...] O termo “direitos fundamentais” se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guarda relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional).

[...]

Em face dessas constatações, verifica-se, desde já, que as expressões “direitos fundamentais” e “direitos humanos” (ou similares), em que pese a sua habitual utilização como sinônimas, se reportam a significados distintos. No mínimo, para os que preferem o termo “direitos humanos”, há que referir – sob pena de correr-se o risco de

gerar uma série de equívocos – se eles não estão sendo analisados pelo prisma do direito internacional ou na sua dimensão constitucional positiva.

Por sua vez, Paulo Bonavides (2004, p. 581) afirma que:

Toda interpretação dos direitos fundamentais vincula-se, de necessidade, a uma teoria dos direitos fundamentais; esta, por sua vez, a uma teoria da Constituição, e ambas – a teoria dos direitos fundamentais e a teoria da Constituição – a uma indeclinável concepção do Estado, da Constituição e da cidadania, consubstanciando uma ideologia, sem aquelas doutrinas, em seu sentido político, jurídico e social mais profundo, ficariam de todo ininteligíveis.

Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Ressalte-se que esta Declaração consiste em uma enunciação genérica dos direitos humanos e elege a educação como um instrumento essencial para a promoção dos direitos humanos. É possível se verificar em vários trechos da Declaração menção à educação como “instrumento de socialização em direitos humanos (BORGES, 2018, 352).

A Constituição Federal de 1988 trouxe como inovação a expressão “direitos e garantias fundamentais”, tendo em vista que as Constituições anteriores utilizavam a expressão “direitos e garantias individuais”. Ao tratar dos direitos fundamentais sociais, o legislador pretendeu atribuir a esses direitos um patamar diferenciado, elevando-os à condição de autênticos direitos fundamentais, pois nas Constituições anteriores os direitos sociais estavam positivados no capítulo relativo à ordem econômica e social (SARLET, 2007, p. 79). No entanto, a inovação de maior relevo consiste na aplicabilidade imediata dos direitos e garantias fundamentais, tendo em vista que nas Constituições anteriores as normas definidoras desses direitos e garantias tinham caráter programático. Acrescenta Ingo Sarlet (2007, p.79) que:

De qualquer modo, ficou consagrado o status jurídico diferenciado e reforçado dos direitos fundamentais na Constituição vigente. Esta maior proteção outorgada aos direitos fundamentais manifesta-se, ainda, mediante a inclusão destes no rol das “cláusulas pétreas” (ou garantias de eternidade”) do art. 60, § 4º, da CF, impedindo a supressão e erosão dos preceitos relativos aos direitos fundamentais pela ação do poder Constituinte derivado.

Assim, sendo os direitos fundamentais considerados cláusulas pétreas, é dever do Estado garantir à sociedade a sua efetivação. Do dever do Estado de efetivar a concretização do direito social à educação nasce obrigações que devem ser cumpridas por quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como o Poder Público, assim como de outros indivíduos diretamente envolvidos nesses deveres, como a própria família. De acordo com Maria Creusa Borges (2018, p. 352), “sem a afirmação desses direitos, a dignidade humana torna-se mais uma retórica do que uma vivência de fato”.

A respeito dos deveres fundamentais, José Casalta Nabais (2007, p. 157-158) argumenta que estes constituem a “face oculta” dos direitos fundamentais, pois, mesmo quando as constituições não o dizem expressamente, integram diversos deveres fundamentais. Estes deveres “constituem o suporte do estado social, ou seja, os deveres econômicos, sociais e culturais, como os deveres de subscrever um sistema de segurança social, de proteger a saúde, de frequentar ensino básico, etc”.

Neste sentido, é de se considerar que a legislação brasileira é bastante avançada quanto à positivação de direitos, sendo a maior dificuldade no plano da realização dos mesmos. Portanto, os direitos fundamentais constituem dever do Estado, porém necessita de uma ação conjunta com a sociedade para a sua plena realização.

Direito Fundamental à Educação Infantil

A educação (BRASIL, 1996)¹ recebeu proteção constitucional desde a Carta Imperial de 1824 (BRASIL, 1824), no seu art. 179, XXXII, a qual previa direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Nas constituições seguintes, o direito à educação evoluiu contínua e progressivamente até atingir o nível de direito fundamental social na atual CF/88 (SARLET, MARINONI, MITIDIERO, 2014, p. 607).

O direito fundamental à educação está inserido no rol dos direitos sociais constantes no art. 6º da CF/88 com a seguinte redação: “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, mas forma desta Constituição”. Em virtude da posição privilegiada que ocupa no rol dos direitos sociais, a educação é considerada como o primeiro dos direitos fundamentais.

Nota-se que o direito à educação passou a ser regulamentado detalhadamente na CF/88 no Capítulo III, dos artigos 205 a 214. A CF/88 reconhece expressamente no art. 205 que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O art. 205 da CF/88 possui uma dupla dimensão, pois ao tempo em que reconhece e define a educação como direito fundamental que deve ser alcançado por todos, também possui um caráter de norma impositiva de deveres por parte do Estado e da sociedade para este direito se realize.

Por sua vez, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), no Título III, trata do direito à educação

1 Este trabalho faz uso do termo “educação” de acordo o conceito dado pela Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): “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”.

e o dever de educar. Já o art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) preceitua que o Estado tem o dever de oferecer educação escolar pública e os pais ou responsáveis o dever de efetuar a matrícula dos menores a partir dos sete anos de idade no ensino fundamental.

Desse modo, os temas de direito fundamental à educação não possuem proteção apenas em nível nacional, mas também internacional, conforme dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)²:

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 actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

A educação é um direito inalienável, conferido a toda criança (BRASIL, 2013)³ e adolescente. Assim, o art. 206 da CF/88 dispõe

2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, resultante de um consenso entre Estados-Membros da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948)

3 Este trabalho faz uso do conceito de “criança” das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, a qual se refere à primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2013)

sobre os princípios que devem nortear o ensino, trazendo ainda alguns dispositivos de eficácia plena, ou seja, imediatamente aplicáveis. Dentre estes dispositivos pode-se citar a garantia de acesso e permanência nas escolas em igualdade de condições, como forma também de preservar o direito à igualdade e dignidade da pessoa humana.

Nas palavras de Ingo Sarlet (2009, p. 67), a dignidade da pessoa humana pode ser assim conceituada:

[...] têm-se por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra tudo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a teia da vida.

O inciso I do art. 208 da CF/88 menciona que a educação escolar é gratuita e obrigatória no ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Além do mais, preceitua o art. 208 no seu §1º, da CF/88, assim como o art. 54 §1º da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) que o acesso a esse ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

De acordo com Nathalia Masson (2015, p.197), a dimensão subjetiva dos direitos fundamentais significa que “os direitos fundamentais outorgam aos titulares a prerrogativa de impor os seus interesses em face dos órgãos obrigados”.

Percebe-se que a educação escolar é um bem público, sendo reconhecida como um direito das crianças e da sociedade e dever do

Estado, assegurando por ser a educação escolar gratuita e obrigatória no ensino fundamental é necessária que seja garantida pelo Estado de forma a concretizar a sua realização, nos termos da Constituição Federal em todas as suas condições.

Ainda no que se refere ao art. 206, IV da CF/88, é permitido ao Estado conceder autorização para a existência de escolas particulares de ensino, as quais deverão cumprir as normas gerais de educação nacional e serão submetidas à avaliação de qualidade pelo Poder Público, conforme dispõe os artigos 170, parágrafo único, 206, incisos I, II e III, 209 da CF/88 e 7º da Lei da LDBDN.

Preceitua o inciso VII do art. 206, da CF/88, que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, seja oferecida por escola regular particular ou pública, sendo vedado qualquer tipo de discriminação, preconceito ou exclusão.

Neste sentido tem se posicionado o Superior Tribunal de Justiça (STJ) no acórdão do Ministro João Otávio de Noronha no Recurso Especial: Resp. nº 510598/SP - 2003/0003273-3, (STJ, 2008):

RECURSO ESPECIAL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA ARTIGOS 54 E 208 DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. MATRÍCULA E FREQUÊNCIA DE MENORES DE ZERO A SEIS ANOS EM CRECHE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL.

1. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96, art. 4º, IV) asseguram o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas da rede pública.

2. Compete à Administração Pública propiciar às crianças de zero a seis anos acesso ao atendimento público educacional e a frequência em creches, de forma que, estando jungida ao princípio da legalidade, é seu

dever assegurar que tais serviços sejam prestados mediante rede própria.

3. “Consagrado por um lado o dever do Estado, revela-se, pelo outro ângulo, o direito subjetivo da criança. Consectariamente, em função do princípio da inafastabilidade da jurisdição consagrado constitucionalmente, a todo direito corresponde uma ação que o assegura, sendo certo que todas as crianças nas condições estipuladas pela lei encartam-se na esfera desse direito e podem exigí-lo em juízo” (REsp n. 575.280-SP, relator para o acórdão Ministro Luiz Fux, DJ de 25.10.2004).

4. A consideração de superlotação nas creches e de descumprimento da Lei Orçamentária Municipal deve ser comprovada pelo Município para que seja possível ao órgão julgador proferir decisão equilibrada na busca da conciliação entre o dever de prestar do ente público, suas reais possibilidades e as necessidades, sempre crescentes, da população na demanda por vagas no ensino pré-escolar.

5. No caso específico dos autos, não obstante tenha a municipalidade alegado falta de vagas e aplicação *in totum* dos recursos orçamentários destinados ao ensino fundamental, nada provou; a questão manteve-se no campo das possibilidades. Por certo que, em se tratando de caso concreto no qual estão envolvidas apenas duas crianças, não haverá superlotação de nenhuma creche. 6. Recurso especial provido.

Nota-se que a partir da previsão Constitucional do direito à educação, o Estado se empenhou na criação de ações pontuais, na construção de novas escolas e creches e na implementação de políticas públicas eficazes, como a criação da LDB, do Plano Nacional de Educação e de outros diplomas legais, a fim de fortalecer as práticas pedagógicas e garantir a concretização do direito à educação das crianças.

De acordo com Maria Creusa Borges (2018, p. 75-76):

A possibilidade de requerer o direito de uma pessoa em juízo, consiste na característica que distingue o direito subjetivo. Nessa perspectiva, se coloca a questão da possibilidade de se exigir o direito à educação, um direito, cuja marca consiste na exigência de uma prestação por parte do Estado para que ele seja garantido. Trata-se da cobrança de políticas públicas e de programas governamentais voltados para a execução/prestação do direito à educação.

Destaca-se a importância implementação de políticas públicas eficientes por parte do Estado e a participação dos pais ou responsáveis, assim como da comunidade, na exigência da efetivação deste direito fundamental à educação. O § 2º do art. 208, da CF/88 e art. 54, §2º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determinam que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou a sua forma irregular importa responsabilidade da autoridade competente. Além do mais, o cidadão dispõe da prerrogativa de exigir a garantia da concretização deste direito, através da cobrança ao Estado de políticas públicas e programas governamentais.

No art. 205, da CF/88, declara que o direito à educação é dever do Estado e da família. Neste sentido, de um lado tem-se a criança que dispõe do direito à educação e do outro, o Estado e a família com o dever de oferecer esta educação, através de uma ação de parceria com a sociedade, para a realização e efetivação deste direito.

A CF/88 traz elencado os objetivos da educação no art. 205, sendo eles: a) pleno desenvolvimento da pessoa; b) preparo da pessoa para o exercício da cidadania e c) qualificação para o trabalho. Esses objetivos refletem o sentido que a CF/88 concedeu ao direito fundamental à educação. A partir dos objetivos expressamente elencados, é necessário buscar o significado que o legislador pretendeu empregar à norma constitucional. É relevante, a partir desse dispositivo, compreender o conteúdo da própria educação, como direito fundamental social.

Direito à Saúde Infantil

A Constituição Federal de 1988 consagra a saúde como direito fundamental social. Maurílio Casas Maia (2012, p. 200), compreende que este direito é interpretado a partir de três facetas: promocional, curativa e preventiva. Por sua vez, Ratelle (19992, p.25) afirma que: “A saúde promocional deve ser encarada de forma ampla e pode ser definida como medidas que servem para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar social da sociedade. A promoção da saúde é um dos pilares essenciais para a prevenção de doenças”, assim como a “saúde curativa é aquela que, depois de instalada a doença, visa tratar os seus sintomas e trazer o restabelecimento da saúde. Além de causar dor e sofrimento ao indivíduo, gera mais despesas para o Poder Público”, complementa.

No transcorrer deste estudo, ganha relevo a saúde preventiva a qual pode ser caracterizada como toda ação que se antecipa às doenças com o objetivo de evitar o seu surgimento e manter o indivíduo constantemente saudável (RATELLE, 1999, p. 25).

O direito à saúde é consagrado no art. 6º da CF/88 como direito fundamental social e recebe maior concretização em nível normativo-constitucional a partir do art. 196 até o art. 200 (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2014, p. 592). Neste mesmo sentido, o Supremo Tribunal Federal tem reconhecido este direito como fundamental, de acordo com Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 5.501/2016, Relator Ministro Marco Aurélio, em que “Autoriza o uso da fosfoetanolamina sintética por pacientes diagnosticados com neoplasia maligna”.

Em relação à saúde, Pietro Perlingieri (2007, p. 158) afirma:

A saúde, perfil essencial da pessoa, interessa ao operador do direito sob vários pontos de vista, os quais confluem na ampla problemática que, em geral, se encerra na expressão ‘direito à saúde’. Nesse contexto, seria limitativo individuar o conteúdo do direito à saúde no respeito à integridade física; e, isso, por duas razões. A saúde refere-se também àquela psíquica já que a pessoa

é uma indissolúvel unidade psicofísica; a saúde não é apenas aspecto estático e individual, mas pode ser relacionada ao são e livre desenvolvimento da pessoa e, como tal, constitui um todo com esta última.

Nesse contexto, ganha destaque o aspecto da saúde preventiva, pois a manutenção da saúde do ser humano está intrinsecamente ligada à sua dignidade e à sua própria vida. Tudo o que se pode fazer em prol da saúde antes que a doença se instale é considerada medicina preventiva. Cumpre ressaltar, que este tipo de medicina tem evoluído gradativamente por ser tida como a mais eficiente para o indivíduo e a menos onerosa para o Estado (MOREIRA E MELLO, 2015, p. 567).

O art. 196 da CF/88 dispõe que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

Do ponto de vista da faceta preventiva, verifica-se no dispositivo constitucional citado que a saúde deve ser garantida pelo Estado através da implementação de políticas públicas para oferecer à sociedade, condições de acesso à saúde preventiva.

Neste contexto, saúde preventiva do infante é concretizada a partir de ações do Poder Público e da comunidade, abrangendo pais, profissionais de saúde, sobretudo da escola. Não é possível dissociar a saúde preventiva das crianças do contexto do ambiente escolar, pois muitas delas passam o dia nas creches e escolas, onde realizam a maior parte das refeições diárias, higiene pessoal, etc.

A Lei nº 8.080/90 (Lei Orgânica de Saúde – SUS) (BRASIL, 1990) dispõe:

Art. 2º. A saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis para o seu pleno exercício.

§1º O dever do Estado de Garantir a saúde consiste na formulação e execução de políticas econômicas e sociais que visem à redução de risco de doenças e de outros agravos e no estabelecimento de condições que assegurem acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para a sua promoção, proteção e recuperação.

§2º O dever do Estado não exclui o das pessoas, da família, das empresas e da sociedade.

Art. 3º Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais.

Parágrafo único. Dizem respeito também à saúde as ações que, por força do disposto no artigo anterior, se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social.

Assim, verifica-se a preocupação do legislador na concretização do direito à saúde não apenas na faceta curativa ou promocional, mas também, e principalmente, na preventiva. A saúde preventiva não pode ser caracterizada apenas como ausência de doenças, pois o conceito de saúde envolve questões mais amplas, como o bem-estar físico, mental e social. Neste contexto, proporcionar às crianças condições dignas de vida é um fator determinante para a manutenção de uma infância mais saudável e conseqüentemente refletirá numa vida adulta com menos doenças.

O Relatório Final da 14ª Conferência Nacional da Saúde, realizada em 2012, na Diretriz nº 09, intitulada “Por uma sociedade em defesa da vida e da sustentabilidade do planeta: ampliar e fortalecer as políticas sociais, projetos intersetoriais e a consolidação da vigilância e a promoção à saúde”, dispõe no tópico 01, que tem como objetivo fortalecer os programas de promoção da saúde, prevenção de doenças e qualidade de vida, voltados para os diferentes ciclos da vida: crianças, idosos, adolescentes, entre outros,

além de pessoas com necessidades especiais, garantindo a acessibilidade nos serviços públicos e privados (BRASIL, 2012, p. 44).

É possível argumentar que o Estado brasileiro tem se preocupado na elaboração de normas constitucionais, leis infraconstitucionais, fóruns, Conferências Nacionais que tratem do direito à saúde. No entanto, Norberto Bobbio (2012) afirma que a sociedade precisa não é da positivação de novos direitos que assegurem o direito à saúde preventiva, mas tão somente de políticas sociais e econômicas que garantam a realização e efetivação deste direito já robustamente positivado.

Em nível internacional, preceitua a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), preceitua:

Artigo 25º

1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.

Nestes termos, dada a sua importância, o direito à saúde preventiva deve ser visto não apenas como um direito, mas, sobretudo, como um dever, salientando a importância do papel do Poder Público para que este direito se efetive. Nesse sentido, se ressalta, inclusive, o dever do Estado de promover políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco de doenças e de outros agravos, além de estabelecer o acesso universal e igualitário às ações e prestações de saúde (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2014, p. 592).

Sendo assim, com base no artigo 196 da CF/88, o direito à saúde é considerado pelo Supremo Tribunal Federal prerrogativa constitucional indisponível que deve ser garantido mediante a realização de políticas públicas; é atribuído ao Estado a obrigação de elaborar condições objetivas que possibilitem o acesso a tal direito (BRASIL, 1988), o que pode ser considerado, à luz da doutrina portuguesa, como um dever fundamental do Estado.

Além de sua vinculação com o direito à vida, em “várias audiências públicas foram realizadas no STF, reunindo profissionais das mais diversas áreas para debater conceitos como início e fim da vida de modo a amparar a decisão judícia”, conforme Santos e Medeiros (2015, p. 19-20), o direito à saúde se manifesta de forma ainda mais contundente em virtude de sua vinculação ao princípio da dignidade da pessoa humana; de modo a conceder proteção tanto para a sobrevivência física do indivíduo, enquanto vida ou morte, quanto para a vivência digna, ou seja, padrões que garantam o desenvolvimento saudável da pessoa ao longo de sua vida (MELLO E MOREIRA, 2015, p. 556).

No tocante, especificamente, ao direito à saúde das crianças, é de se mencionar que o artigo 24 do Decreto nº 99.710/90 (Convenção sobre os Direitos da Criança) (BRASIL, 1990) que, inclusive, no Brasil, detém hierarquia de norma suprallegal, (RAMOS, 2016, p. 321), dispondo que o Estado deve garantir aos infantes acesso ao melhor padrão de saúde possível, bem como aos serviços de tratamento voltados à recuperação da saúde. Os Estados devem patrocinar medidas eficazes com o objetivo de promover e incentivar a cooperação internacional para proporcionar efetivação ao direito à saúde.

De acordo com André de Carvalho Ramos (2017, p. 211-212):

Pelo art. 24, a Convenção determina que os Estados Partes reconheçam o direito da criança de gozar do melhor padrão possível de saúde e dos serviços destinados ao tratamento das doenças e à recuperação da saúde, enviando esforços para assegurar que nenhuma criança se veja privada de seu direito de usufruir desses serviços sanitários. Os Estados devem garantir a plena aplica-

ção desse direito, adotando, em especial, medidas apropriadas para: reduzir a mortalidade infantil; assegurar a prestação de assistência médica e cuidados sanitários necessários a todas as crianças, com ênfase nos cuidados básicos de saúde; combater as doenças e a desnutrição dentro do contexto dos cuidados básicos de saúde mediante a aplicação de tecnologia disponível e o fornecimento de alimentos nutritivos e de água potável; assegurar às mães adequada assistência pré-natal e pós-natal; assegurar que todos os setores da sociedade conheçam os princípios básicos de saúde e nutrição das crianças, as vantagens da amamentação, da higiene e do saneamento ambiental e das medidas de prevenção de acidentes, tenham acesso à educação pertinente e recebam apoio para a aplicação desses conhecimentos; e, finalmente, desenvolver a assistência médica preventiva, a orientação aos pais e a educação e serviços de planejamento familiar. Os Estados também devem adotar todas as medidas eficazes e adequadas para abolir práticas tradicionais que sejam prejudiciais à saúde da criança e se comprometem a promover e incentivar a cooperação internacional para alcançar, progressivamente, a plena efetivação do direito à saúde.

Wânia Lima, Fernando Vasconcelos e Fernanda Brandão (2014, p. 210-211) mencionam que as questões relativas à infância e à juventude gozam de caráter prioritário, em razão da “hipervulnerabilidade” de seus titulares. A perspectiva de proteção integral coloca como dever da família, da sociedade e do Poder Público, com prioridade plena, os direitos fundamentais das crianças. Percebe-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição positivam os princípios da “absoluta prioridade”, do “melhor interesse da criança e do adolescente”. Ressalta-se, ainda, que a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, em seu princípio oitavo, estabelece que as crianças gozam de caráter prioritário nos serviços de prestação de saúde.⁴

4 Dispõe o Princípio 8 da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 que “a criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro”.

De acordo com Cláudia Lima Marques: (2012, p. 313):

a criança é um exemplo de vulnerável, desde o seu nascimento até mesmo durante o seu desenvolvimento necessita de ajuda e de cuidados para sobreviver. No caso da criança, a vulnerabilidade é um estado a priori, considerando que vulnerabilidade é justamente o estado daquele que pode ter um ponto fraco, uma ferida (*vulnus*), aquele que pode ser “ferido” (*vulnerare*) ou é vítima facilmente.

Nota-se a sua importância e diante da condição de vulnerabilidade dos infantes, o direito à saúde deve ser visto não apenas como um direito, mas, sobretudo, como um dever, salientando a importância do papel do Poder Público para que este direito se efetive. Corrobora com esse entendimento o Agravo Regimental em Agravo de Instrumento nº 734.487, julgado da 2ª Turma, Relatora Min. Ellen Grace, em que o STF reconhece que direito à saúde é prerrogativa constitucional indisponível, garantido mediante a implementação de políticas públicas, impondo ao Estado a obrigação de criar condições objetivas que possibilitem o efetivo acesso à saúde.

Com esse julgamento e posições doutrinárias é dever do Estado promover políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco de doenças e de outros agravos, além de estabelecer o acesso universal e igualitário às ações e prestações de saúde (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2014, p. 592).

O Papel da Educação na Concretização do Direito à Saúde a partir do Ambiente Escolar

Uma tarefa importante do aplicador do direito é aprofundar e identificar o significado latente na norma constitucional. Mais ainda, é preencher as lacunas que se encontram nas normas positivadas. Ao buscar o significado das normas atinentes ao direito à saúde e à educação,

o aplicador do direito deve buscar ampliar o seu significado de forma a atender os anseios da sociedade atual. Neste sentido, Benjamin N. Cardozo (2004, p. 7) menciona que: “Sobretudo na esfera do direito constitucional, o método da livre decisão tornou-se, em minha opinião, o que predomina em nossos dias. As grandes generalidades da Constituição têm um conteúdo e um significado que variam de uma época para outra”.

De acordo com Ulrich Beck (2010), a sociedade se encontra em constante e acelerado processo de transformação. Portanto, para acompanhar essas transformações sociais, o aplicador do direito deve estender a interpretação e aplicação das normas, sob pena de já nascerem obsoletas. Neste mesmo sentido devem ser interpretadas as normas de direito à educação e direito à saúde.

Ocorre que, com a revolução industrial, o crescimento do capitalismo e a globalização dos hábitos alimentares geraram o enfraquecimento das culturas alimentares tradicionais. Houve uma homogeneização das formas de preparar os alimentos no ambiente familiar, “caracterizado pelo abandono do preparo e na partilha de refeições e pela desvalorização do comer e do cozinhar como práticas sociais carregadas de simbolismo, significado, história e identidade coletiva” (TADDEI, TOLONI e SILVA, 2016, p. 184)

A sociedade mundial tem convergido para um padrão de ingestão alimentar com alta densidade energética, baixo valor nutricional, altos teores de sal, gorduras totais, colesterol, farinhas brancas, pouca fibra e ácidos graxos insaturados e fibras. O resultado desses hábitos alimentares não saudáveis tem sido o aumento do número de crianças com obesidade, diabetes, alergias alimentares, além de outras doenças crônicas não transmissíveis (TADDEI, TOLONI e SILVA, 2016, p. 184).

Em virtude desse cenário global de mudança de perfil alimentar das crianças, vários países têm mudado de estratégia para enfrentar a epidemia de obesidade, a diabetes e o surgimento de outras patologias crônicas não transmissíveis ocasionadas pela ingestão de alimentos nocivos à saúde. Nota-se que a partir de uma abordagem multisetorial em parceria com o governo, dando prioridade à melhoria da alimentação

escolar e também ao controle da publicidade infantil reflete que as crianças são público-alvo de muitas propagandas de alimentos ultraprocessados.

Assim, a preocupação com a saúde das crianças levou à união de vários países para a implantação de políticas eficazes voltadas à formação de hábitos alimentares saudáveis e à construção de uma saúde preventiva e promocional, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) implantou os seguintes Pilares para Saúde Escolar Eficaz:

Serviços escolares de saúde e nutrição. Muitos problemas comuns de saúde enfrentados por estudantes nas escolas podem ser efetivamente administrados de forma simples e barata, por meio de serviços escolares de saúde e nutrição. Serviços de tratamento como a vermifugação e a suplementação de micronutrientes são simples, fáceis, seguros e baratos de serem administrados por professores, e podem melhorar imediatamente a saúde e a condição nutricional das crianças. Por outro lado, isso as ajuda a se concentrar e a aprender na escola. Serviços de aconselhamento escolar podem ajudar a identificar e apoiar crianças e jovens nos momentos difíceis e, ao mesmo tempo, evitar o absenteísmo e a evasão escolar. Um sistema de referência forte para prestadores de serviços de saúde, serviços de proteção à criança e grupos de apoio comunitários também são essenciais para garantir que as crianças com problemas mais sérios de saúde, os quais não possam ser tratados na escola, sejam enviados para serviços apropriados. O sistema educacional raramente é universal, ao passo que o apoio governamental frequentemente é superior aos sistemas de saúde, com extensiva mão de obra qualificada em contato diário com as crianças e a comunidade. Portanto, as escolas estão em uma posição única para tratar prontamente e a custos baixos dos problemas comuns de saúde, evitando que as crianças deixem de frequentar e participar das atividades escolares, além de ajudar na melhora dos serviços sociais e de saúde existentes. (ONU, 2017).

Não é possível dissociar o reflexo dos hábitos alimentares das crianças a partir do ambiente escolar, por ser este um ambiente de convivência diária dos infantes, onde, inclusive, a maioria permanece durante o dia e realiza maior parte das refeições diárias. Assim, é necessário implantar nas escolas políticas públicas eficazes que garantam a saúde preventiva e não apenas medidas pontuais de cura sem qualquer resultado eficaz.

Neste sentido, é necessário articular diferentes conhecimentos científicos e populares, com a finalidade de fortalecer as ações coletivas em que todos estão de acordo, ou que há grandes acordos, mas que há perspectivas diferentes ou conhecimentos diferentes sobre os temas que nos congregam, seja saúde, educação ou qualquer outro. Ressalte-se que todos os saberes são incompletos, de forma que um saber pode ser melhor para certos objetivos, e outro, para outros objetivos. Para diferentes objetivos são precisos diferentes conhecimentos.

Boaventura Santos (2010, p. 158) menciona que ao tratar da “ecologia dos saberes”, defende a necessidade de articulação entre diferentes saberes, sejam eles populares ou científicos, afirmando que:

A ecologia dos saberes tem de ser produzida ecologicamente: com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos. Há práticas de saber dominantes, assentes na ciência moderna ocidental, e práticas de saber subalternas, assentes em saberes não científicos, ocidentais e não ocidentais, e que esta hierarquia produz e reproduz a desigualdade social do mundo.

Percebe-se que os saberes resultados dessa interação é justamente possibilidade de uma convivência que tem que ser construída entre diferentes saberes incompletos e que naturalmente possuem diferentes perspectivas a respeito de cada um deles, tendo seus diferentes conceitos, diferentes limitações, diferentes linguagens. É preciso criar diálogos que permitam que essa ecologia emerja. Boaventura Santos (2010, p. 159)

afirma, ainda, que nessa relação de conexão entre os diferentes saberes pode haver hierarquia:

A ecologia de saberes centra-se nas relações entre saberes, nas hierarquias e poderes que se geram entre eles. O objectivo de criar relações horizontais entre saberes não é incompatível com a inexistência de hierarquias concretas e fixas no contexto de práticas de saber concretas. Aliás, nenhuma prática concreta seria possível sem tais hierarquias. O que a ecologia de saberes combate são as hierarquias e poderes universais e abstractos, naturalizados pela história e por epistemologias reducionistas.

Não se pode esperar que todos os saberes estejam em pé de igualdade, ao contrário, a autoridade do conhecimento científico não decorre muitas vezes do que se diz, mas de quem o disse, se é um professor doutor, se é da universidade. Tudo isso já convoca uma ideia de hegemonia e superioridade que o conhecimento popular não tem. No entanto, essa “superioridade” que o conhecimento científico tem, se assenta na eficácia de um projeto políticos, capitalista, colonial que é servido por esta ciência.

Diante dessa perspectiva, é necessário invocar os conhecimentos científicos e populares no campo da saúde e da educação e inseri-los no âmbito das escolas de educação infantil para que seja possível alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e o seu preparo para o trabalho.

Cláudia Lima Marques (2012, p. 133) menciona que a expressão “bem-estar” passa a ter duplo sentido, envolvendo o bem-estar econômico e afetivo, direito também à sua identidade cultural, ao respeito aos novos direitos humanos. Assim, a saúde e bem-estar⁵ das crianças constitui uma meta para educadores infantis, em parceria com

5 No direito pós-moderno, busca-se entender o que vem a ser “melhor interesse” e “bem-estar” da criança. Esses conceitos devem ser inspirados à luz da Convenção dos Direitos da Criança da ONU, do ECA.

familiares e profissionais de saúde, além de estar inserida nos objetivos da proposta pedagógica das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, a qual dispõe que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

As problemáticas sociais estão inseridas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais, em que a:

transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.

Nota-se que não se trata de integrar ao currículo das escolas novas áreas de conhecimento, mas inserir no debate em sala de aula um conjunto de temas transversalizados em áreas de interesse social e que refletirão na formação da pessoa enquanto indivíduo e cidadão.

Em relação aos Temas Transversais, a proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais afirma:

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualiza-

ção do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal.

O Estado tem buscado inserir na escola de educação básica a discussão científica e a vivência dos saberes populares dos temas transversais, os quais são orientados pelos princípios norteadores da dignidade humana, tais como a igualdade de direitos entre as pessoas a partir de uma reflexão problematizadora da diversidade social e cultural, a discussão da necessidade de uma participação consciente e democrática enquanto cidadão vivendo em sociedade.

Maria Creusa Borges (2018, p. 366) afirma que:

Por intermédio da discussão do tema transversal saúde, a prática educativa visa ao desenvolvimento de atitudes favoráveis à saúde, buscando um conhecimento e uma reflexão crítica sobre a responsabilidade pessoal e social no tocante a esse direito humano. A saúde, além de se constituir como um direito social, consiste numa prática social, cuja centralidade se encontra no autocuidado e no desenvolvimento de relações humanas que não agridam esse direito.

Não é possível dissociar a saúde do contexto da educação infantil, fazendo-se necessário uma educação para a promoção de saúde e prevenção de doenças, voltada para a discussão e análise dos cuidados básicos que resultarão em uma vida mais saudável.

O trabalho do professor não se limita apenas a transmitir informações ou conhecimentos, mas apresentá-los em forma de problemas a serem solucionados pelos educandos. A este respeito Jacques Dolors (1999, p. 157) menciona que:

A relação pedagógico visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno, no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos, tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade de saber.

A educação também deve estar voltada para a formação da liberdade do cidadão e deve caminhar na direção da construção de uma pedagogia, de uma educação para a liberdade, de uma educação dialógica, democrática e conscientizadora. De acordo com Paulo Freire (1967, p. 93):

Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão do homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do ‘eu me maravilho’ e não apenas do ‘eu fabrico’. (...) Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa in experiência democrática, alimentando-a.

É preciso construir uma educação não neutra, mas uma educação que tenha conteúdo político, não no sentido político-partidário, mas uma educação que faça uma combinação entre a questão da liberdade, do diálogo, da conscientização voltada para a responsabilidade social e política, para a decisão, para a opção que os indivíduos devem ter em relação à sua vida. Trata-se de uma educação para a formação do

ser humano, que o acompanha na sua história, na sua trajetória para a construção do indivíduo enquanto cidadão preparado para viver em democracia, conforme descreve Paulo Freire (1967, p. 96) quando:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas de seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

A educação deve ser cada vez mais potencializada pela decisão consciente, pela melhor opção para cada indivíduo. Neste sentido, as crianças devem ser educadas para decidirem, enquanto cidadãos, com liberdade e conscientização a respeito das práticas favoráveis e medidas de concretização da saúde. O ser humano precisa ter consciência da sua decisão e liberdade para assumir suas consequências.

Considerações Finais

Educação e saúde estão ligados pela interdisciplinaridade. Essa interdisciplinaridade deve se ocupar em trazer para o campo de educação o debate sobre as ações que promovam saúde e previnam doenças e trazê-las para serem colocadas em prática no dia a dia das crianças.

São campos de conhecimentos diferentes: científicos ou populares. A educação para a saúde preventiva envolve um conjunto de saberes para a formação de práticas educativas que visam a prevenção de doenças.

Os conhecimentos científico e popular produzidos na área da saúde deve ser trazido para o cotidiano das crianças, através de profissionais da saúde, da educação, dos cuidados maternos e familiares, para a construção de uma infância saudável e uma vida adulta com menos doenças. O objetivo dessa ação para a promoção de saúde e prevenção de doenças é oferecer ferramentas essenciais à sociedade

para a formação de hábitos e condutas saudáveis, através da intervenção educativa desde infância.

Neste sentido, não é possível pensar “educação” e “saúde” sem levar em consideração essa interdisciplinaridade existente entre elas. Não se trata de inserir no currículo da educação infantil conceitos particulares da medicina, mas trazer para dentro das salas de aula noções de “cuidados de si”, de quais alimentos devemos priorizar no nosso dia a dia e principalmente consciência de que precisamos de autonomia para assumir os riscos da própria existência.

Pode-se concluir que não basta inserir no currículo escolar noções de educação sanitarizada ou educação em e para a saúde. O educador precisa alcançar a dimensão do seu papel na construção da educação e da saúde, estabelecendo articulações entre esses dois campos, buscando desenvolver políticas sociais que envolvam as diversas classes populares de crianças, convidando inclusive a família e a sociedade a participarem desse processo de educação e conscientização.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução: Regina Lyra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. Imprensa: São Paulo, Malheiros, 2004.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação como um direito fundamental, um bem público, e um serviço comercializável**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ROSSI, Silvio José (Orgs). **Trilhas do Aprendiz**. Vol. 3. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil III. In BRENNAND, Edna Gusmão de; ROSSI, Silvio José (Org.). **Trilhas do Aprendiz**. Vol. 07 João Pessoa, Editora Universitária, UFPB.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (De 25 de Março de 1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 25 mar. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 16 de Julho de 1934)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.
- BRASIL. **Decreto Nº 99.710, de 21 de Novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 25 mar. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.
- BRASIL. **Lei Nº 8.080, de 19 de Setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.
- 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/

L9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Relatório final da 14ª Conferência Nacional de Saúde: todos usam o SUS: SUS na seguridade social: Política pública, patrimônio do povo brasileiro** / Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2012. 232 p. – (Série C. Projetos, Programas e Relatórios). Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/14cns/docs/relatorio_final.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

CARDOZO. Benjamin N. **A natureza do processo judicial**: Palestras proferidas na Universidade de Yale (The Nature Of The Judicial Process). Tradução de Silvana Vieira. Revisão Técnica e da Tradução de Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

LIMA, Wânia Cláudia Gomes Di Lourenzo; VASCONCELOS, Fernando Antônio de; BRANDÃO, Fernanda Holanda de Vasconcelos. Proteção da Criança e do Adolescente Frente ao Assédio da Publicidade. In: VASCONCELOS, Fernando Antônio de; GUERRA, Gustavo Rabay (Coord.). RAMOS, Alana; TRINDADE, Ely; MELO, Jeremias; ALMEIDA (Orgs.). **Proteção Jurídica do Consumidor em Perspectiva Transversal**. João Pessoa: EREPB, 2014.

MAIA, Murilio Casas. **O Direito à saúde à luz da Constituição e do Código de Defesa do Consumidor**. Revista do Direito do Consumidor, ano 21, vol. 84. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2012

MARQUES, Cláudia Lima. **O novo direito privado e a proteção dos vulneráveis**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

MELLO, Cleyson de Moraes; MOREIRA, Thiago. **Direitos Fundamentais e Dignidade da Pessoa Humana**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2015.

NABAIS, José Casalta. **A Face Oculta Dos Direitos Fundamentais**: Os Deveres E Os Custos Dos Direitos. Revista do Direito Público da Economia, ano 5, número 20. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>

<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 25 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Representação no Brasil. **Saúde escolar eficaz**. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/health-education-in-brazil/effective-school-health/>. Acesso em: 15 out. 2018.

SANTOS, Camilla Guedes Pereira Pitanga; MEDEIROS, Robson Antão de. **Considerações bioética e jurídicas sobre a interrupção da gestação de fetos anencefálicos**. In: Robson Antão de Medeiros (org). Biotecnologia, Bioética e Direitos Humanos. – João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PERLINGIERI, Pietro. **Perfis do Direito Civil**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

RAMOS, Alana; TRINDADE, Ely; MELO, Jeremias; ALMEIDA (Orgs.). **Proteção Jurídica do Consumidor em Perspectiva Transversal**. João Pessoa: EREPB, 2014.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RATELLE, Sylvie. **Medicina Preventiva e Saúde Pública**. 8 ed. São Paulo: Manole, 1999.

SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 8. ed. rev. Atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang.; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA (STJ) Recurso Especial: Resp. nº 510598/SP - 2003/0003273-3, acórdão do Ministro João Otávio de Noronha. 2008. Disponível em: <https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/8727472/recurso-especial-resp-510598-sp-2003-0003273-3-stj/relatorio-e-voto-13791752>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. **AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE (Med. Liminar) - 5501**. RELATOR: MIN. MARCO AURÉLIO REYTE(S): ASSOCIAÇÃO MÉDICA BRASILEIRA ADV.(A/S): CARLOS MAGNO DOS REIS MICHAELIS JR INTDO.(A/S): PRESIDENTE DA REPÚBLICA ADV.(A/S): ADVOGADO-GERAL DA UNIÃO INTDO.(A/S): CONGRESSO NACIONAL ADV.(A/S): ADVOGADO-GERAL DA UNIÃO. **2016**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=A-DIN&s1=5501&processo=5501>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. **RECURSO EXTRAORDINÁRIO 466.343-1** SÃO PAULO RELATOR: MIN. CEZAR PELUSO RECORRENTE(S): BANCO BRADESCO S/A ADVOGADO(A/S): VERA LÚCIA B. DE ALBUQUERQUE E OUTRO(A/S) RECORRIDO(A/S): LUCIANO CARDOSO SANTOS VO-

TO-VOGAL O EXMO. SR. MINISTRO GILMAR MENDES. 2006. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/imprensa/pdf/re466343.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

TADDEI, José Augusto; TOLONI, Maysa; SILVA, Giovana Longo. Infância, Consumo e Sustentabilidade. In: FONTENELLE, Laís (Org.). **Criança e Consumo**: 10 anos de Transformação. São Paulo: Instituto Alana, 2016.

CAPÍTULO 9

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL E NO BRASIL

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Carlinda Leite

Introdução

Uma das temáticas mais analisadas e debatidas na área educacional nas últimas décadas é a da qualidade na educação. O termo “qualidade”, usado em diversos campos, tem por referência aspectos muito distintos de que são exemplo qualidade de vida, qualidade das instituições, qualidade do trabalho, qualidade dos produtos, qualidade dos serviços, etc. Mas afinal, o que é qualidade educacional? A ausência de uma teoria da qualidade na área de educação é um obstáculo ao estabelecimento de uma definição válida desse conceito (SOUZA; GUERRA, 2020). A qualidade, como conceito abstrato, implica algo que atenda a certas características que satisfaçam o que é desejado. No entanto, o que é considerado, por exemplo, um serviço fornecido com qualidade depende da apreciação pessoal e do que ele serve, ou seja, é um julgamento subjetivo difícil de generalizar por meio de uma definição. É neste sentido que Fernandes (2013, p.12) afirma que a avaliação é “um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria”. Subordinado a esta fundamentação de apoio a decisões, Dias Sobrinho refere:

A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros de órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas. Como tendência geral, se observa que, quando a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as autoridades governamentais, em geral, se limitam a controlar, medir, certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica, com prejuízo, portanto, ao exercício da autonomia universitária (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 819).

No entanto, o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (1992, p. 208) refere que o termo qualidade “comporta diferentes significações que são ao mesmo tempo descritivas e normativas”, estando na sua origem três razões: reações a um período de crescimento, a reforma dos métodos de ensino e as solicitações econômicas e sociais.

Reconhece-se, pois, que à qualidade está associado o movimento de avaliação dessa qualidade, a tal como é salientado por Silva e Farias (2014) quando referem que o discurso da qualidade da educação superior está diretamente relacionado ao discurso da avaliação, ou seja, a busca pela qualidade desse nível de ensino pressupõe a realização de processos avaliativos que tendem a explicitar nas Instituições de Ensino Superior (IES) os aspectos a serem melhorados. Outra ideia salientada no estudo dos autores a que nós estamos a reportar, é que a qualidade da Educação Superior está relacionada tanto com as questões de âmbito interno das IES, como ao currículo, à infraestrutura, ao processo de ensino e aprendizagem, como com os contextos externos, de que são exemplos as políticas públicas e as influências do mercado.

Centrando-se este artigo na avaliação na Educação Superior na sua relação com a procura de qualidade, e tendo em vista que este nível de ensino tem entre as suas missões formar profissionais

capacitados para atuarem no mercado de trabalho e atenderem aos requisitos de um mundo globalizado (DALE, 2004; DALE e GANDIN, 2014; ROBERTSON e DALE, 2017), o estudo que o suporta analisa os processos e critérios seguidos em Portugal e no Brasil para a avaliação de cursos deste nível de ensino.

Em Portugal, a Declaração de Bolonha (assinada em 1999) é considerada uma das referências mais importantes para a institucionalização da qualidade no ensino superior tendo gerado grandes alterações na organização dos cursos não só neste país como em outros da Europa e até da América Latina e Caribe. A proposta de Bolonha procurou criar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), competitiva e atraente para alunos de outros países e continentes. Entre as principais mudanças instituídas pelo chamado Processo de Bolonha estão as adaptações curriculares e a adoção de um sistema de qualificações facilmente comparável em toda a Europa, abrindo a porta para o fortalecimento da mobilidade de estudantes e professores pelas universidades europeias (VEIGA; AMARAL, 2011). Desejando-se que os cursos obtidos nos países deste EEES fossem reconhecidos por todas as instituições europeias, foi encomendada à ENQA (constituída pelo *European Network for Quality Assurance in Higher Education* e integrando representantes de agências nacionais ou regionais de avaliação e representantes dos governos) a definição de critérios de avaliação da qualidade e recomendada a criação de um sistema de avaliação nacional. Como referem Leite e Fernandes (2014, p. 424) a ENQA:

Foi mandata para estabelecer padrões, procedimentos e orientações sobre a garantia da qualidade, trabalho esse que foi concretizado nos *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG), aprovados na reunião de Ministros, em 2005, em Bergen.

Decorrente desta situação, em 2007, pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, foi criada, em Portugal, a Agência de

Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) justificada, como é referido no *sítio* da própria Agência, com a seguinte missão:

A missão da A3ES consiste em garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como no desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior. (A3ES, s.d)

No Brasil, o processo de construção, concepção e evolução das políticas, regulações e mecanismos de avaliação da educação superior teve início no final do período da ditadura militar (1964-1985), evoluindo, desde então, em alguns momentos com um real avanço na construção dessas políticas e, em outros, decorrentes de aspectos políticos, económicos e sociais, com retrocessos. A partir da década de 1980, o Estado brasileiro começou a criar instrumentos e mecanismos na tentativa de regular e avaliar a educação superior do setor público, tendo como marco regulatório inicial a criação, em 1986, do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). Este pode ser considerado o primeiro ato concreto, por parte do Estado brasileiro, voltado para a regulação e o controle da educação superior no país. Em 2004, com a Lei nº 10.861 (de 14 de abril de 2004), a Avaliação da Educação Superior foi marcada por uma efetiva reforma. Com ela foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo delegado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a responsabilidade pela sua realização.

Conforme previsto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e mais tarde no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, é de responsabilidade do INEP a elaboração dos Instrumentos de Avaliação da Educação Superior, *in verbis*:

Art. 7º Compete ao Inep:

III - Elaborar e submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação os instrumentos de avaliação externa in loco, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e pelos outros órgãos competentes do Ministério da Educação;

IV - Conceber, planejar, avaliar e atualizar os indicadores dos instrumentos de avaliação externa in loco, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Tendo estas situações por referência, este artigo dá conta de uma pesquisa que compara os processos seguidos em Portugal e no Brasil para a avaliação da qualidade dos cursos do ensino superior. A escolha destes dois países para *locus* do estudo justifica-se por se pretender também conhecer efeitos da globalização e das exigências feitas ao ensino superior em termos de qualidade em países tão distintos nas suas dimensões e contextos geográficos.

Políticas de Educação do Ensino Superior e o Discurso da Qualidade

As IES têm enfrentado desafios decorrentes de um mundo em mudanças contínuas, cada vez mais rápidas, e repleto de exigências associadas à sociedade do conhecimento. Dos docentes é esperado a criação de um clima que agregue valor à experiência de seus discentes, que possua um currículo que contemple a dimensão internacional, tenha um forte envolvimento na investigação associada a necessidades do mercado e que se participe em processos de avaliação que fomentem a qualidade do ensino superior. É neste cenário que os processos que promovam a qualidade do ensino superior e dos cursos que neles são oferecidos tem vindo a ser veiculado pelos discursos políticos e acadêmicos, com eles pretendendo-se

que sejam instituídas alterações nos ambientes universitários e nos seus sistemas de organização.

É no quadro dessa situação que foi justificada a necessidade de regular a quantidade de Instituições de Educação Superior e o número de cursos, que, na fase de massificação deste nível de ensino, cresceu fortemente. No caso de Portugal, após a revolução de abril de 1974, houve um acentuado crescimento do acesso ao ensino superior e uma multiplicação de instituições e de cursos (LEITE; FERNANDES, 2014). Para este novo cenário contribuíram, para além do aumento do número de universidades públicas, a criação de um subsistema politécnico público e a abertura do ensino superior à iniciativa privada. O ritmo de crescimento do número de alunos e da taxa de participação conheceu um volume que não teve paralelo em nenhum outro país europeu (AMARAL, 2010). Depois desta fase de expansão, políticas nacionais, influenciadas por políticas internacionais, justificaram a importância de serem adotados mecanismos de avaliação da qualidade, tornando-se um dos objetivos das instituições educacionais. Para atender a essas demandas educacionais, tornou-se de suma importância que as IES adequassem as suas práticas a princípios e diretrizes internacionais (Ball, 2001) que, por um lado, viabilizassem a mobilidade de estudantes e a concretização da democratização do acesso ao conhecimento e, por outro, dessem resposta às exigências do mercado e à necessidade de atender às prerrogativas da internacionalização, visando uma qualificação mais abrangente da população.

No caso do Brasil, as origens da avaliação da educação superior são tratadas no ano de 1977, com foco na sistematização e políticas de continuidade dos cursos (ZANDAVALLI, 2009). Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação da educação superior ganhou papel de destaque em todos os países que, no contexto das reformas dos Estados e preocupados em possuir maior competitividade internacional, estabeleceram políticas de mudanças neste nível de ensino. Por outro lado, para ele, a avaliação atravessa o patamar da sua finalidade educativa e situa-se também nos aspectos econômicos e políticos.

Nesse sistema de avaliação, a “garantia de qualidade” constitui um pré-requisito das IES e é entendida como meio de validação do cumprimento de requisitos essenciais que assegurem que as instituições têm condições para desempenhar as suas funções académicas no domínio da pesquisa, do ensino, da extensão e da internacionalização. Como se depreende, essa garantia da qualidade no sistema educacional implica uma ação colaborativa permanente entre o Estado, através do Ministério da Educação, e as Agências responsáveis pela avaliação de instituições e dos cursos de ensino superior. Compete ao Ministério da Educação definir legislação, regras e focos de avaliação e às Agências criarem dispositivos e equipas que assegurem essa avaliação e a validem. Nesse sentido, a função desempenhada por cada um desses órgãos tem de ser articulada, pois têm de se complementar no caminho que procura instituir e certificar a existência de qualidade.

No entendimento de Dourado e Oliveira (2009, p. 203), a “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Nesse sentido, devido ao aumento no número de Instituições de Educação Superior, do quantitativo de vagas oferecidas e da expansão como um todo do Sistema Educacional Brasileiro, compreende-se que o Estado tenha passado a regular e avaliar a qualidade do ensino oferecido por tais instituições, a fim de garantir a sua finalidade social.

Segundo Nunes, Duarte e Pereira (2017), a avaliação é uma ferramenta fundamental que viabiliza a identificação dos erros e equívocos cometidos para que a partir dessa informação se torne possível vencer os obstáculos e viabilizar a melhoria da instituição, dos seus cursos e da comunidade académica como um todo. Conforme sustentam as autoras a que nos estamos a reportar, esse processo articulado ao planeamento traduz-se em ações que asseguram o desenvolvimento da instituição, o que está em linha com a justificação enunciada nos discursos políticos para a avaliação de cursos do ensino superior.

O Estado, ao adotar a vertente de avaliador, ratifica a importância da avaliação justamente nessa monitorização de resultados, ponderando se os cursos oferecidos estão a funcionar com padrões de qualidade, norteando assim os rumos a serem tomados quando são identificadas falhas e fragilidades. Para Morosini (2006), o Estado Avaliativo adquire a conotação de avaliação em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema, sendo, no entanto, o maior impacto verificado no sistema de ensino superior, já que a globalização considera o conhecimento como um valor imprescindível em sua dinâmica. Ou seja, segundo esta autora, a globalização tem fortes repercussões na avaliação da educação superior, pois o conhecimento gerado neste nível de ensino é um dos seus valores mais relevantes (CAVALCANTI; GUERRA, 2019).

No quadro desta reflexão em torno do discurso da qualidade, e no que ao Brasil diz respeito, é ainda importante considerar as mudanças que têm ocorrido nos últimos anos. Segundo Souza (2017), na década de 1990 a qualidade dos cursos de graduação no Brasil era correlacionada aos exames nacionais para a verificação do desempenho dos alunos que tinham concluído este nível de formação. Neste século XXI, a concepção de avaliação passou a ser ampliada e começaram a ser considerados outros aspectos, tais como as infraestruturas, o corpo docente e a organização didático-pedagógica. No caso de Portugal, e como já atrás foi mencionado, foi com a criação do EEES que as questões de avaliação dos cursos do ensino superior ganharam expressão de modo a ser garantida uma qualidade reconhecida em cada um dos países que aderiram ao Processo de Bolonha. Saber quais os critérios e processos usados em Portugal e no Brasil para avaliar a qualidade dos cursos do ensino superior destes dois países foi o que justificou o estudo que a aqui se apresenta.

Metodologia

Na linha dos objetivos que orientaram esta investigação, foi seguido um procedimento metodológico de caráter descritivo, numa orientação qualitativa, concretizada por uma análise da legislação

sobre avaliação de cursos e dos critérios seguidos pela A3ES e pelo INEP, responsáveis pela avaliação e acreditação desses cursos em Portugal e no Brasil. Conforme Lüdke e André (2013, p. 38), a análise documental “pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Essa análise permitiu identificar os critérios usados e os procedimentos, no que se refere à avaliação, seguidos pelos dois países e, a partir deles estabelecer relações com o apelo à qualidade.

Crerérios de Avaliação de Cursos de Educação Superior em Portugal e no Brasil

Portugal

Como ao longo deste artigo já foi referido, nos últimos anos, observa-se nos sistemas educacionais do EEES e, portanto, também em Portugal, o estabelecimento de processos de avaliação que vão além da avaliação da aprendizagem dos alunos. Nessa concepção ampla de avaliação, e na sua relação com a procura de concretização de sistemas orientados para a qualidade, ela é entendida como um processo possível de gerar informação que contribua para a melhoria da qualidade das IES e dos cursos nela oferecidos.

Focando a atenção no que aconteceu em Portugal, a avaliação de cursos de ensino superior teve o seu início em 2007, com a criação da A3ES. Embora seja uma atividade relativamente recente, a aceitação entre as instituições é muito alta e a maioria das universidades procura conseguir que a avaliação dos seus cursos por esta Agência tenha como efeito a sua acreditação. Essa acreditação dos cursos da educação superior representa uma garantia de qualidade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de ser obtida informação para a sua melhoria contínua. Como é referido pela própria Agência,

Devido às recomendações europeias que evidenciaram a necessidade de avaliação do sistema de ensino superior, o Estado sentiu a necessidade de criar a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), através do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. Funcionando como uma fundação independente de direito privado, o objetivo da criação desta agência é garantir a Qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições (A3ES, 2017).

Numa análise de razões que acompanham o processo de avaliação da qualidade, não podem ser ignorados aspetos associados as necessidades do mercado. (DALE; GANDIN, 2014). A empregabilidade exige profissionais cada vez mais preparados para os desafios que lhes virão a ser colocados. Por isso, cursos que garantam o domínio de competências de criatividade, iniciativa e de abertura a mudanças são socialmente reconhecidos. Por outro lado, nesta adaptação a um mundo de imprevisibilidades, os próprios centros de investigação têm vindo a ser estimulados a este processo contínuo de mudanças. Espera-se que a investigação produza conhecimento novo, que apoie a tomada de decisões, e que contribua para a formação de novos diplomados. É no quadro dessas concepções que as IES e os cursos nelas oferecidos são avaliados e acreditados pela A3ES. Nessa concepção ampla de avaliação, e na sua relação com a procura de concretização de sistemas orientados para a qualidade, ela é entendida como um processo possível de gerar informação que contribua para a melhoria da qualidade das IES e dos cursos nela oferecidos. Para clarificar este caminho, esquematizamos, no Quadro 1, o percurso temporal do enquadramento legal da criação dos marcos regulatórios direcionados à educação superior, em Portugal, a partir da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que aprovou o novo regime jurídico da qualidade do ensino superior, através do Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro.

Quadro 1 – Enquadramento Legal em Portugal para avaliação do ensino superior

QUADRO LEGISLATIVO
• Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que procedeu à alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), designadamente em matéria de ensino superior
• Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que aprovou o novo regime jurídico de graus e diplomas de ensino superior e consagra, pela primeira vez, a acreditação de ciclos de estudos e instituições de ensino superior (adaptação a Bolonha); diploma este entretanto alterado pelos Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 115/2013, e alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto.
• Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que aprovou o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior.
• Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia.
• Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, que instituiu a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprovou os seus Estatutos, que do mesmo são parte integrante, para além de ter ainda regulado alguns aspetos relevantes do regime de acreditação das instituições e ciclos de estudos do ensino superior.
• Decreto-Lei n.º 206/2009, de 31 de agosto, que aprovou o regime jurídico do título de especialista a que se refere o artigo 48.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro.

Fonte: Adaptado da A3ES, s.d.

Clarificando o processo de avaliação seguido pela A3ES, nele é utilizado como instrumento um Guião que, em grande parte dos parâmetros, utiliza a escala “sim”, “não”, “em parte”, ou seja, não atribui nota/conceito. A justificação da apreciação, e que corresponde a um juízo avaliativo, é descrita no final de cada um desses parâmetros e organizada por grandes itens no Guião¹. Desses parâmetros fazem parte: condições de acesso e ingresso dos estudantes no curso; estrutura curricular e plano de estudos do curso; perfil do docente responsável pela coordenação da implementação do curso; objetivos gerais definidos para o ciclo de estudos e sua relação com a missão da instituição; estrutura organizacional responsável pelos processos relativos ao ciclo de estudos; formas a que a instituição recorre para assegurar a participação ativa de docentes

1 <https://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos>

e dos estudantes nos processos de tomada de decisão que afetam o processo de ensino/aprendizagem e a sua qualidade; procedimentos usados pela instituição para a recolha de informação, acompanhamento e avaliação periódica do ciclo de estudos e mecanismos de garantia da qualidade mobilizados; formas de avaliação periódica das qualificações e competências dos docentes para o desempenho das suas funções; modos de discussão dos resultados das avaliações do curso por todos os interessados e modos como são utilizados na definição de ações de melhoria; recursos físicos e didáticos de que dispõe a instituição para o funcionamento do curso; uma rede de parcerias internacionais e nacionais que a instituição possui e modos como os mobiliza no funcionamento do curso; relações estabelecidas pela instituição com o seu meio envolvente e impacto que nele tem a formação oferecida; número e regime de trabalho dos membros do pessoal docente, assim como a competência académica e a experiência de ensino para assegurar o funcionamento do curso; promoção da mobilidade docente e dos estudantes, quer entre instituições nacionais, quer internacionais; competência profissional e técnica do pessoal não docente para apoio à lecionação do ciclo de estudos; procura do ciclo de estudos por parte dos potenciais estudantes; apoio pedagógico aos estudantes e aconselhamento sobre o seu percurso académico; relação da estrutura curricular do cursos e os princípios do Processo de Bolonha; processos de recolha de dados e sistema de revisão curricular para uma atualização científica e de métodos de trabalho seguidos na formação dos estudantes; envolvimento dos estudantes em processos de investigação científica; organização das unidades curriculares (disciplinas) e coerência entre as metodologias de ensino e os objetivos que orientam cada uma dessas disciplinas; processos de avaliação das aprendizagens na sua relação com o paradigma de formação que está na base do Processo de Bolonha; resultados académicos dos estudantes e modos como a monitorização do sucesso escolar é utilizada para a definição de ações de melhoria; atividades científica, tecnológica e artística existentes na instituição e modos como estão integradas em projetos; envolvimento dos docentes na investigação

e na produção científica; contributos do curso para o desenvolvimento nacional, regional e local.

Em síntese, é seguindo os parâmetros definidos pelo Guião de avaliação que as Comissões de Avaliação analisam os cursos e propõem a sua acreditação ou não acreditação. Refira-se ainda que essa acreditação, em casos que o justifiquem pode ser condicional, isto é, pode ser uma acreditação, por exemplo, por 1 ano ou por 3 anos para que a IES tenha tempo de organizar o curso seguindo as recomendações que promovam a sua melhoria.

Como já foi referido, um dos principais objetivos da Agência é proporcionar a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos (A3ES, 2017), o que implica que os relatórios das Comissões de Avaliação, seguindo o modelo definido pelo Guião, fundamentem as suas avaliações em evidências identificadas e produzam recomendações que apoiem essa melhoria. Em síntese, a avaliação e acreditação de cursos pela A3ES visa principalmente instituir e garantir a melhoria da qualidade das IES e da formação que nelas ocorre. Por isso, se justifica que a comissão de especialistas da Agência avalie a qualidade de aspetos relacionados com: a estratégia da própria instituição e de cada curso; a participação e envolvimento dos estudantes e da sociedade (empregadores, ambiente regional, governo etc.); o sistema de avaliação e de tomada de decisão para a melhoria de seus resultados; a gestão estratégica da instituição (coerência da oferta de programas, internacionalização, interdisciplinaridade, flexibilidade e processos de gestão da melhoria); resultados alcançados (taxas de sucesso, empregabilidade, impacto na região).

Entretanto, realce-se que a A3ES, para além da avaliação e acreditação de cursos do ensino superior, tem ainda, entre outros, os seguintes objetivos:

- Definir as consequências da avaliação;

- Desenvolver sistemas da avaliação da qualidade de desempenho das instituições de ensino superior;
- Promover a avaliação dos sistemas internos da garantia da qualidade e das instituições;
- Promover a divulgação, à sociedade, de informação fundamentada sobre a qualidade do desempenho das instituições de ensino superior;
- Promover a internacionalização do processo de avaliação (A3ES, 2014).

Portanto, criada para garantir, no EEES, critérios de qualidade que permitam o reconhecimento, por diferentes países, de uma formação de qualidade, esta Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior segue, em Portugal, critérios e compromissos estabelecidos neste espaço geográfico pelos órgãos que neles comandam influenciam esta etapa da educação.

Brasil

Em 1988, o Brasil teve a sua primeira Constituição Cidadã, merecendo destaque a ocorrência de três eventos: 1) a democratização do Estado – instrumentalizada através do controle externo da administração pública, merecendo destaque as novas atribuições delegadas ao Ministério Público; 2) a descentralização – que favoreceu a abertura de oportunidades para maior participação popular e para inovações na área da gestão pública, incentivando o surgimento de políticas públicas adequadas às peculiaridades de cada região e 3) a profissionalização da burocracia – através do incentivo à capacitação e qualificação do corpo burocrático do Estado. Estavam, portanto, lançadas as bases da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, implementada através da Emenda Constitucional nº 19, de 06 de junho de 1998.

No ano de 1996, através da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que promoveu algumas mudanças no ensino superior, dentre as quais Pereira e Forte (2008, p.109) destacam: autorização de cursos sequenciais; liberdade de seleção de ingresso de alunos; abertura a instituições não universitárias (centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas superiores, institutos superiores e centros tecnológicos) para oferecerem educação superior; existência de universidades especializadas por campo de saber; autonomia às universidades, com permissão para a criação, organização e extinção de seus cursos de graduação, criação de processo regular de avaliação do ensino pelo MEC e do INEP.

Foi elaborado um Plano Diretor da Reforma do Estado que identificou quatro setores como funções do setor público: a) o núcleo estratégico – que compreende na esfera federal, o Poder Executivo e os órgãos da administração direta da Presidência da República e dos Ministérios, cuja atribuição é definir e avaliar as políticas públicas; b) atividades exclusivas do Estado – que são as de regulação, fiscalização, arrecadação e de polícia; c) serviços não-exclusivos ou competitivos – são as atividades que o Estado realiza ou subsidia, consideradas de alta relevância para o bem estar social, organizadas, na administração pública, geralmente como autarquias ou fundações públicas, no âmbito da administração indireta; d) setor de produção de bens e serviços para o mercado – compreende as atividades produtivas realizadas de forma direta ou indireta pelo Estado, através de empresas públicas de economia mista, que opera em setores de serviços públicos ou em setores estratégicos (BRASIL, 1995, p.45-47).

No Brasil, com a finalidade de garantir padrões de qualidade para a Educação Superior, foi criado o SINAES, através da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de assegurar

processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. (BRASIL, 2004)

De acordo com a referida norma, o SINAES tem como objetivo a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, fortalecer os compromissos e responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior, valorizando a sua missão pública, assim como a valorização dos aspectos democráticos que permeiam as suas atuações, no respeito à diferença e à diversidade decorrentes da afirmação da autonomia e identidade institucionais (GUERRA; SOUZA, 2020).

O SINAES é uma política pública, e conforme nos diz Verhine (2015, p. 604), o SINAES superou as expectativas das regulações que o antecederam, tais como o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) e o ENC (Exame Nacional de Cursos), pois foi concebido com a promessa de articular avaliação educativa – de natureza formativa – com os processos de regulação (supervisão e fiscalização) exercidos pelo Estado. Seu principal objetivo é identificar o perfil das instituições de educação superior e o significado de sua atuação, respeitando entre muitos outros princípios, os da identidade e diversidade institucionais.

Desta forma, esquematizamos, no Quadro 2, uma Linha de Tempo referente à criação dos marcos regulatórios direcionados à educação superior, em nosso país, a partir da criação do SINAES

Quadro 2 – Enquadramento Legal no Brasil a partir do SINAES para avaliação do ensino superior

QUADRO LEGISLATIVO
O SINAES foi instituído através da Lei nº 10.861/2004.
Portaria nº 2.051/2004 , do MEC - Regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES.
Portaria nº 1.027,2006 , do MEC - Dispõe sobre banco de avaliadores do SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), e dá outras providências.
Decreto nº 9.235/2017 , do MEC - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Portaria nº 1.382/2017 , do MEC - aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância, do SINAES.
Portaria nº 1.383/2017 , do MEC - Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do SINAES.
Instrução Normativa nº 1/2017 , do MEC - Regulamenta o fluxo dos processos que chegaram à fase de avaliação externa in loco pelo INEP, a partir da vigência das Portarias nº 1.382 e nº 1.383, de 31 de outubro de 2017.
Instrução Normativa nº 2/2017 , do MEC - Regulamenta os artigos 5º, 6º, 8º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017.
Portaria nº 19/2017 , do MEC - Dispõe sobre os procedimentos de competência do INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.
Decreto nº 9.057/2017 , do MEC - Regulamenta a educação superior no Brasil. Esse decreto trouxe significativa modernização com a flexibilização de procedimentos regulatórios e atribuição progressiva de prerrogativas de autonomia universitária às instituições que demonstrem elevada qualidade nos procedimentos avaliativos.
Portaria nº 840/2018 , do MEC - Dispõe sobre os procedimentos de competência do INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.

Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

O SINAES, como sistema de avaliação, orienta-se por duas funções principais, a saber: a função avaliativa e a função regulatória. Através da função avaliativa, orienta-se para a missão institucional da educação superior e a função regulatória compreende a supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento e transformação institucional, que são funções próprias do Estado (GUERRA; RIBEIRO, 2019). Sendo

a missão das instituições de Educação Superior matéria de Estado – e não de governo – concebe-se a avaliação como um processo que procede com transparência, cabendo ao Estado garantir aos seus cidadãos a plena informação, proporcionada através das variadas modalidades de aferição sobre a qualidade, responsabilidade e dedicação acadêmica das instituições de ensino (CAVALCANTI; GUERRA, 2018).

O SINAES é formado por três componentes: a Avaliação Institucional das IES (AI), a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes.

A Avaliação das IES utiliza-se de dois processos, a saber: a Autoavaliação, conduzida pela CPA de cada instituição e a avaliação externa, realizada pelo INEP/MEC. Em relação à Autoavaliação – conduzida pela CPA – cada instituição realiza uma autoavaliação, que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação. A autoavaliação articula um estudo reflexivo segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional – acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação. Por sua vez, a Avaliação externa é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades, em áreas específicas, portadores de ampla compreensão sobre instituições universitárias, que são designados pelo INEP/MEC.

2) A Avaliação dos Cursos de graduação é feita através da medição de dois índices: o CPC e o IGC. O CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação e agrega diferentes variáveis, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta

– corpo docente, infraestrutura e recursos didáticos-pedagógicos – conforme orientação técnica aprovada pela CONAES. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do ENADE.

Por sua vez, o IGC é obtido através da média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição, sintetizando num único indicador, a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino, sendo divulgado anualmente, pelo MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do ENADE.

3) A Avaliação do Desempenho dos Estudantes é feita através do ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação, sendo obrigatório; a situação de regularidade deve constar no histórico escolar do aluno, tendo, entre outros objetivos, o de avaliar, comparativamente, a formação oferecida pela IES aos estudantes das respectivas áreas avaliadas. O ENADE obedece a um ciclo de avaliação, por área, tendo a cada período do ciclo avaliativo, uma regulamentação específica.

É oportuno ressaltar que as duas principais funções das avaliações conduzidas pelo SINAES são a **regulação**, que ocorre através das funções de supervisão, fiscalização e decisões de credenciamento, e a **avaliação** propriamente dita, que se orienta para a missão institucional da educação superior.

Os principais objetivos do SINAES são: melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta; identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional. A lei que o instituiu reafirmou o caráter de regulação da qualidade do ensino superior, colocado à disposição da sociedade, na sua forma pública e privada, pois o credenciamento e o recredenciamento de cursos e instituições

ficaram, desde então, submetidos ao SINAES. A Lei nº 10.861/2004, no § 2o do artigo 10, determina que:

O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades: I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos; III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior. (BRASIL, 2004, p. 139).

Logo, o SINAES segue como modelo de avaliação e deverá, ao longo dos anos, e na medida em que a cultura da avaliação se consolidar, sofrer ajustes, aperfeiçoar os indicadores de qualidade e seus instrumentos, pois a avaliação da educação superior precisa contemplar todo o sistema.

Considerações Finais

O que hoje se considera ser o principal e mais efetivo investimento feito no contexto da avaliação da educação superior não é a implementação de um modelo e seus processos avaliativos, mas sim o investimento na implementação de planos institucionais que favoreçam a melhoria dos cursos e dos seus agentes. É uma política de qualidade que projeta as IES em dinâmicas e em culturas organizacionais capazes de favorecerem a formação profissional dos cidadãos para atuarem numa economia do conhecimento.

Referimos que a avaliação de cursos decorre da necessidade, expressa em múltiplos cenários, de fortalecer a qualidade da educação superior e o propósito de tornar público o reconhecimento da obtenção de altos níveis de formação profissional. Ela também é apresentada, em um momento crítico, como resposta aos imperativos do mundo moderno,

que reconhecem o ensino superior como um meio de desenvolvimento social e econômico. Em Portugal, o processo de avaliação de cursos do ensino superior, contrariamente ao que acontece nas outras etapas da educação (educação fundamental e média) não surge no contexto de inspeção e controle do Estado, mas, sim, de uma Agência que, sendo pública, é independente desse Estado/Ministério da Educação (GUERRA; LEITE, 2019). A sua missão e justificação legal é promover a melhoria contínua da qualidade do Ensino Superior e o seu reconhecimento. No Brasil, diferentemente de Portugal, o Estado passa a atuar de maneira a regular e avaliar a qualidade do ensino oferecido por tais instituições a fim de garantir a sua finalidade social. É através do SINAES, que tem como objetivo melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, fortalecer os compromissos e responsabilidades sociais das IES, valorizando a sua missão pública, assim como a valorização dos aspectos democráticos que permeiam as suas atuações, no respeito à diferença e à diversidade, isto é, na afirmação da autonomia e identidade institucionais.

Apesar disso, a experiência histórica brasileira na área da avaliação no ensino superior tem mostrado certo avanço ao tentar superar desafios estruturais do modelo vigente aparentemente insuperáveis e integrá-las a um modelo de avaliação que busque incorporar as potencialidades de diferentes modelos de avaliação e superar as limitações que, isolados, possam apresentar (CALVACANTI; GUERRA, 2019). Ainda sim, cabe enfatizar que nem sempre essas tentativas integradoras são realizadas com sucesso e coerência efetiva, o que não deve impedir que se continue tentando e buscando um modelo ideal que atenda as especificidades e a dimensão da avaliação da educação superior no país de tamanho continental e com tantas especificidades no seu processo. No caso de Portugal, sendo ainda recente o processo avaliativo iniciado pela A3ES, espera-se que a cultura iniciada venha a favorecer a existência de processos autoavaliativos capazes de promoverem uma melhoria contínua independente da que é recomendada por avaliações externas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Alberto. Alberto Amaral: “**Espero que o que tiver a fechar, feche por iniciativa própria**”. Entrevista ao Presidente da Agência de Acreditação e Avaliação da Educação Superior, por Barbara Wong. Portal Público. 22 de janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.publico.pt/2010/01/22/portugal/noticia/alberto-amaral-espero-que-o-que-tiver-a-fechar-feche-por-iniciativa-propria-1419309>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- A3ES. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. **Missão**. Sem data (s.d.). Disponível em: <https://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es/missao>. Acesso em: 18 maio 2019.
- A3ES. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. **Manual de Avaliação. Avaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento** (Versão Simplificada). 2014. Disponível em: <http://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Simplificado.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- A3ES. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. **Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior**. 2017. Disponível em: <http://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, Presidência da República, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em 10 jan. 2019.
- BRASIL. MEC. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.
- CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. A Reforma do Estado Brasileiro: do Regulatório ao Avaliador como Precursor da Criação do Sinaes. **Revista FORGES. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, 5 (1), p. 13-31, 2018. Disponível em: <http://www.aforges.org/revistas/>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra. Diagnóstico Institucional da Universidade Federal da Paraíba a partir da Análise SWOT. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 694-718, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i33.2270>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada?’, **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, 2004,

maio/ago. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2018.

DALE, Roger; GANDIN, Luís Armando. Estado, Globalização, Justiça Social e Educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, Maio/Ago 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo: v.10, n. especial, p.67-93. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71509904.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, 29 (78), 201-215, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; LEITE, Carlinda. Sistema de Avaliação do Ensino Superior em Portugal: entrevista com Carlinda Leite. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 391-405, Ago. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000400391&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2020.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; RIBEIRO, Wagner Leite. Avaliação de cursos a partir do SINAES: uma análise para melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 53, 24 maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/17064>. Acesso em: 12 jan. 2020.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; SOUZA, Saulo Rodrigo Alves de. Avaliação da Educação Superior no Brasil. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional (REGAE)**. Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/42336/pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/135911/8742>. Acesso em 19 mar. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2019.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; DUARTE, Michelle Matilde S. Lima Trombini; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 373-384, ago. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200373&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: em 27 maio 2019.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **As escolas e a qualidade**. Porto: ASA, 1992.

PEREIRA, Maise Soares; FORTE, Sergio Henrique Arruda Cavalcante. **Visão Baseada em Recursos nas Instituições de Ensino Superior de Fortaleza**: Uma Análise Ex-Ante e Ex-Post à LDB/96. Revista de Administração Contemporânea. Curitiba, v.12, n.1, p.107-129, jan/mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n1/a06v12n1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. **Comparando Políticas em um Mundo em Globalização**: reflexões metodológicas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 859-876, jul./set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/pt_2175-6236-edreal-42-03-00859.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

SILVA, Ana Lucia Calbaiser da; FARIAS, Jaime. O discurso da avaliação e da qualidade da educação superior na imprensa científica: um estudo da revista Educação & Sociedade (2004-2012). In: **Seminário Nacional Universitas/BR, 22; 2014, Natal**. Anais. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.1 CD ROM.

SOUZA, Saulo Rodrigo Alves de; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba**: diagnóstico a partir da Comissão Própria de Avaliação. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 20, n. 64, mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26133/24105>. Acesso em: 28 maio 2020.

SOUZA, Valdinei Costa. **Qualidade na educação superior**: uma visão operacional do conceito. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 332-357, ago. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200332&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2019.

VEIGA, Amélia; AMARAL, Alberto. **Uma interpretação do olhar da história sobre Bolonha. História**. Revista da FLUP, 4(1), p. 29-40, 2011. Disponível em: <https://litteras.up.pt/uploads/ficheiros/9235.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

VERHINE, Robert Evan. **Avaliação e regulação da educação superior**: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. Avaliação (Campinas). Sorocaba. v.20, n.3, p.603-619, nov. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/>

1414-4077-aval-20-03-00603.pdf. Acesso em: 14 dez. 2018.

ZANDAVALLI, Carla Busato. **Avaliação da educação superior no Brasil**: os antecedentes históricos do SINAES. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200008

CAPÍTULO 10

ESTUDO DA PREVENÇÃO DO CRIME NAS ESCOLAS DE GESTÃO¹

Gonçalo S. de Melo Bandeira

Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão

Não há economia e gestão justas sem prevenção do crime e nomeadamente da corrupção. E nada melhor do que estudar isso mesmo nas Escolas de Gestão. De modo a formar gestores mais honestos e íntegros. Já em 2/9/02, um artigo publicado na BBC, assinado por Gomez/ Amaral, refere que a corrupção faz aumentar pobreza e desigualdade. Como disse o Papa Francisco em 18/9/16, na Oração do Angelus, “*a corrupção é uma droga que gera pobreza, exploração e sofrimento*”. Em sentido estrito os Direitos e Deveres Fundamentais estão consagrados na CRP-Constituição da República Portuguesa, entre os art.s 12º (Universalidade) e o art. 79º (Desporto). Dentro destes, temos os Direitos, Liberdades e Garantias, entre os art.s 24º (Vida) e o art. 57º (Greve) da CRP. Ainda dentro destes, temos a chamada Constituição Criminal entre

1 Estudo originalmente publicado em Bandeira, Gonçalo S. de Melo, Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão, Revista Brasileira de Estudos Jurídicos, Volume 13, nº 3, Montes Claros, Minas Gerais, Set.-Dez., 2018, pp. 59-77V. Vamos seguir de perto as seguintes publicações: Bandeira, Gonçalo S. de Melo, Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão, Diário do Minho, 18/11/2016; Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão II, Diário do Minho, 25/11/2016; Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão III, Diário do Minho, 2/12/2016; Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão IV, Diário do Minho, 9/12/2016; Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão V, Diário do Minho, 6/1/2017.

os arts. 25º e 34º da CRP. Sem esquecer um dos “craques”, Princípio Geral, o arts. 18º da CRP. E aqui ressalta a teoria da necessidade, adequação, proporcionalidade e intervenção mínima do Direito penal. Pois, *“A lei só pode restringir os direitos, liberdades e garantias nos casos expressamente previstos na Constituição, devendo as restrições limitar-se ao necessário para salvaguardar outros direitos ou interesses constitucionalmente protegidos.”* Ou seja, dentro do coração da Constituição está, nas palavras de Gomes Canotilho, o *“sismógrafo da Constituição”*, do próprio Estado de Direito. Aqui se distingue precisamente a Democracia da ditadura. Com todos os escândalos que têm sido tornados públicos, designadamente relacionados com o sector bancário – em Portugal, BPN-Banco Português de Negócios, BPP-Banco Privado Português ou BES-Banco Espírito Santo, etc., apenas para ditar alguns mais emblemáticos, mas também no estrangeiro, às dúzias -, por meio dos quais os contribuintes em geral são depois obrigados a pagar os desvarios dos outros, muitos vezes desvarios criminosos e contraordenacionais, em milhares de milhões de dólares e euros, é cada vez mais importante, dizíamos leccionar formação aos futuros gestores em termos de prevenção do crime e corrupção. E não se venha com a ideia de que é possível falar em *“gestão de risco de fraude”* se não se souber o que significa fraude na legislação em vigor? O que significa crime ou contraordenação, sejam eles quais forem, na legislação em vigor? O que significarão em termos técnicos? Como se aplica o Direito penal e contraordenacional? Porque é que os crimes, sejam eles fiscais, de mercado, das sociedades comerciais, praticados por administradores ou gerentes, gestores, somente podem ser julgados em Tribunais Criminais? E não em outros? Neste momento da leitura, a estimada leitora ou leitor colocaria em dúvida o que estamos a dizer. Não coloque, minha querida, meu caro! Não coloquem, pois é a própria lei que obriga uma série de profissões, incluindo gestores e entidades a terem, p.e., formação na prevenção do crime de branqueamento de capitais. No presente momento, teremos que ter em consideração a Lei nº 83/2017, de 18/8, *“Lei de Combate ao Branqueamento de Capitais e ao Financiamento do Terrorismo”*. E, nomeadamente, o seu art. 55º,

o qual refere o seguinte: “1 - As entidades obrigadas adotam medidas proporcionais aos respetivos riscos e à natureza e dimensão da sua atividade para que os seus dirigentes, trabalhadores e demais colaboradores cujas funções sejam relevantes para efeitos da prevenção do branqueamento de capitais e do financiamento do terrorismo tenham um conhecimento adequado das obrigações decorrentes da presente lei e da regulamentação que a concretiza, inclusive em matéria de proteção de dados pessoais. § 2 - As entidades obrigadas asseguram que são ministradas às pessoas referidas no número anterior ações específicas e regulares de formação adequadas a cada setor de atividade, que as habilitem a reconhecer operações que possam estar relacionadas com o branqueamento de capitais e o financiamento do terrorismo e a atuar em tais casos de acordo com as disposições da presente lei e das normas regulamentares que a concretizam. § 3 - No caso de colaboradores recém-admitidos cujas funções relevem diretamente no âmbito da prevenção do branqueamento de capitais e do financiamento do terrorismo, as entidades obrigadas, imediatamente após a respetiva admissão, proporcionam-lhes formação adequada sobre as políticas, procedimentos e controlos internamente definidos em matéria de prevenção do branqueamento de capitais e do financiamento do terrorismo. § 4 - As ações formativas, de natureza interna ou externa, destinadas a dar cumprimento ao disposto no presente artigo são: § a) Asseguradas por pessoas ou entidades com reconhecida competência e experiência no domínio da prevenção e combate ao branqueamento de capitais e ao financiamento do terrorismo; b) Precedidas de parecer favorável do responsável pelo cumprimento normativo designado nos termos do n.º 1 do artigo 16.º, quando tal designação tenha tido lugar. § 5 - As entidades obrigadas mantêm registos atualizados e completos das ações de formação internas ou externas realizadas, conservando-os nos termos previstos no artigo 51.º e colocando-os, em permanência, à disposição das autoridades setoriais”. Já antes, a questão em apreço era considerada pela Lei nº 25/2008 de 5/6, com alterações até à Lei nº 118/2015, de 31 de Agosto, com início de vigência a 1/9/2015, obrigando, no seu artigo 22º ao Dever de Formação. E este dever de formação aplicava-se quer a entidades

financeiras, quer a entidades não financeiras. Ou seja, as Escolas de Gestão, que não apenas as do sector público – mas são estes que devem dar o exemplo no Estado de Direito – deveriam ter obrigatoriamente formação na prevenção do crime, o que implica que nenhum dos cursos, doutoramento, mestrado ou licenciatura, devem desprezar o estudo do Direito e Processo Criminal. Mais contra o Estado de Direito do que não querer aplicar a Constituição baseada na Dignidade da Pessoa Humana, é dizer que a mesma deve ser alterada porque *“tem umas frases bonitas, mas é impraticável”*. Seria mais de meio caminho andado para ainda a cumprir menos na prática. E, como diz uma velha verdade, não há nada mais prático do que uma boa teoria!

Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão II

Continuamos a insistir: não há economia e gestão justas sem prevenção do crime e designadamente da corrupção. A chave está de novo na Educação. É uma obrigação constitucional das Escolas de Gestão formar gestores mais íntegros e honestos. Trata-se da cláusula geral de anti-corrupção com base no direito internacional, válida no ordenamento jurídico interno luso, por via que não apenas do art. 8º da CRP-Constituição. Corrupção significa pobreza, miséria patrimonial e ética. Do latim *corrupta*, palavras coração (*cor*) e rompimento, quebra (*rupta*). Vejamos então de novo um dos principais problemas da corrupção em sentido amplo e que se intitula de *“branqueamento de capitais”* ou *“lavagem de dinheiro”*. Vamos observar, por conseguinte, a Lei nº 25/2008 de 5/6, com alterações até à Lei nº 118/2015, de 31/8. Lei que, recorde-se, previa já no seu art. 22º um *“Dever de formação”*: *“1 - As entidades sujeitas devem adoptar as medidas necessárias para que os dirigentes e empregados, cujas funções sejam relevantes para efeitos da prevenção do branqueamento e do financiamento do terrorismo, tenham um conhecimento adequado das obrigações impostas pela legislação e regulamentação em vigor nesta matéria. § 2 - As medidas previstas no número anterior devem incluir programas específicos e regulares de*

formação, adequados a cada sector de actividade, que habilitem os seus destinatários a reconhecer operações que possam estar relacionadas com a prática daqueles crimes e a actuar de acordo com as disposições da presente lei e das respectivas normas regulamentares”. Para já começemos pelo art. 3º, “Entidades financeiras”: “1 - Estão sujeitas às disposições da presente lei as seguintes entidades, com sede em território nacional: / a) Instituições de crédito; / b) Empresas de investimento e outras sociedades financeiras; / c) Entidades que tenham a seu cargo a gestão ou comercialização de fundos de capital de risco; / d) Organismos de investimento colectivo que comercializem as suas unidades de participação; / e) Empresas de seguros e mediadores de seguros que exerçam a actividade referida na alínea c) do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 144/2006, de 31 de Julho, com excepção dos mediadores de seguros ligados mencionados no artigo 8.º do referido decreto-lei, na medida em que exerçam actividades no âmbito do ramo «Vida»; / f) Sociedades gestoras de fundos de pensões; / g) Sociedades de titularização de créditos; / h) Sociedades e investidores de capital de risco; / i) Sociedades de consultoria para investimento; / j) Sociedades que prossigam actividades que tenham por objecto contratos relativos ao investimento em bens corpóreos; / k) Instituições de pagamento; / l) Instituições de moeda eletrónica. / 2 - São igualmente abrangidas as sucursais situadas em território português das entidades referidas no número anterior com sede no estrangeiro, bem como as sucursais financeiras exteriores. / 3 - A presente lei aplica-se ainda às entidades que prestem serviços postais e ao Instituto de Gestão da Tesouraria e do Crédito Público, I. P., na medida em que prestem serviços financeiros ao público. / 4 - Para os efeitos da presente lei, as entidades referidas nos números anteriores são designadas ‘entidades financeiras’. Ou seja, esta formação, muito ligada à prática, deveria ser outorgada p.e. pelos Institutos Politécnicos – que há muito se deveriam chamar de Universidades Técnicas – e, claro está, pelas Escolas de Gestão. É de Interesse Público e Constitucional e deve ser um desígnio nacional que as instituições públicas ajudem a formar novas mentalidades. A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior ao aprovar cursos superiores numa Escola de Gestão não pode

deixar de considerar estas matérias da maior importância para o Estado de Direito democrático e social, livre e verdadeiro.

Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão III

Tivemos dois seminários na Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Barcelos, 5/12/2016 e 9/12/2016, dedicados à prevenção do crime económico. Assim, em primeiro, foi o Sr. Inspector do Ministério Público Jorge dos Reis Bravo, sobre *“Fraude e Corrupção-Tipologias e políticas penais de controlo”*. Assim como, depois, teremos o Sr. Juiz de Direito Nuno Matos, versando *“Casos de Direito e Processo Penal – crimes comuns, económicos e tributários”*. Nas horas respectivas 18.30Hrs e 11Hrs.. Quanto melhor for prevenido o crime e, portanto, a corrupção ou o branqueamento de capitais, mais justiça e riqueza haverá para todos. A solução do problema passa pois pela Educação. A corrupção gera miséria. Pelo que temos que a evitar ao máximo. Se queremos mais justiça para todos, claro. É uma obrigação constitucional das Escolas de Gestão formar gestores mais honestos. Vejamos então de novo, sobre o *“branqueamento de capitais”*. Pense-se na Lei nº 25/2008 de 5/6, até à Lei nº 118/2015, de 31/8. Não se esqueça o art. 22º, *“Dever de formação”*. Ora, depois de falarmos das *“Entidades financeiras”*, as quais estão mencionadas no art. 3º, passamos para o art. 4º, o qual disserta acerca das *“Entidades não financeiras”*: *“Estão sujeitas às disposições da presente lei as seguintes entidades, que exerçam actividade em território nacional: / a) Concessionários de exploração de jogo em casinos; / b) Entidades pagadoras de prémios de apostas ou lotarias; / c) Entidades exploradoras de jogos de fortuna ou azar, de apostas desportivas à cota e de apostas hípcas, mútuas ou à cota, quando praticadas à distância, através de suportes eletrónicos, informáticos, telemáticos e interativos, ou por quaisquer outros meios (jogos e apostas online); / d) Entidades que exerçam actividades de mediação imobiliária e de compra e revenda de imóveis bem como entidades construtoras que procedam à venda directa de imóveis; / e) Comerciantes que transaccionem bens cujo pagamento*

seja efectuado em numerário, em montante igual ou superior a € 15 000, independentemente de a transacção ser realizada através de uma única operação ou de várias operações aparentemente relacionadas entre si; / f) Revisores oficiais de contas, técnicos oficiais de contas, auditores externos e consultores fiscais; / g) Notários, conservadores de registos, advogados, solicitadores e outros profissionais independentes, constituídos em sociedade ou em prática individual, que intervenham ou assistam, por conta de um cliente ou noutras circunstâncias, em operações: / i) De compra e venda de bens imóveis, estabelecimentos comerciais e participações sociais; / ii) De gestão de fundos, valores mobiliários ou outros activos pertencentes a clientes; / iii) De abertura e gestão de contas bancárias, de poupança ou de valores mobiliários; / iv) De criação, exploração, ou gestão de empresas ou estruturas de natureza análoga, bem como de centros de interesses colectivos sem personalidade jurídica; / v) Financeiras ou imobiliárias, em representação do cliente; / vi) De alienação e aquisição de direitos sobre praticantes de actividades desportivas profissionais; / h) Prestadores de serviços a sociedades, a outras pessoas coletivas ou centros de interesses coletivos sem personalidade jurídica, que não estejam abrangidos nas alíneas f) e g)”. Em 1 de Dezembro e bem, voltou a comemorar-se a Restauração, com o restabelecimento da independência de Portugal face a Espanha. Foi também nesta altura que D. João IV, Rei de Portugal ofereceu a coroa do Reino a Nossa Senhora, a qual, a partir daí, passou a ser Rainha e Padroeira de Portugal, não podendo mais nenhum monarca usar a coroa. Mas, para ser independente, um país tem que mostrar que o merece ser. E nada melhor do que prevenir a corrupção económica que tanta pobreza tem trazido a Portugal, mas também a uma série de outros países do mundo, como os países-irmãos, com tamanhos continentais, Brasil, Angola, entre outros.

Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão IV

Todos os anos 9/12, é comemorado a nível mundial o Dia Internacional Contra a Corrupção. Declarado pela ONU-Organização

das Nações Unidas a partir da Convenção das Nações Unidas Contra a Corrupção, em vigor desde 14/12/05. Recordando e frisando aquilo que já mencionamos antes, no dia 5/12/2016 tivemos na Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave um Seminário dedicado à Fraude e Corrupção com o Sr. Procurador-Inspector do Ministério Público Jorge dos Reis Bravo. Uma das principais conclusões foi que, de acordo com o Princípio Geral Constitucional de Anti-Corrupção, o Ensino Superior, v.g., tem obrigação de colocar os seus meios de lecionação e investigação também ao serviço da prevenção da corrupção. Bem-haja aos jornalistas e articulistas de opinião que têm denunciado casos de corrupção e ilegalidade. Como se tem visto um pouco por todo o mundo, por outro lado, não é suficiente estar a formar economistas e gestores totalmente alheados da prevenção da corrupção e do estudo e prevenção da própria criminalidade económica e financeira como um todo. Não é compatível com a Constituição que a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior Português perca de vista esta perspectiva. Os cursos superiores somente podem ser aprovados se não desprezarem a prevenção da corrupção e do crime, sobretudo nas Escolas e Faculdades de Gestão e Economia. No dia 9/12/2016, tivemos também um outro Seminário, desta vez com o Juiz de Direito Nuno Matos, sobre Casos de Direito e Processo Penal – crimes comuns, económicos e tributários. Se estes 2 primeiros seminários foram no âmbito da unidade curricular de Direito e Processo Penal, curso de Solicitadoria, já no dia 13/12/2016, tivemos pelas 18.30Hrs um Seminário com o Advogado Nelson Faria de Oliveira, sobre Direitos Fundamentais no Brasil e Portugal, curso de Fiscalidade. Trata-se duma personalidade pública da advocacia de São Paulo, Presidente da Câmara de Comércio e Indústria Luso-Japonesa. Também o estudo dos direitos fundamentais constitucionais é uma boa forma de prevenir a corrupção. Recorde-se e repare-se de novo na então Lei nº 25/2008 de 5/6, c/Lei nº 118/2015, de 31/8, e o seu art. 22º, Dever de formação. De acordo com o art. 4º, já era de destacar de novo, já na altura, algumas das Entidades não financeiras que estavam (e estão) obrigadas: “f) *Revisores oficiais de contas, técnicos oficiais de contas, auditores externos*

e consultores fiscais; / g) Notários, conservadores de registos, advogados, solicitadores e outros profissionais independentes, constituídos em sociedade ou em prática individual, que intervenham ou assistam, por conta de um cliente ou noutras circunstâncias, em operações: / i) De compra e venda de bens imóveis, estabelecimentos comerciais e participações sociais; / ii) De gestão de fundos, valores mobiliários ou outros activos pertencentes a clientes; / iii) De abertura e gestão de contas bancárias, de poupança ou de valores mobiliários; / iv) De criação, exploração, ou gestão de empresas ou estruturas de natureza análoga, bem como de centros de interesses colectivos sem personalidade jurídica; / v) Financeiras ou imobiliárias, em representação do cliente; / vi) De alienação e aquisição de direitos sobre praticantes de actividades desportivas profissionais; / h) Prestadores de serviços a sociedades, a outras pessoas coletivas ou centros de interesses colectivos sem personalidade jurídica, que não estejam abrangidos nas alíneas f) e g)”. A pergunta que se colocava, e continua a colocar, era e é a seguinte: será que estas “Entidades não financeiras” e/ou profissões associadas cumprem com rigor este dever legal de formação, mormente, na prevenção do branqueamento de vantagens como capitais? Ou seja, na prevenção da corrupção em sentido amplo? Será? Cremos que em muitos casos, não ou cumprem-no de forma deficitária. Ora, as Universidades e sobretudo os Politécnicos que são Universidades de Ciências Aplicadas, deveriam, e podem mesmo, ter aqui um papel que soa como fundamental.

Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão V

Há mais de 22 anos que andamos a estudar questões jurídico-científicas de criminalidade. Quer sejam problemas de Direito e processo penal, criminologia, mas também de política criminal. Dentro destas dimensões, existem uma série de sub-tópicos. Leccionamos e somos investigadores nas áreas de Direito e processo penal, trabalhamos directamente com um dos nossos principais Orientadores, o actual Presidente do Tribunal Constitucional Sr. Prof. Cat. Doutor Manuel da Costa Andrade, quando estivemos aliás a reger a unidade

curricular de Criminologia na Licenciatura de Direito durante 4 anos na Universidade Portucalense. A Política Criminal faz parte do nosso dia-a-dia de pesquisa. Já no Diário do Minho, em 18/9/2014, p. 22, alertámos para os então problemas de ausência duma lei-quadro actualizada de política criminal, entretanto “lacuna ultrapassada” com a Lei nº 72/2015, de 20/7, biénio 2016/2017. E, entretanto, a Lei nº 96/2017, de 23/8, a qual “*Define os objectivos, prioridades e orientações de política criminal para o biénio de 2017/2019*”. Lacuna que, contudo, antes da entrada em vigor desta última legislação, persistiu na *praxis* durante alguns anos. O que, só por si, revelava um grave problema de organização nacional no Ordenamento Jurídico Interno português, nomeadamente na área das ciências jurídico-criminais. Desta nossa profícua experiência, cedo concluímos que não tem sentido nenhum estar a formar gestores e economistas que não compreendem as questões da prevenção da criminalidade económica, social e financeira. Numa altura em que as fraudes internacionais financeiras, e as fugas aos impostos ilícitas, bem como as lavagens de dinheiro associadas e toda a criminalidade organizada inerente, incluindo contabilidades paralelas, atingem dimensões incomensuráveis de milhares de milhões de €/ \$, torna-se cada vez mais importante formar os gestores e os economistas, entre outras profissões e áreas, de modo a que a prevenção da criminalidade em geral, e da corrupção em particular, passem a ser naturais. Já para não falar no contexto europeu, das fraudes conexas com fundos europeus. Ilícitos que estão a destruir por dentro a própria União Europeia. Como já afirmava Muhammad Yunus, Prémio Nobel da Paz 2006, “*inventores do microcrédito*”, a pobreza é o maior inimigo da Paz. Ora, a corrupção e a criminalidade, em termos de Justiça universal, são geradoras de pobreza. Não obstante, não basta seguir o caminho da aprendizagem da “*gestão do risco da fraude*” p.e. empresarial. Nos começos de 2010, faz agora cerca de 7 anos, propusemos por escrito à Escola Superior de Gestão uma pós-graduação que tivesse por objecto, não só, mas também, a então Lei nº 25/2008, de 5/6, com alterações até à Lei nº 118/2015, de 31/8. E

hoje substituída pela Lei nº 83/2017, de 18/8. Essa ideia faz parte da nossa pesquisa de Doutoramento desde 2003. Chamamos de GIRO-Gestão do Ilícito e sua Remissão às Organizações. Mas como se podia verificar no programa, o objectivo desta formação não era só responder às exigências do Dever de Formação, previsto no então art. 22º da Lei nº 25/2008, hoje art. 55º da Lei nº 83/2017, de 18/8. Era também – como consideramos ser indispensável –, dar formação no âmbito do Direito e processo penal, criminologia e política criminal. I.e., não basta a “*Gestão do Risco da Fraude*” do ponto de vista económico ou contabilístico ou fiscalista ou de gestão. Repare-se que não é por caso que o núcleo fundamental dos Direitos, Liberdades e Garantias constitucionais é o centro da chamada Constituição Criminal lusa. Como é que alguém, como p.e. um gestor, que não sabe aplicar o que é uma acção (ou omissão) típica, ilícita, culposa e punível, a autoria e participação, o dolo ou negligência, os princípios fundamentais como o da culpa, ou legalidade, ou do acusatório, etc., pode prevenir e perceber a criminalidade, e portanto a corrupção, em toda a sua plenitude?! É óbvio que é impossível. Daí um curso de pós-graduação nesta área ou de licenciatura, entre outras vertentes, ter que ter a participação obrigatória de criminalistas, de penalistas. De contrário, a formação apresentará sempre graves lacunas jurídico-científicas e provocará novos ilícitos e fraudes.

Conclusões

No contexto do Ordenamento Jurídico português, a Lei nº 25/2008, de 5/6, com alterações até à Lei nº 118/2015, de 31/8, substituída no presente momento, em termos de vigência, pela Lei nº 83/2017, de 18/8, obriga de modo claro e inequívoco ao “*dever de formação*”. Recorde-se que esta legislação tem origem na legislação do chamado Direito comunitário e/ou Direito da União Europeia. Senão vejamos: a Lei nº 83/2017, de 18/8, “*Estabelece medidas de combate ao branqueamento de capitais e ao financiamento do terrorismo, transpõe parcialmente as*

Diretivas 2015/849/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 20 de maio de 2015, e 2016/2258/UE, do Conselho, de 6 de dezembro de 2016, altera o Código Penal e o Código da Propriedade Industrial e revoga a Lei n.º 25/2008, de 5 de junho, e o Decreto-Lei n.º 125/2008, de 21 de julho". Deste modo, não podemos ter um bom economista se o mesmo não tem conhecimentos na prevenção da criminalidade económica; não podemos ter um bom gestor se o mesmo não tem conhecimento na prevenção da criminalidade de negócios; não podemos ter um bom contabilista se o mesmo não tem conhecimento na prevenção da criminalidade contabilística; não podemos ter um bom fiscalista se o mesmo não tem conhecimento na prevenção da criminalidade fiscal. E por aí afora. Muitos exemplos poderiam ser dados. A prevenção da criminalidade económica e financeira e/ou "crime de colarinho branco" e/ou "crime ocupacional", e/ou outras formas de criminalidade mais contemporâneas, há muito que constitui uma das prioridades dos ordenamentos jurídicos mais avançados de todo o mundo, designadamente o alemão.²

2 JESCHECK, Hans-Heinrich / WEIGEND, Thomas. *In Lehrbuch des Strafrechts § Allgemeiner Teil § Fünfte Auflage, Duncker & Humblot • Berlin, Alemanha, 1996*, pp. 105 e ss..

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel da Costa. In «A “dignidade penal” e a carência de tutela penal como referência de uma doutrina teleológica-racional do crime», **RPCC**, ano 2, fascículo 2, 1992.

ANDRADE, Manuel da Costa. In: A nova lei dos crimes contra a economia à luz do conceito de bem jurídico, **Direito Penal Económico**, Coimbra: CEJ, 1985; ou in “A nova lei dos crimes contra a economia (Dec.-Lei 28/84, de 20 de Janeiro) à luz do conceito de bem jurídico” in IDPEE (Org.). **Direito Penal Económico e Europeu: Textos Doutrinários**. Coimbra: Coimbra, 1998. v. I, p. 389 e ss. e 398 e ss.

AQUINO, Sérgio Ricardo Fernandes de / RIBEIRO, Talvanni Machado. In Fundamentos para a viabilidade do Tribunal Constitucional Internacional, **International Studies on Law and Education** 24 CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, set-dez 2016.

AYUSO, Miguel. In *¿Un Tribunal Constitucional Internacional?* Una visión problemática, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto. Notandum 41 mai-ago 2016.

BANDEIRA, Melo. In: Acórdão do STJ, de 25.05.1979, “Despedimento nulo”; **“Responsabilidade disciplinar do trabalhador”**; votação por Unanimidade. BMJ n. 287, a. 1979, p. 190 ou www.dgsi.pt.

BANDEIRA, Gonçalo N.C. Sopas de Melo. In **Responsabilidade Penal Económico e Fiscal dos Entes Colectivos** § À Volta das Sociedades Comerciais e Sociedades Cíveis sob a Forma Comercial, Coimbra: Almedina, 2004.

BANDEIRA, Melo. In **A Honra e a Liberdade de Expressão** – Acórdão do Supremo Tribunal de Justiça, Jurisprudência Crítica. RPCC – a. 16 – Fascículo 4, Coimbra: Coimbra, out./dez. 2006/2007. p. 643 e ss.

BANDEIRA, Melo. In O Direito Penal entre “Creutzfeldt-Jakob e Günther Jakobs”! Ou o «Direito Penal (Económico) como Tutela de Bens Jurídicos e a Responsabilidade dos Entes Colectivos no Seio do Direito Penal (da Sociedade) do Risco e do “Direito” Penal do Inimigo», **«Estudos Jurídicos Criminais**, in AA.VV., Coordenador Luciano Nascimento Silva, Curitiba, Brasil, Juruá Editora, 2008, pp. 67-121;

BANDEIRA, Melo. In O Crime de “Branqueamento” e a Criminalidade Organizada no Ordenamento Jurídico Português no contexto da União Europeia: novos desenvolvimentos e novas conclusões. In: AA.VV., Coordenação de NASCIMENTO SILVA, Luciano; BANDEIRA, Gonçalo N.C. Sopas de Melo. **Lavagem de Dinheiro e Injusto Penal** - Análise Dogmática e Doutrina Comparada Luso-Brasileira. Curitiba: Juruá, Disponível em: www.jurua.com.br, 2009.

BANDEIRA, Melo. In O Crime de “Branqueamento” e a Criminalidade Organizada no Ordenamento Jurídico Português no contexto da União Europeia: novos desenvolvimentos e novas conclusões. In: AA.VV., Coordenação de NASCIMENTO SILVA,

Luciano; BANDEIRA, Gonçalo N.C. Sopas de Melo. **Branqueamento de Capitais e Injusto Penal** - Análise Dogmática e Doutrina Comparada Luso-Brasileira. Lisboa: Juruá, Disponível em: www.jurua.com.br, 2010.

BANDEIRA, Melo. In Poderá ser a Criminalização do Assédio Moral e/ou mobbing, rectius no trabalho, respeitadora dos princípios constitucionais da necessidade, adequação, proporcionalidade e intervenção mínima penais? - A Lesão dos Direitos Fundamentais Constitucionais dos trabalhadores: o caso português», in **Revista «Estudios Penales y Criminolgicos**, FERNANDO VÁZQUEZ-PORTOMEN SEIJAS, Instituto de Criminologia, Faculdade de Direito da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 391-430, 2011.

BANDEIRA, Melo. In Abuso de Informação, Manipulação do Mercado e Responsabilidade Penal das “Pessoas Colectivas” – “Tipos Cumulativos” e Bens Jurídicos Colectivos na “Globalização”. **Edição Revista e Ampliada com Texto Extra**. Lisboa: Juruá, 2011/2015 (4^a tiragem).

BANDEIRA, Melo. In **Responsabilidade criminal e recuperação de activos**, Colóquio “Direitos Sociais, Gestão Pública e Controlo Financeiro”, na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, com a organização do Tribunal de Contas, do *Ius Gentium Conimbrigae* e do *Institvto Ivridico* da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, ocorrido em 23.04.2014, 9Hrs-18Hrs.

BANDEIRA, Melo. In **Responsabilidade Financeira e Criminal – Direitos Constitucionais Sociais, Dinheiros Públicos e Recuperação de Ativos** – Prefácio de Jnatas Machado”, Editora Juruá, Paraná-Curitiba, Brasil e Lisboa, Portugal, 02.2015.

BANDEIRA, Melo. In **Tribunal Constitucional Internacional** – auto de ciência, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto, Notadum 41, maio-ago, (2015) 2016.

BANDEIRA, Melo. In Tribunal Constitucional Internacional, Direitos Humanos e Tribunal Penal Internacional, CEMOrOc-Feusp / Univ. Autnoma de Barcelona, **Revista Internacional d’Humanitats** 38 set-dez 2016.

BANDEIRA, Melo. **Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão**, Diário do Minho, 18/11/2016;

BANDEIRA, Melo. **Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão II**, Diário do Minho, 25/11/2016;

BANDEIRA, Melo. **Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão III**, Diário do Minho, 2/12/2016;

BANDEIRA, Melo. **Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão IV**, Diário do Minho, 9/12/2016;

BANDEIRA, Melo. **Estudo da Prevenção do Crime nas Escolas de Gestão V**, Diário do Minho, 6/1/2017.

BECCARIA, Cesare. *Dei Delitti e Delle Pene* e/ou “Dos Delitos e Das Penas” com tradução de José de Faria Costa, do original italiano, Edição de Harlem, Livorno,

Itália, 1766. revista por Primola Vingiano, com dois ensaios introdutórios de José de Faria Costa e Giorgio Marinucci, Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

BECK, Ulrich. In: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt, 1986.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. In **História Constitucional do Brasil**. 6. ed. Brasil: OAB, 2004.

BOTTKE, Wilfried. In: *Der Legitimität des Wirtschaftsstrafrechts im engen Sinne und seiner spezifischen Deliktsbeschreibungen, in Bausteine des europäischen Wirtschaftsstrafrechts», Madrid-Symposium für Klaus Tiedemann, Herausgegeben von Bernd Schünemann § Carlos Suárez González, Carl Heymanns Verlag KG • Köln • Berlin • Bonn • München, Alemanha, 1994. p. 109 e ss.*

CANOTILHO, J.J. Gomes. In: **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**, 7ª Edição, Editora Almedina, ISBN 978-972-40-2106-5, Coimbra, 2003.

CANOTILHO, J.J. Gomes. In **Estudos Sobre Direitos Fundamentais**, Coimbra Editora, Coimbra, 2ª Edição, 2008.

CANOTILHO, J.J. Gomes. / MOREIRA, Vital. In: **CRP § Constituição da República Portuguesa § Anotada § Artigos 1 a 107**, 4. ed. rev. Coimbra: Coimbra, 2007. v. I.

CANOTILHO, J.J. Gomes. / MOREIRA, Vital. In: **CRP § Constituição da República Portuguesa § Anotada § Artigos 108 a 296**, 4. ed. rev. Coimbra: Coimbra, 2010. v. II.

CANOTILHO, J.J. Gomes. In **«Branquinhos» e Inconstitucionalidade**. Itinerários dos Discursos sobre a Historicidade Constitucional, Editora Almedina, Coimbra, Reimpressão da Edição da 2ª Edição, 2012.

CARDUCCI, Michele. In *Tre sfide per una proposta rivoluzionaria: la Corte Costituzionale Internazionale*, **International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 24 set-dez 2016.

CARRASQUEIRA, Simone de Almeida. In **Investimentos das Empresas Estatais e Endividamento Público**, Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

COELHO, José Carlos. In **Governo anuncia nacionalização do BPN** § Ministro diz que instituição enfrenta “iminente ruptura de pagamentos” § A nacionalização do BPN será a primeira desde 1975. www.publico.pt, 02.11.2008.

CORREIA, Eduardo H. da S. In **Unidade e pluralidade de infracções**: a teoria do concurso em direito criminal, Coimbra, Atlântida, 1945.

CORREIA, Eduardo H. da S. Eduardo. In: *Actas do Código Penal*, 1979.

CORREIA, Eduardo H. da S. Os artigos 10º do Dec.-Lei 27 153, 1968.

COSTA, J. Faria. In O branqueamento de Capitais, Algumas reflexões à luz do direito penal e da política criminal, in **Boletim da Faculdade de Direito**, ano LXVIII.

CUNHA, Paulo Ferreira da. In **Direito Constitucional Geral** - Nova Edição: aumen-

tada, revista e atualizada. 2. ed. Lisboa: *Quid Juris*, 2013.

CUNHA, Paulo Ferreira da. In *La Cour Constitutionnelle Internationale (ICCo) - Une Idée qui fait son chemin*, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto, *Notandum* 38 mai-ago 2015.

CUNHA, Paulo Ferreira da. In **Dos soberanismos às interconstitucionalidades – Por uma Corte Constitucional Internacional**, *International Studies on Law and Education*, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 24 set-dez, 2016.

DENNINGER, Erhard. In «*Sicherheit, Vielfalt, Solidarität: Ethisierung der Verfassung?*», *Zum Begriff der Verfassung. Die Ordnung des Politischen*, org. por Ulrich Preuss, Francoforte, 1994.

DIAS, Jorge de Figueiredo; ANDRADE, Manuel da Costa. In: **Criminologia § O Homem Delinquente e a Sociedade Criminógena**, 2. Reimpressão (1997), Coimbra: Coimbra, 1992.

DIAS, Jorge de Figueiredo; ANDRADE, Manuel da Costa. **Direito Penal § Parte Geral § Tomo I § Questões Fundamentais § A Doutrina Geral do Crime**, 2. ed. atual. e ampl. Coimbra: Coimbra, 2007.

DORES, António Pedro. In **A defesa da democracia e dos direitos humanos pelo TCI** apenas será possível numa conjuntura favorável A humanização de sociedades discriminatórias, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto, *Notandum* 41 mai-ago 2016.

FACHIN, Zulmar. In **Curso de Direito Constitucional**, 7ª edição revista e atualizada, Editora Forense, Rio de Janeiro, 2015.

FILHO, Alceu José Cicco / LAGE, Fernanda de Carvalho / ROCHA, Maria Elizabeth Guimarães Teixeira. In **O tribunal permanente de revisão do Mercosul: intergo-vernabilidade e desafios à supranacionalidade**, *International Studies on Law and Education* 24, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, set-dez 2016.

GHACHEM, Asma. In *Plaidoyer pour une idée tunisienne: l'institution d'une Cour constitutionnelle internationale*, *International Studies on Law and Education*, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 24 set-dez 2016.

GREENSPAN, Alan. In *The Age of Turbulence. Adventures in a New World*, *The Penguin Press, New York*, EUA, 2007.

GRILO, Marcelo Gomes Franco. In **O Tribunal Constitucional Internacional e a modernidade jurídica: um passo adiante e alguns passos atrás**, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto, *Notandum* 41 mai-ago 2016.

JAKOBS, Günther. In *Strafrecht Allgemeiner Teil § Die Grundlagen und die Zurechnungslehre, Studienausgabe*, 2. Auflage, Walter de Gruyter . Berlin . New York, 1993.

JESCHECK, Hans-Heinrich / WEIGEND, Thomas. In *Lehrbuch des Strafrechts § Allgemeiner Teil § Fünfte Auflage, Duncker & Humblot* • Berlin, Alemanha, 1996.

JIANPING, Lu / ZHIXIANG, Wang. In China's Attitude Towards the ICC, *Journal of*

International Criminal Justice, V. 3, Issue 3, Oxford University Press, 1 July 2005, pp. 608-620.

JÚNIOR, Hécio de Abreu Dallari. In **Tribunal Constitucional Internacional já!**, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto Notandum 41 mai-ago, 2016.

JÚNIOR, Salomão Ribas. In O papel do Tribunal de Contas na promoção dos direitos sociais no Brasil, **Colóquio Direitos Sociais, Gestão Pública e Controlo Financeiro**. Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, com a organização do Tribunal de Contas, do *Ius Gentium Conimbrigae* e do *Institvto Ivridico* da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, ocorrido em 23.04.2014, 9Hrs-18Hrs.

KAUFMANN, Marcel. In: «*Europäische Integration und Demokratierprinzip*», Baden-Baden Nomos-Verl.-Ges., **Studien und Materialien zur Verfassungsgerichtsbarkeit**, Bd. 71, 1 Aufl., 1997.

LIMA, F. A. Pires de; VARELA, J. de M. Antunes. In: **Código Civil Anotado**. (Artigos 1.º a 761.º), 4. ed. rev. e atual. com colaboração de M. Henrique Mesquita, Coimbra: Coimbra, 1987. v. I.

LINHARES, Erick. In: **A Política Externa da Terra dos Seis Povos § A República Cooperativa da Guiana**, Editora Juruá, Curitiba, 2013.

MACHADO, Jónatas E. M.; COSTA, Paulo Nogueira da. In: **Curso de Direito Tributário**. Coimbra: Coimbra, 2012.

MAHAMUT, María del Rosario García. In **La Responsabilidad Penal De Los Miembros Del Gobierno En La Constitución**, Madrid: Tecnos, 2000.

MOORE, Jina. In **Burundi Quits International Criminal Court**, The New York Times, 27th October, 2017.

OLIVEIRA, Maria Lúcia de Paula. In **A ideia de um Tribunal Constitucional Internacional: da utopia à realidade**, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto, Notandum 4, mai-ago 2016.

PAGLIARINI, Alexandre Coutinho. In **Justificativas favoráveis à criação do Tribunal Constitucional Internacional**, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto, Notandum 41, mai-ago 2016.

NEBEHAY, Stephanie. In **Assad tops list of Syria war crimes suspects handed to ICC: former prosecutor**, Reuters, 2014.

QUEIROZ, Cristina M. M.. In **A proposta de constituição de um Tribunal Constitucional Internacional: questões dogmáticas e institucionais**, International Studies on Law and Education, CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 24 set-dez 2016.

RAMANATHAN, Usha. In **India and the ICC**, *Journal of International Criminal Justice*, V. 3, Oxford University Press, 2005, pp. 627.

ROTHENBURG, Walter Claudius. In: **Direito Constitucional**, Ediora Verbatim, 1ª edição, 2010.

ROTH, Kenneth / SHETTY, Salil. In: *Ensuring that the ICC Rises to the Challenge – On the eve of the 20th anniversary of its establishment, the International Criminal Court needs to up its game*, **Human Rights Watch**, July 2018.

SHILLER, Robert J. 1. ed. em 2000; e in *Irrational Exuberance, Second Edition*, «*With new material on the real estate bubble*», **Currency** - Doubleday, New York; London; Toronto; Sydney; Auckland, EUA-RU-Canadá, Austrália, 2005.

SILVEIRA, Alexandra. In *International Constitutional Court e integração (constitucional) europeia*, **International Studies on Law and Education** 24, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, set-dez 2016.

SILVEIRA, Edson Damas da. In: **Socioambientalismo Amazônico**, Editora Juruá, 1ª edição de 2008, 2ª reimpressão de 2012.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira. In: **O Poder Reformador na Constituição de 1988 e os limites jurídicos das reformas constitucionais**, 1ª edição, São Paulo: RCS, 2006.

STRECK, Lenio Luiz. In: **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**, 11ª edição, Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2014.

TAVARES, André Ramos. In *The Role of an International Constitutional Court vis-à-vis the Inter-American Court of Human Rights and its Democratic Principles*, **International Studies on Law and Education** 24, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, set-dez 2016.

WERTENBRUCH, Wilhelm. In: **Sozialverfassung, Sozialverwaltung: Ein exemplarischer Leitfaden, zugleich eine Einführung in das Vorhaben eines Sozialgesetzbuches**, Athenäum-Verlag, ISBN 3761061641, Frankfurt am Main, 1974.

CAPÍTULO 11

FRATERNIDADE

De Princípio Esquecido a Pilar da Universalidade dos Direitos Humanos na Promoção da Cultura e Educação

Marcílio Toscano Franca Filho
Nicole Leite Moraes

Introdução

Após a Revolução Francesa, considerada por Bobbio (2004, p. 48) o “evento inaugural da Era dos Direitos”, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade estearam a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789. Esse foi o evento de positivação dos Direitos Humanos, a partir de um fundamento que pauta diversas normativas futuras (RAMOS, 2016, p. 45): “todos os homens nascem livres e com direitos iguais”.

Ocorre que, apesar do lema da Revolução Francesa indicar como valores a liberdade, a igualdade e a fraternidade, não há uma correspondência expressa deste último elemento no texto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Ou seja, ao longo de seus 17 artigos, não existe referência manifesta ao direito à fraternidade, tampouco de seu conteúdo jurídico (MORAIS, 2018, p. 3).

Entretanto, “a situação de esquecimento da fraternidade” (BAGGIO, 2008, p. 19), no texto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, não impediu que esse princípio fosse identificado na fusão da liberdade com a igualdade (MAZZINI, 1834, p. 67), bem como abordado

por meio da arte, de variadas formas, antes que fosse recepcionado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.¹

Seguindo esse raciocínio, é importante destacar que o término da Segunda Guerra Mundial trouxe à tona as atrocidades cometidas pela Alemanha Nazista e, como resposta, desenvolveu-se o esforço de “construção da civilização da cidadania mundial, com o respeito integral aos direitos humanos, segundo o princípio da solidariedade ética” (COMPARATO, 2007, p. 58).

Nesse cenário, em 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo texto traz em seu artigo 1º o seguinte: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Fraternidade: Solidariedade e Educação no processo de construção dos direitos humanos

A Declaração de 1789 pode ser considerada a primeira convocação universal de Direitos Humanos, demonstrando sua pretensão de ir além das fronteiras da França (RAMOS, 2016, p. 46). Desse modo, o documento transparece como um dos marcos do evento inaugural do que Bobbio denomina como “a era dos direitos” (BOBBIO, 2004, p. 48). Posto isso, faz-se mister destacar (CONAC et al., 1993, p. 34):

En fait, dès le 27 août, il apparaît que les 17 articles forment un tout. La France a adopté une déclaration des droits. C’est un ensemble indissociable qui devient rapidement un texte historique. Largement diffusée sous le titre choisi par l’Assemblée le 4 août, la déclaration en

1 Alguns trechos dos parágrafos a seguir foram publicados em: FRANCA FILHO, Márcilio Toscano; MORAIS, Nicole Leite. A Fraternidade é Vermelha e o Direito também: Fraternidade e Democracia na construção dos Direitos Humanos. In: **Constituição, Direitos Fundamentais e Democracia**: estudos em homenagem ao professor Paulo Bonavides. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019, p. 143-168.

17 articles va exercer une fonction symbolique et devenir le texte de référence d'une société en mutation, à l'instar d'une devise civique ou d'un mot d'ordre politique. C'est cette réception par le corps social qui lui garantira désormais son intégrité et la fixera religieusement dans sa version originale. La terminologie courante ne s'encombrera pas des nuances juridiques. A l'Assemblée elle-même, on ne parle pas des 17 premiers articles de la déclaration comme on parle des premiers articles de la constitution, il n'est fait référence qu'à la déclaration des droits.²

É imprescindível, portanto, analisar diferenças históricas, tais como o nazismo e as ditaduras, que são “particularidades particularistas, que não nos parecem conduzir a uma fraternidade universal” (SILVEIRA, 2006, p. 121). Desse modo, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os países ocidentais, vencedores da Segunda Guerra Mundial, os Aliados, “intitulados de Nações Unidas, estabelecem uma agenda, no cenário internacional, de reconhecimento e de proteção aos direitos humanos” (BORGES, 2015, p. 221).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos significou avanço relevante no “longo processo de unificação da humanidade” (COMPARATO, 2007, p. 58) na busca pela garantia dos direitos fundamentais dos indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, classe social, raça ou gênero, e assinalou expressivo progresso em relação à positivação dos Direitos Humanos pelas Constituições.

A respeito do tema, faz-se mister destacar “a distinção, elaborada pela doutrina jurídica germânica, entre direitos humanos e direitos

2 “De fato, a partir de 27 de agosto, parece que os 17 artigos formam um todo. A França adotou uma declaração de direitos. É um conjunto inseparável que, rapidamente, se torna um texto histórico. Amplamente divulgado sob o título escolhido pela Assembleia, em 4 de agosto, a declaração de 17 artigos exercerá uma função simbólica e se tornará o texto de referência de uma sociedade em mudança, como um lema cívico ou um slogan político. É essa recepção pelo corpo social que garantirá sua integridade, de agora em diante, e a consertará religiosamente em sua versão original. A terminologia atual não será abarrotada de nuances jurídicas. Na própria Assembleia, não falamos dos primeiros 17 artigos da declaração, já que falamos dos primeiros artigos da constituição. Refere-se apenas à declaração de direitos.” (CONAC et al., 1993, p. 34)

fundamentais³ (*Grundrechte*)” (COMPARATO, 2007, p. 58-59), já que os direitos humanos são inerentes à própria condição humana, enquanto os direitos fundamentais são os direitos humanos positivados nas Constituições, leis e tratados internacionais.

Antonio Maria Baggio (2008, p. 7) levanta o seguinte questionamento: “Por que, então, ocupar-se tanto com os acontecimentos de 1789, se o aparecimento da trilogia naquela época foi tão passageiro?”. Em seguida, justifica que a Revolução de 1789 teria sido um relevante ponto de referência histórico, já que “pela primeira vez na Idade Moderna a ideia de fraternidade foi interpretada e praticada politicamente”.

Entretanto, o terceiro elemento da tríade da Revolução Francesa pode ser considerado “o valor mais excelso e difícil de alcançar” e “até mesmo de delimitar” (CUNHA, 2017, p. 40). Muitas vezes, chamado de solidariedade, humanidade, cooperação e irmandade, seu conceito aproxima-se da caridade humana e da cooperação internacional (SORTO, 2011, p. 99).

O dicionário Michaelis, em sua versão *on line*, traz a seguinte definição de Fraternidade:

1. Parentesco entre irmãos; irmandade.
2. Solidariedade de irmãos.
3. União ou convivência como de irmãos.
4. Amor ao próximo; fraternização.
5. Harmonia entre as pessoas da mesma comunidade e que lutam por um mesmo ideal; fraternização.

Nessa linha de raciocínio, Fredys Orlando Sorto (2011, p. 100) define Fraternidade como o laço de parentesco entre irmãos, que não são

3 Nas palavras de André de Carvalho Ramos (2016, p. 53) “os direitos humanos não seriam sempre exigíveis internamente pela sua matriz internacional, tendo então uma inspiração jusnaturalista sem maiores consequências; já os direitos fundamentais seriam aqueles positivados internamente e por isso passíveis de cobrança judicial, pois teriam matriz constitucional”.

iguais, como não eram iguais os franceses antes e durante a Revolução, já que existiam graus diferentes na alta, média e baixa burguesia, que explicavam essa desigualdade. O lema dos franceses, portanto, parece adequado para unir homens e classes tão desiguais, na luta pelo mesmo objetivo.

No escólio das premissas realizadas, é imperioso ressaltar as considerações de G. Antoine (*apud* BAGGIO, 2008, p. 10-11), na pesquisa conduzida com o apoio da UNESCO, a partir da consulta à base de dados *Travaux de lexicométrie et de lexicologie politique*, no sentido de apontar as raízes cristãs da fraternidade e seu “laço universal” como causas prováveis para o impedimento de seu reconhecimento geral.

Fábio Konder Comparato (2007, p. 39) aponta o sincronismo entre as invenções técnico-científicas e as grandes declarações de direitos como responsável por impulsionar o movimento de unificação da humanidade. Assinala, ainda, “dois grandes fatores de solidariedade humana”, sendo o primeiro de ordem técnica, “transformador dos meios ou instrumentos de convivência, mas indiferentes aos fins” e, o segundo, “de natureza ética, procurando submeter a vida social ao valor supremo da justiça.”

Em razão disso, diferencia a solidariedade técnica da solidariedade ética, assentando as suas respectivas características (COMPARATO, 2007, p. 39):

A solidariedade técnica traduz-se pela padronização de costumes e modos de vida, pela homogeneização universal das formas de trabalho, de produção e troca de bens, pela globalização dos meios de transporte e de comunicação. Paralelamente, a solidariedade ética, fundada sobre o respeito aos direitos humanos, estabelece as bases para a construção de uma cidadania mundial, onde já não há relações de dominação, individual ou coletiva.

Embora utilizadas no mesmo contexto, Antonio Maria Baggio (2008, p. 22) aponta algumas peculiaridades entre Solidariedade e Fraternidade, destacando que a Solidariedade pressupõe uma relação “vertical”, que vai do forte ao fraco, no sentido de permitir “que se faça o bem aos outros mantendo uma posição de força”. Já a Fraternidade presume um relacionamento “horizontal”, em alusão à divisão dos bens e poderes, tanto que na prática vem sendo elaborada a ideia de uma “solidariedade horizontal” em relação “à ajuda recíproca entre sujeitos diferentes, seja pertencentes ao âmbito social, seja do mesmo nível institucional”.

Com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), após a Segunda Guerra Mundial, a noção de educação como um direito humano ganha destaque na construção de uma nova ordem “fundamentada nos valores assumidos pela ONU no seu projeto de cooperação entre os Estados e de construção da paz” (BORGES, 2015, p. 220), portanto, com o objetivo de promoção da Fraternidade universal.

Merece destaque a afirmação de Fredys Orlando Sorto (2017, p. 4), quando leciona que “a educação é direito de cidadania, sem cuja efetividade os outros direitos não se materializam a contento”. Nessa ordem de ideias, aponta Thomas Marshall como responsável pela elaboração de uma teoria dos direitos sociais, que conceitua a educação como o mais importante desses direitos, que decorrem diretamente do princípio da Fraternidade.

Além disso, faz-se mister mencionar as palavras de Paulo Ferreira da Cunha (2016, p. 16), quando destaca que o Direito Fraterno Humanista “não nasceu adulto e armado como Atena da cabeça de Zeus.” E, ainda, que os autores precisam “se nutrir de fios alheios para fazer o seu texto, que é sempre uma teia.” É necessário, portanto, observar a História utilizando-se de um esforço filosófico para tentar entender a juridicidade, fazendo-o com profundidade interdisciplinar, a fim de atender “a todas as dimensões internas como a várias conexões contextuais do Direito.”

Educação: Considerações Acerca dos Atos de Estudar e Educar

O Cerne do processo pedagógico fundamenta-se na forte relação firmada entre professor e aluno (DELORS, 1999, p. 156). E, sobretudo, educar “custa tempo, consome recursos e exige comprometimento de todos os envolvidos” (SORTO, 2010, p. 2). Desse modo, Paulo Freire (2014, p. 79) critica a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão.

Na concepção “bancária”, a educação se torna um ato de depositar, no qual ao invés “de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2014, p. 80), onde o “saber” é uma doação, fundamentada numa das ideologias da opressão, dos que se julgam sábios para os que julgam nada saber (FREIRE, 2014, p. 81).

Além disso, o trabalho do professor não se restringe a transmitir informações e conhecimentos, mas sobretudo, a apresentá-los sob a forma de problemas a serem resolvidos, “situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes” (DELORS, 1999, p.157), já que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1982, p. 12).

Seguindo esse raciocínio, Zhou Nanzhao (1999, p. 257) assevera a possibilidade de educação e cultura serem apreendidas de diversas maneiras, destacando que a educação seria o vetor de transmissão da cultura e de seus valores. Em seguida, define educação “como um processo que consiste em inculcar nos jovens valores e crenças herdadas da tradição e devidamente modernizadas, que constituem o núcleo de uma cultura”.

Posto isso, é de fundamental importância ressaltar os quatro pilares da educação: aprender a conhecer⁴, aprender a fazer⁵, aprender a viver juntos⁶ e aprender a ser⁷ (DELORS, 1999, p. 90), definidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI⁸, com o objetivo de delimitar novas metas em relação aos desafios para o próximo século, ultrapassando a visão puramente instrumental da educação.

Henry Giroux (1986, p. 70) analisa as situações de humanização e socialização do indivíduo, que proporcionam o aprendizado no ambiente escolar e vão além do conjunto de previsões e saberes concebidos no currículo formal. Nesse sentido, propõe três bases fundamentais que possibilitam a compreensão do processo de concepção do currículo oculto no ambiente escolar, *in verbis*:

As escolas não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto socioeconômico em que estão situadas; As escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades; Os valores e crenças do senso co-

-
- 4 “Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS, 1999, p. 92).
 - 5 “Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS, 1999, p. 93).
 - 6 “É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos” (DELORS, 1999, p. 97). Além disso, graças à prática do desporto, diversas tensões entre nacionalidades se transformaram em solidariedade por meio do “prazer do esforço comum” (DELORS, 1999, p. 98-99).
 - 7 “Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1999, p. 99).
 - 8 Criada em 1993, financiada pela UNESCO, presidida por Jacques Delors, a Comissão reuniu catorze outras personalidades de todas as regiões do mundo, com o objetivo “de refletir sobre educar e aprender para o século XXI” (DELORS, 1999, 268).

...mum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais a priori, mas construções sociais baseadas em pressuposições normativas políticas.

Logo, o aprendizado muitas vezes ocorre a partir das experiências vividas e relações estabelecidas. Nesse sentido, Herbert Read (2013, p. 256) prefere chamar de Arte o que Henry Caldwell Cook chama de Lúdico, e define a descrição que Cook faz desse esse método como a melhor que poderia ser citada. Assim, é de fundamental importância transcrever valiosas palavras (COOK, 1917, p. 16-17):

*Play, as I mean it, goes far deeper than study sense that it passes beyond reasoning, and, lighting up the chambers of the imagination, quickens the body of thought, and proves all things in action. The study of books, however thorough, may yet remain but superficial, in the sense that there may be no feeling of reality behind it. "No impression without expression" is a hoary maxim, but even to-day learning is often knowing without much care for feeling, and mostly none at all for doing. Learning may remain detached, as a garment, unidentified with self. But by Play I mean the doing anything one knows with one's heart in it. The final appreciation in life and in study is top ut oneself into the thing studied and to live there active.*⁹

9 Eis a tradução de Herbert Read de referidas considerações de Henry Caldwell Cook, destacando a palavra Arte no lugar de Lúdico: "O lúdico, como eu o vejo", diz ele – a arte como eu a vejo –, "vai muito mais fundo que o estudo; ele passa além do raciocínio e, iluminando as câmaras da imaginação, estimula o corpo do pensamento e experimenta todas as coisas em ação. O estudo dos livros, ainda que completo, pode manter-se superficial, no sentido de que pode não haver qualquer senso de realidade por trás dele. 'Nenhuma impressão sem expressão' é uma máxima venerável, mas mesmo hoje aprender amiúde significa saber, sem muita atenção para com o sentir e quase nenhuma pelo fazer. Aprender pode permanecer como algo isolado, como uma peça de roupa, sem identificação com o ser. Mas quando digo Lúdico (Arte) refiro-me a fazer qualquer coisa que se conheça com sinceridade. A apreciação final, na vida e no estudo, é colocar-se dentro da coisa estudada e ali viver de maneira ativa." (COOK *apud* READ, 2013, p. 256-257)

Tomando por base as considerações acerca do ato de estudar, Paulo Freire (1982, p. 9) leciona que estudar é um ato que exige, de quem o pratica, uma postura crítica¹⁰. Nesse sentido, apenas a prática seria capaz de conceder a disciplina intelectual necessária para obtenção de êxito nesse processo, pois “não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância” (SANTOS, 2010, p. 56).

Nessa ordem de ideias, é importante mencionar os ensinamentos de Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 54), destacando a Ecologia de Saberes, como enunciado da “ideia da diversidade epistemológica do mundo”, considerando as “diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito”, além da ciência e dos diferentes conceitos sobre o que seria conhecimento e os respectivos “critérios que podem ser usados para validá-lo”.

Assim, há de considerar o ser humano e sua forma de produzir cultura, como objeto das ciências humanas e sociais, o que constitui uma peculiaridade do “método ‘moderno’ de fazer ciência” (BORGES, 2018, p. 119), que tem se distanciado da racionalidade moderna, já que a ideia de diversidade sociocultural do mundo vem ganhando “fôlego nas últimas três décadas e favorece o reconhecimento da diversidade e pluralidade epistemológica como uma de suas dimensões” (SANTOS, 2010, p. 55).

Posto isso, percebe-se claramente que “a escola deve ser um microcosmo do mundo, e a escolaridade, uma atividade que se transforma inconscientemente em vida” (READ, 2013, p. 256). Portanto, é importante conceber a educação como um todo, considerando todas as formas de aprendizagem (DELORS, 1999, p. 102), com o objetivo de desenvolver

10 Nessa ordem de ideias, convém destacar: “Esta postura crítica, fundamental, indispensável ao ato de estudar, requer de quem a ele se dedica: a) Que assuma o papel de sujeito deste ato; b) Que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo; c) Que o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude; d) Que o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor; e) Que o ato de estudar demanda humildade” (FREIRE, 1982, p. 10-12).

as mais diversas capacidades do seu humano, e ensinar a conviver com os outros, em harmonia, em espírito de fraternidade.

Da Educação em Direitos Humanos por meio da Arte¹¹

Complementando as informações prestadas, é importante destacar as considerações de Lynn Hunt (2009, p. 39), ao mencionar a empatia como um sentimento de colocar-se no lugar do outro para imaginar o seu sofrimento e, assim, modificar a mentalidade das pessoas antes mesmo que tais matérias sejam abordadas pelo Direito, em relação a situações inaceitáveis de desrespeito aos Direitos Humanos, por meio da Arte, em especial, a Literatura.

No âmbito da compreensão histórica, é necessário deslocar-se ao horizonte histórico de que fala a tradição, a fim de tornar possível a compreensão do conteúdo pretendido em suas verdadeiras medidas. Assim, justifica-se a exigência hermenêutica de colocar-se “no lugar do outro para poder entendê-lo” (GADAMER, 1999, p. 453). Nesse sentido, é de fundamental importância destacar as palavras de Pierre Bourdieu (2003, p. 283):

O pensador puro de uma experiência pura da obra de arte – ao tomar como objecto de reflexão a sua própria experiência, que é a de um homem culto de uma determinada sociedade, sem tomar como objecto a historicidade de sua reflexão e a do objecto a que ela se aplica – constitui, sem saber, uma experiência particular em norma trans-histórica de qualquer percepção artística.

A obra de arte é, portanto, compreendida como a consumação da representação simbólica da vida, que carrega em si o universo da experiência da qual ela procede (GADAMER, 1999, p. 18). Assim, é

11 Alguns trechos dos parágrafos a seguir foram publicados em: MORAIS, Nicole Leite. **Fraternidade e Liberdade de Expressão em Beethoven**: uma leitura jurídica do Quarto Movimento da Nona Sinfonia. Trabalho vencedor do prêmio de primeiro lugar na Primeira Conferência Brasileira de Direito e Arte. João Pessoa, maio de 2018. Anais do Evento.

possível vislumbrar em todas as manifestações artísticas a existência de espaço para o conflito e o modo pelo qual ele é dominado pelo direito (LOPES, 2010, p. 212).

Seguindo esse raciocínio, faz-se mister observar o conjunto de reflexões a respeito da relação entre Direito e Arte (FRANCA FILHO, 2011, p. 21). Outrossim, existem cinco planos de interação profunda entre Arte e Direito (FRANCA FILHO, 2013, p. 188): (i) o Direito como objeto da Arte¹²; (ii) a Arte como objeto do Direito¹³; (iii) a Arte como um Direito¹⁴; (iv) o Direito como uma Arte¹⁵; (v) obras de arte que falam ao Direito sem necessariamente falar do Direito¹⁶.

Postas tais premissas, é importante destacar que a Arte é um importante meio de expressão dos temas do direito. O presente artigo destaca a inter-relação do Direito como objeto da Arte, classificada no 1º plano de interação (FRANCA FILHO, 2011, p. 21), a partir da abordagem do Direito à Educação, na obra Emílio, de Rousseau, do Direito à Fraternidade na música, por Beethoven, bem como das diferentes imagens representativas de alegorias à Fraternidade.

Emílio, de Rousseau: Da Filosofia à Pedagogia

Publicada em 1762, a obra Emílio ou Da Educação, de Jean-Jacques Rousseau, “precursor da pedagogia nova” (SORTO, 2017, p. 4), é um romance que conta a história de um nobre e rico órfão, Emílio, desde

12 Ocorre quando a justiça e o Direito se prestam “a ser objeto de obras-primas de grandes artistas” (FRANCA FILHO, 2011, p. 21).

13 É quando o Direito procura “regular, disciplinar ou moldar os temas, as obras, as liberdades ou os direitos dos artistas” (FRANCA FILHO, 2011, p. 21).

14 Douzinas e Nead definem “direito da arte” (*art’s law*) como “o ramo da ciência jurídica que incide sobre a arte (tratando de questões que vão da obscenidade às posturas municipais, da proteção ao patrimônio histórico e ao *copyright*” (FRANCA FILHO, 2011, p. 21).

15 “Arte do direito” (*law’s art*) é definida por Douzinas e Nead como ‘a seara da arte que se ocupa de retratar o direito e a justiça” (FRANCA FILHO, 2011, p. 22).

16 “Aquele conjunto e obras de arte (visuais, literárias, arquitetônicas, culinária etc.) que falam AO direito sem falar direta e especificamente DO direito, como pode ser o caso, por exemplo, de uma peça de jazz ou uma escultura abstrata...” (FRANCA FILHO, 2013, p. 188).

o seu nascimento até o seu casamento, abordando todos os aspectos de sua educação (CABRAL, 2018, p. 1).

Devido à situação político-religiosa dos anos 60 e 70 do século XXVIII (OLIVEIRA, 2013, p. 21), no dia 1º de julho de 1762, Rousseau se tornou *persona non grata* pelo governo de Berna; no dia 11 de julho, a obra foi incinerada em Paris e, juntamente com o Contrato Social, foi queimada em Genebra; em novembro, a Sorbonne determinou a condenação oficial de Emílio (MORETTO, 1986, p. 7).

Somente após a Revolução Francesa foi possível realizar uma leitura propriamente pedagógica do livro, atingido o objetivo do autor ao denominá-lo de tratado, no sentido de demonstrar por intermédio de um texto de natureza filosófica uma nova proposição a respeito de um tema, “trazendo à luz o resultado de novas descobertas e rompendo com antigas concepções” (OLIVEIRA, 2013, p. 21).

Rousseau sugere a leitura de A República, de Platão, aos que desejarem ter uma ideia de educação pública, afirmando que “não se trata de uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu” (ROUSSEAU, 1995, p. 14).

Complementa tal raciocínio ressaltando a educação doméstica como essencial para a evolução do homem (ROUSSEAU, 1995, p. 15), embora o seu objetivo fosse apresentar “um novo sistema educacional a ser examinado pelos doutos, não métodos para pais e mães” (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Considerando o seu princípio de que o homem nasceria bom, Rousseau declara que “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Nessa linha de raciocínio, merece destaque o seguinte trecho da obra em questão (ROUSSEAU, 1995, p. 42):

Repito-o, a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições; no momento em que conhece sua ama, já muito ele adquiriu. Sur-

preenderiam-nos os conhecimentos do homem mais bronco, se seguíssemos seu progresso desde o momento em que nasceu até àquele a que chegou. Se se dividisse toda a ciência humana em duas partes, uma comum a todos os homens, outra peculiar aos sábios, esta seria muito pequena em comparação com a outra. Mas não pensamos quase nas aquisições gerais, porque elas se fazem sem que nelas pensemos e até antes da idade da razão. De resto, o saber só se faz notar pelas diferenças e, como nas equações de álgebra, as quantidades comuns não contam.

Logo, percebe-se claramente a importância dessa obra, considerada um tratado da Educação, e uma das mais importantes para a história da Filosofia (OLIVEIRA, 2013, p. 7), que revolucionou a Pedagogia “e serviu de ponto de partida para as teorias de todos os grandes educadores dos séculos XIX e XX” (CABRAL, 2018, p. 1), em razão da nobreza e dignidade com que é tratado o Educador, ressaltando que “todo aquele que ensina sente-se compelido a vir a ser Educador” (SORTO, 2017, p. 4).

Nona Sinfonia de Beethoven: O Direito à Fraternidade na Música¹⁷

A Nona Sinfonia é uma das mais conhecidas obras de Ludwig van Beethoven (1770-1827). Na composição do seu Quarto Movimento, o Coral, Beethoven utilizou o texto do poema Ode à Alegria, de Schiller, que exaltava em versos a fraternidade e união da humanidade, que conhecia, possivelmente, desde 1792, quando chegou a Viena (WOODS, 2010, p. 13).

¹⁷ Alguns trechos dos parágrafos a seguir foram publicados em: MORAIS, Nicole Leite. **Fraternidade e Liberdade de Expressão em Beethoven**: uma leitura jurídica do Quarto Movimento da Nona Sinfonia. Trabalho vencedor do prêmio de primeiro lugar na Primeira Conferência Brasileira de Direito e Arte. João Pessoa, maio de 2018. Anais do Evento.

Com a Revolução Francesa, suas consequências culturais conduziram à situação na qual as ideias sociopolíticas foram disseminadas por meio da música. Cumpre esclarecer que, nesse momento histórico, a Nona Sinfonia exibe um apelo à congregação dos homens, à convivência pacífica com o diferente e à harmonia entre os povos, ressaltando a fraternidade, apesar desse valor não existir expressamente no texto da Declaração.

A defesa dos Direitos Humanos brota, então, de um momento histórico em que se pretendia construir um Estado essencialmente liberal. Para tanto, era necessária a afirmação de um rol de garantias ao indivíduo contra as intervenções estatais não autorizadas, que se faziam marcantes nos governos absolutistas (HUNT, 2009, p. 137).

Assim, convém destacar que a música, enquanto arte, expressa sentimentos e emoções que, muitas vezes, transmitem ideias que expõem os temas do Direito (CARNEIRO, 2016, p. 37), funcionando como um veículo para a comunicação do Direito e para o seu clamor.

Ao contrário do que ocorria no Classicismo, onde os músicos produziam por encomenda, no Romantismo, o patrocínio individual deu lugar ao patrocínio da audiência, situando o músico como veículo para a expressão da liberdade do indivíduo, cabendo ao compositor o exercício de manifestar as vontades do povo (LOPES, 2006, p. 93), e não, os temas escolhidos pela nobreza ou burguesia patrocinadoras.

O Quarto Movimento da Nona Sinfonia de Beethoven, atualmente, é o hino da União Europeia, conhecido pela denominação “*La Marseillaise de l’Humanité*” (A Marselhesa da Humanidade) – (WOODS, 2010, p. 14), de modo a justificar a integração dos povos sob a ótica dos Direitos Humanos. Foi executado pela primeira vez em Viena, em 7 de maio de 1824.

É complexo, hoje, compreender o impacto que a Nona Sinfonia, sobretudo a mensagem contida em seu Quarto Movimento, causou sobre o mundo na época de sua estreia. A mensagem de Beethoven para a humanidade no último movimento é de que “Todos os homens devem ser irmãos!” (WOODS, 2010, p. 14).

No meio da reação geral, essa música expressou a voz do otimismo revolucionário; a voz do homem que se recusa a admitir a derrota e permanece firme diante da adversidade. É a continuação, pela arte, da obra revolucionária do 14 de julho e, assim, pode ser compreendida, século após século, por aqueles que tiverem conhecimento sobre seu autor e seus ideais (SCLIAR, 2015, p. 113).

Em especial, o movimento Coral pode ser considerado a mais reconhecida manifestação musical de todos os tempos, conduzido como um hino de formação humanística, de confiança no homem e na humanidade, no seu destino de construção da fraternidade (SCLIAR, 2015, p. 112), baseada na liberdade e na igualdade.

No mesmo sentido, é possível argumentar que Beethoven, ao se utilizar do poema de Schiller para compor a Nona Sinfonia, acaba por identificar o contexto do Pós-Revolução Francesa no que tange à fraternidade dos homens, o que pode auxiliar, no contexto deste estudo, na identificação do conteúdo jurídico da fraternidade.

Alegorias da Fraternidade: O Direito Representado em Imagens

A experiência da obra de arte é munida de sentido e de valor e, nas sábias palavras de Pierre Bourdieu (2003, p. 285-286), “é um efeito da concordância entre as duas faces da mesma instituição histórica, o *habitus* culto e o campo artístico, que se fundem mutuamente”. Logo, é válido desenvolver e justificar a experiência da arte e sua relação com a história, por meio da transposição, convertendo a obra de arte numa vivência para aquele que a recebe (GADAMER, 1999, p. 132).

No caso do uso de imagens para abordar conteúdo jurídico, é possível afirmar que “não são poucos os temas jurídicos apreendidos pelas artes visuais” (FRANCA FILHO, 2011, p. 17). Logo, a transmissão da mensagem desejada pelo artista sem que seja necessário fazer uso da palavra é uma característica marcante desse tipo de arte. Posto isso, é relevante refletir sobre a análise do direito por meio de um recurso que

não está associado diretamente à palavra, como “matriz de expressão jurídica” (LOPES, 2010, p. 218).

Nesse sentido, é importante mencionar as considerações de Arnold Hauser (1980, p. 453):

No entanto, os humanistas são, não apenas estetas apolíticos, ociosos peroradores e destores românticos, mas também entusiásticos reformadores do mundo, fanáticos pioneiros do progresso e, além de tudo, pedagogos incansáveis, cheios de fé no futuro. Os pintores e escultores da Renascença devem-lhes não só o seu esteticismo abstrato, mas também a ideia de um artista como herói intelectual e a concepção da arte como educadora da humanidade. Foram os primeiros a fazer da arte um ingrediente de cultura moral e intelectual. (HAUSER, 1980, p. 453)

Assim, é necessário “estar à escuta da *‘muta eloquentia’* das artes plásticas” (FRANCA FILHO, 2011, p. 17) quando a linguagem que descreve o conteúdo jurídico é a da imagem, ao invés da palavra (LOPES, 2010, p. 221), tendo em vista que a obra se arte só existe como tal, ou seja, como objeto “simbólico dotado de sentido e de valor, se for apreendida por expectadores dotados da atitude e da competência estéticas tacitamente exigidas” (BOURDIEU, 2003, p. 286).

Mônica Sette Lopes (2010, p. 218) ressalta a presença da ironia, como uma característica de diversas imagens representativas de temas do direito, especialmente na sátira e na crítica política, como forma de liberdade de expressão, expondo a crítica pela mensagem subliminar, “escavando nuances que poderiam fazer na invisibilidade perene” (LOPES, 2010, p. 221).

Ao final do presente livro (Anexo A), estão dispostos alguns exemplos de imagens extraídas do banco de dados da Biblioteca Nacional da França, com as respectivas fichas catalográficas. A título ilustrativo, eis uma Alegoria da Fraternidade durante a Revolução Francesa, representando uma criança branca e uma negra se beijando sob a

proteção da nação, de autoria de René Duchemin e Claude-Louis Desrais, datada de 1793-1794.



Fraternidade, Cultura e Educação em Direitos Humanos no Contexto Contemporâneo

Partindo do pressuposto de que pensar em direitos humanos significa “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CÂNDIDO, 1995), é necessário empregar um grande esforço de educação com o objetivo de reconhecer esse postulado, na promoção de soluções para as grandes desarmonias contra as quais lutam os homens, em busca de igualdade e justiça. Nesse diapasão, merecem destaque as palavras da Professora Maria Creusa de Araújo Borges (2015, p. 233):

A análise da normativa internacional focalizou a afirmação da educação como um direito humano a partir da Declaração Universal de 1948 e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. Reconhecida, no Preâmbulo da Declaração, a

educação assume papel central na construção da nova ordem internacional do Pós-Guerra, liderada pelos Aliados, vencedores do conflito mundial. Ao enfatizar que o desconhecimento sobre esses direitos contribuiu para as violações de direitos humanos, sobretudo nos campos de concentração nazista, a Declaração realça, pelo menos, uma tarefa fundamental para a educação: a de promotora de valores compatíveis com uma sociedade pautada nos direitos humanos e na paz entre os Estados. [...]

Desse modo, os grupos sociais oprimidos devem questionar “se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão” (SANTOS, 2013, p. 42), podem ser usados para convertê-la, pois “todos concordamos, juntamente com Aristóteles, que a felicidade é o mais elevado de todos os bens atingíveis, e o objetivo final de todas as atividades práticas” (READ, 2013, p. 250).

Parafraseando Boaventura de Sousa Santos, Rosa Maria Godoy Silveira (2006, p. 122), destaca a Singularidade, como o “encontro complexo, dialético, contraditório, entre o individual e o coletivo, entre as particularidades e a universalidade”, conforme proposta do Mestre português, numa epistemologia do Sul, definindo-a como um atributo que tem por referência o plural, por ser “único no sentido de uma combinação peculiar de elementos societários e não no sentido de ser absoluto”.

Assim, a resolução do conflito entre a universalidade e as particularidades dos direitos humanos há de ser resolvida na História, analisando as relações das forças sociais em confronto, pois a resolução desse embate não será exitosa sem que haja o exame das contradições e conflitos e, também, de seus compartilhamentos (SILVEIRA, 2006, p. 124). Posto isso, é imperioso destacar as considerações de Paulo Ferreira da Cunha (2017, p. 149):

A educação é um perigo imenso para todo o tipo de opressores. Mesmo os ‘pedagogistas’!

Afinal, a falta de educação e de uma formação de qualidade e séria está na base de muitos problemas, inclusive na própria doutrina... Mais importante do que as leis é a educação (*paideia telion ton nomon*), e é precisamente a falta de educação a vários níveis que prejudica a qualidade de todos os ‘produtos’ jurídicos. [...]

Esse é também um dos pesados preços a pagar pelo desprezo das sociedades hodiernas pela Educação e pela História e as suas lições: mesmo pela História não assim tão antiga. O Direito Fraternal Humanista é futuro que se quer bem enraizado no passado.

Nesse sentido, é importante destacar a luta pela hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade da pessoa humana (SANTOS, 2013, p. 42), pois apenas o diálogo e o compartilhamento entre as mais diversas experiências humanas poderão consagrar a Fraternidade, de princípio iluminista que ficou para trás a “esteio da universalidade dos Direitos Humanos, a articulação entre a liberdade e a necessidade” (SILVEIRA, 2006, p. 123).

Considerações Finais

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, constituiu importante marco referente à positivação dos Direitos Humanos, consolidando o lema da Revolução Francesa: “Liberté, Egalité, Fraternité”. Entretanto, os direitos de liberdade e igualdade são expressos no texto da Declaração, o que não ocorre com o direito da fraternidade.

A ausência do direito à fraternidade na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão não significou que esse princípio tenha sido desprezado, pois o “esquecimento” foi apenas no texto, já que na prática, a Revolução Francesa constituiu um relevante ponto de referência histórico, pois “pela primeira vez na Idade Moderna a ideia de fraternidade foi interpretada e praticada politicamente” (BAGGIO, 2008, p. 19).

Em 1948, o princípio da fraternidade consolidou a base dos direitos econômicos e sociais, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos artigos XXII a XXVI, que compreendem as “exigências elementares de proteção às classes ou grupos sociais mais fracos ou necessitados” (COMPARATO, 2007, p. 230), com destaque para o artigo XXVI, que abrange o direito à educação.

Porém, antes que o princípio da fraternidade e o direito à educação constassem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tais direitos foram abordados pela arte, como é o caso do romance *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau, que configurou um verdadeiro tratado sobre a educação. Além disso, as artes plásticas, especialmente a pintura, expressaram o princípio da fraternidade nas mais variadas formas.

Sendo assim, ao que parece, a arte pode ser utilizada enquanto instrumento de modificação social e, inclusive, reformulação do modelo jurídico. No mesmo sentido, é possível argumentar que Beethoven, ao se utilizar do poema de Schiller para compor a Nona Sinfonia, acaba por identificar o contexto do Pós-Revolução Francesa no que tange à fraternidade dos homens, o que pode auxiliar na identificação do conteúdo jurídico da fraternidade.

Assim, é de fundamental importância o empenho de todos na construção de uma sociedade fraterna, baseada na assistência mútua, “pois o estágio final do sistema educacional não é o segundo grau profissionalizante, nem o colégio técnico ou a universidade, mas a própria sociedade” (READ, 2013, p. 250). Por isso, é importante valorizar o processo de aprendizagem, desde a infância, obedecendo os quatro pilares da educação, para que a escola cumpra o seu papel de transformar crianças em cidadãos.

REFERÊNCIAS

- BAGGIO, Antonio Maria. A redescoberta da fraternidade na época do “terceiro 1789”. In: **O princípio esquecido/1: A fraternidade na reflexão atual das ciências políticas**. São Paulo: Cidade Nova, 2008. p. 7-24.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. O Direito à Educação na Normativa Internacional de Proteção dos Direitos Humanos e sua Regulação no Ordenamento Jurídico Nacional: Análise Preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Madrid: **CONPEDI Law Review**, v. 1, n. 3, 2015, p. 219-234. http://dx.doi.org/10.26668/24483931_conpedilawreview/2015.v1i3.3405
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CABRAL, João Francisco Pereira. **A educação no “Emílio” de Rousseau**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-educacao-no-emilio-rousseau.htm>. Acesso em: 24 out. 2018.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3ª ed.. São Paulo: Duas Cidades, 1995. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroearte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/>. Acesso em: 23 out. 2018.
- CARNEIRO, Maria Francisca. **Direito & Estilo: Primeiras conjecturas sobre a estilística jurídica**. 1ª ed. Timburi: Editora Cia do ebook, 2016.
- CONAC, Gérard; DENENE, Marc; TEBOUL, Gérard. **La déclaration des droits de l’homme et du citoyen de 1789**. Paris: Ed. Economica, 1993.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- COOK, H. Caldwell. **The Play Way: An Essay in Educational Method**. Londres: Frederick A. Stokes Company, 1917.
- CUNHA, Paulo Ferreira da. **Do Direito Fraterno Humanista: diálogos e vetores**. Revista Brasileira de Estudos Jurídicos v. 11, n. 1, jan./jun. 2016, p. 13-36.
- CUNHA, Paulo Ferreira da. **Direito fraterno humanista: novo paradigma jurídico**. Rio de Janeiro: Mundo Jurídico, 2017.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3ª ed. Brasília: UNESCO Brasil, 1999.
- FRANCA FILHO, Marcílio Toscano. **A Cegueira da Justiça: Diálogo Iconográfico entre Arte e Direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2011.

FRANCA FILHO, Marcílio Toscano. Entrevista. **Periódico Alethes**. 2013, p. 179-190.

FRANCA FILHO, Marcílio Toscano; MORAIS, Nicole Leite. A Fraternidade é Vermelha e o Direito também: Fraternidade e Democracia na construção dos Direitos Humanos. In: **Constituição, Direitos Fundamentais e Democracia: estudos em homenagem ao professor Paulo Bonavides**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019, p. 143-168.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 6. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAUSER, Arnold. **História Social da Literatura e da Arte**. Vol. I. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LOPES, Mônica Sette. **Uma metáfora: Música & Direito**. São Paulo: LTr, 2006.

LOPES, Mônica Sette. A ironia e a imagem do direito: a expressão da justiça na caricatura e na charge. In: LACERDA, B.A.; LOPES, M.S. **Imagens da Justiça**. São Paulo: LTr, 2010, p. 210-254.

MAZZINI, Giuseppe. Dell'iniziativa rivoluzionaria in Europa (1834). In: **Scritti editi ed inediti di Giuseppe Mazzini**. Volume V. Milão: Daeli, 1863, p. 55-84.

MORAIS, Nicole Leite. **Fraternidade e Liberdade de Expressão em Beethoven: Uma Leitura jurídica do Quarto Movimento da Nona Sinfonia**. Trabalho vencedor do prêmio de primeiro lugar na Primeira Conferência Brasileira de Direito e Arte. João Pessoa, maio de 2018. Anais do Evento.

MORETTO, F. Introdução. In: ROUSSEAU, J.-J. **Os Devaneios do Caminhante Solitário**. Tradução: Fúlvia Moretto. Brasília: Editora da UnB, 1986, p. 7-17.

NANZHAO, Zhou. Interações entre educação e cultura, na óptica do desenvolvimento econômico e humano: uma perspectiva asiática. In: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3ª ed. Brasília: UNESCO Brasil, 1999, p. 257-267.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. **O Emílio de Rousseau: uma obra de Pedagogia? Filosofia e Educação** – ISSN 1984-9605 – Volume 4, Número 2, Outubro de 2012 – Março de 2013, p. 7-33.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3ª ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESSES, M.P.; SANTOS, B.S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. In: CHAUÍ, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 41-133.

SCLIAR, Wremyr. A relação entre Direito, Música e Literatura no Iluminismo a partir da Revolução Francesa. In: SÖHNGEN, Clarice Beatriz da Costa; POZZEBON, Fabrício Dreyer de Ávila. **Encontros entre Direito e Literatura III: Poesia, Linguagem e Música**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 103-134.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Os desafios da educação em direitos humanos: entre a singularidade e a universalidade**. Verba Juris ano 5, n. 5, jan./dez. 2006, p. 109-126.

SORTO, Fredys Orlando. Prefácio ao livro **Garantia do direito à educação: Fator de desenvolvimento socioeconômico brasileiro**, de Ely Jorge Trindade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 1-7.

SORTO, Fredys Orlando. La compleja noción de solidaridad como valor y como Derecho: la conducta de Brasil en relación a ciertos Estados menos favorecidos. In: LOSANO, Mario G. (Ed.). **Solidaridad y derechos humanos en tiempos de crisis**. Madrid: Dykinson, 2011. p. 97-122.

WOODS, Alan. **Beethoven: l'homme, le compositeur, le révolutionnaire**, 2010. Disponível em: <https://www.marxist.com/beethoven-l-homme-le-compositeur-le-revolutionnaire.htm>. Acesso em: 07 jan. 2018.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fraternidade/>. Acesso em: 24 out. 2018.

Les Allegories de la Fraternité. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/services/engine/search/sru?operation=searchRetrieve&version=1.2&query=%28gallica%20all%20«fraternité»%29%20and%20dc.type%20all%20«image»&lang=fr&suggest=0#resultat-id-1>. Acesso em: 25 out. 2018.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA Ainda a Questão da Mulher

José Ernesto Pimentel Filho
Janayna Nunes Pereira

Introdução

Nos últimos anos, grupos religiosos e bancadas conservadoras têm se insurgido contra um projeto educacional brasileiro alegando que o ensino brasileiro teria estabelecido um programa de doutrinação de crianças em “ideologia de gênero”. Rechaçam qualquer abordagem de temas sobre reconhecimento social, sexual e de gênero, afirmando que a discussão sobre essas matérias seria, em verdade, uma tentativa de destruição da família.

Por outro lado, vê-se uma simplificação da problemática de gênero e do feminismo, como se a discussão crucial fosse de um lado a ciência, de outro os “setores conservadores da sociedade brasileira, que utilizam, de maneira desonesta e superficial, o termo ‘ideologia de gênero’, sem nenhum aprofundamento, ou, fundamentação teórica – conceitual” (SCALDAFERRI, et all, s.d.).

O conceito de gênero se torna por vezes um debate político panfletário em que se impõe a opção por uma de duas posições abissalmente opostas. Portanto, até mesmo alguns trabalhos feitos na própria universidade brasileira tendem a incorporar em teses e dissertações visões monolíticas da problemática de gênero, exaltando

o conceito sem discutir suas pluralidades de acepção e sua história recente nos quadros do pós-estruturalismo.

Os conceitos de gênero e de feminismo podem ser uma importante ferramenta para a formação crítica dos estudantes desde que o educador se volte para a internalização de suas próprias concepções em ambiente plural, em que os conhecimentos culturais e sociais são desenvolvidos de acordo com cada fase de aprendizado, em contraponto a qualquer tentativa de incutir ideias, atitudes ou estratégias prévias.

Não há só uma forma de conhecimento, mas vários saberes, que não se limitam à análise lógica e temporal das relações entre ignorância e conhecimento, pontuando a relevante diferenciação entre conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O conhecimento-regulação seria construído com vistas a ordenação do mundo de forma arbitrária refletida na prepotência do operador do saber. O conhecimento-emancipação constrói-se pela solidariedade, levando em conta a cultura dos direitos humanos ao ver a educação como ação de liberdade pelo senso crítico individual (SANTOS, 2006, p. 85).

Questão da Mulher, Feminismo ou Gênero? Conceituações em discussão.

Problemáticas como questão da mulher, feminismo e gênero estão longe de serem categorias consensuais nas Ciências Sociais. Elas desenham realidades e manifestações históricas muito distintas. Muitos historiadores têm focado suas preocupações sobre feminismo, contextos sociais, biografias individuais ou coletivas de mulheres e breves descrições de legislação e direitos. O mercado editorial tem publicado panoramas históricos semelhantes. É o caso dos livros *Des femmes dans l'histoire en Belgique, depuis 1830* (VAN ROKEGHEM, VERCHEVAL-VERVOORT e AUBENAS, 2006), *História das Mulheres no Brasil* (PRIORI, 2006) ou *Nova História das Mulheres no Brasil* (PINSKY E PEDRO, 2012). Neste último exemplo, temos várias monografias apresentadas como capítulos analisando a legislação contemporânea ou a história feminina. É verdade

que ali aparecem novas tendências de cruzamento da história do direito com a história da justiça, mas se trata de uma publicação informativa, voltada para o público em geral. Estudos jurídicos sobre gênero (Piovesan, 2012; Larrauri, 2007; West, 2000; Ruiz, 2000) têm recorrido à história das mulheres, mas frequentemente sem um entendimento profundo do assunto historiográfico, apesar das fortes ligações com o Direito Internacional e a abordagem de direitos humanos.

Todavia, algumas pesquisas casam bem o direito e a história numa percepção interpretativa muito equilibrada, ainda que somente para eventos específicos da luta feminina. Assim é o caso do capítulo escrito por Myllena Calazans e Iáris Cortes, intitulado de *O processo de criação, aprovação e implementação da Lei Maria da Penha*, escrito para o livro *Lei Maria da Penha Comentada em uma Perspectiva Jurídico-Feminista* (CAMPOS, 2011).

Mulheres, feminismo e política têm sido matérias para muitos itens bibliográficos, especialmente monografias. Neste sentido, especialistas tem estudado os tempos históricos anteriores ao voto feminino. Muitos projetos têm sido planejados por pesquisadores os quais têm produzido sofisticados artigos e livros, às vezes tendo por fundamento um grande número de fontes extraídas de pequenos recortes geográficos. Petra Heyse (2011) analisou mulheres russas e ucranianas na Bélgica, especialmente interessada nas suas reflexões sobre suas próprias vidas considerando o trabalho e a família. Ela cruzou o estudo da auto-representação com preocupações sobre o gênero feminino, aplicando a “estratégia de pesquisa qualitativa sobre entrevista retrospectiva da história de vida.”¹ (HEYSE, 2011, 202). A pesquisadora conduziu conversas em Alemão, Francês, Inglês e mesmo em Português. Ela usou o software NVivo para interpretar 134 entrevistas em meio ao estudo de apenas cinco casos. Uma pesquisadora americana, Martha Santos, dentro do escopo de um estudo sobre masculinidade explorou um grande número de fontes numa variedade de textos e informações para narrar trajetórias de mulheres solitárias surradas por homens no Ceará, durante o século 19. Ela realmente descobriu uma história não contada

1 Tradução para: “qualitative research strategy of retrospective life history interviewing”.

até então, tendo composto assim o quinto capítulo de seu livro lançado pela Stanford University Press (SANTOS, 2012).

Alguns estudos teóricos sobre gênero se tornaram referências mundiais como é o caso de trabalhos de Bourdieu (2002), Butler (2003), Pateman (1993), Dworkin (1991), MacKinnon (1989; 1987), Morris (1987), Scott (1986), Brownmiller (1975) e Millet (1975). Trabalhos publicados por Michael Huberman (2010; 2013) da Université de Montréal tiveram propósitos particulares de estudar o direito do trabalho e o mercado internacional na Bélgica e no Brasil. Os quadros econométricos de Huberman têm mais foco no período anterior a 1914 para a Bélgica e anterior aos anos 20 para o Brasil.

A partir de 1974, o Brasil começava a superar a era do chamado “milagre econômico” e a sociedade engendra meios de abertura política. Os movimentos de mulheres estavam ainda dentro dos marcos do feminismo e da afirmação da necessidade de vencer o regime militar. As garantias de igualdade no trabalho estão ainda marcadas pela CLT. A abertura política possibilitou a afirmação das lutas específicas do gênero feminino. Assim, buscava-se junto ao Parlamento a aprovação de leis de proteção às mulheres. Em inícios dos anos 80, desponta no legislativo o foco no direito penal e sua insuficiência na proteção à violência doméstica, ainda que timidamente. Em 1985, vem o pioneirismo do Estado de São Paulo em criar a delegacia da mulher. Até a Lei Maria da Penha em 2006, as tentativas de mudar as leis em favor da proteção efetiva da mulher tinham naufragado.

No âmbito da proteção à mulher no trabalho, a década de noventa retoma as tendências de igualdade geradas pela antiga legislação trabalhista. Agora, então, o aprofundamento na compreensão da condição feminina passa a alcançar a dignidade da mulher como gênero específico concedendo-lhe atenções diferenciadas para que a mulher possa ser igual. A lei bane as humilhações das grávidas por parte do empregador face à procura de um emprego e termina a década com uma melhor legislação sobre o problema do assédio sexual, além de focar o acesso da mulher ao trabalho. Já a participação política da mulher, será foco do legislativo a partir também dos anos 90, tendo ainda uma grande deficiência de eficácia.

Aqui merece destaque um dos artigos que mais causaram impacto na compreensão sobre o gênero, possibilitando prós e contra acerca da temática. “Gender: a Useful Category of Historical Analysis” (SCOTT, 1986) insere-se no contexto da virada linguística do final dos anos 80. A inserção do campo de investigação está principalmente relacionada aos estudos do poder e da política conduzidos na tradição de Michel Foucault e de Jacques Derrida. A temática das mulheres era substituída pela propositura do gênero como tópica inter-relacional em que o poder produz figuras de masculinidade e feminilidade. Políticas de controle da mulher eram mais importantes do que o feminino como temática autônoma. A igualdade e a desigualdade se organizariam nas sociedades a partir das relações de gênero. “Estruturas hierárquicas repousam em compreensões generalizadas das tão faladas relações naturais entre homem e mulher.” (SCOTT, 1986: 1073).

Joanne Meyerowitz (2008), como talvez a maior crítica da concepção de gênero desenvolvida por Joan Scott, faz um balanço detalhado do tema. As críticas vieram da direita e da esquerda, uma vez que tanto o materialismo histórico quanto a realidade objetiva eram desvalorizados nessa perspectiva que privilegiava o poder e o discurso em detrimento das realidades sócio-biológicas. Ao final, o mundo como representação não explicaria então as diferenças entre sexo senão como realidades passageiras, por assim dizer, históricas. Outro ponto importante veio das estudiosas e estudiosos da questão da mulher, pois questiona-se até que ponto as temáticas específicas deveriam sucumbir em face de um conceito maior, o gênero? Não haveria mais o feminino? Neste sentido, Meyerowitz lembra em seu artigo a crítica de Joan Hoff, para quem os estudos de gênero apagam as mulheres como categoria de análise (MEYEROWITZ, 2008, p. 1348).

Enquanto o *mainstream* midiático brasileiro aborda o feminismo como movimento de veio único numa espécie de visão artificial e por vezes polarizada como força do bem contra o mal da violência machista, a verdade é que o feminismo tem inúmeros enfoques, tendo se manifestado por vezes como uma aversão violenta contra o casamento e a masculinidade como foi caso das *Angri Wimmen* (2006) na Inglaterra que advogaram

politicamente em favor da supremacia feminina: “da mesma forma como eliminavam ‘homem’ da linguagem delas, as mulheres começaram a eliminar os homens das vidas delas”².

O documentário *Angry Wimmin*, de quase uma hora de duração, atribui o nascimento do neofeminismo à atuação de algumas professoras em Leeds, na Inglaterra. A penetração é encarada como o simbolismo máximo da opressão masculina e a superação disso é recusar o amor ao inimigo. Cria-se uma comunidade de mulheres lésbicas que recriavam costumes e nomes. Os nomes *woman* e *women* subordina a identidade própria da mulher criando uma derivação linguística da identidade masculina, então, era preciso dizer de outro modo como *wimmin* e outros termos inventivos. History era uma marca masculina (*his story* - a história dele), então se devia dizer *Herstory* e assim manifestações de modificação da linguagem no sentido de refazê-la nos mais diversos espaços do convívio, subordinando o homem e separando o convívio homem-mulher.

Daí deriva o chamado feminismo radical em que o antagonismo irreconciliável das classes sociais propugnado por Karl Marx e Friedrich Engels é transposto para os sexos, o masculino como antagonista irreconciliável do feminino:

Para o feminismo radical, a solução para a opressão às mulheres se daria, portanto, com o fim do patriarcado e a reapropriação de seus próprios corpos. Muitas estratégias se dariam também no sentido de implementar uma cultura feminina alternativa, com espaços exclusivos para mulheres, e, algumas tendências chegariam até a trabalhar em torno do separatismo, propondo uma vida entre lésbicas ou uma sociedade de mulheres solteiras, sem participação masculina (LUCENA, 2014, p. 25).

2 Cf. *Lefties. Angry Wimmin* (2006) nos minutos de 19:09 a 19:20.

A educação em Direitos Humanos é capaz de criar um processo socializador que estabeleça uma cultura formadora de sujeitos para a defesa e promoção desta própria cultura.

a escola como organização comunicativa não pode ficar indiferente à dialogicidade interna que mobiliza diferentes vozes e argumentações (dialogicidade que compreende, pois, a intersubjetividade como mecanismo base da construção da pessoa como sujeito social no interior de uma comunidade de comunicação), assim como à dialeticidade que as confrontam com a universalidade da justiça, da igualdade e dos direitos face ao paradigma da diferença e da pluralidade (ESTEVÃO, 2006, p. 95).

A escola deve promover uma educação estabelecida pelo diálogo com concepções em torno da cultura democrática, aberta, pluralista, onde as práticas educativas, visando à socialização, estruturam-se sob a comunicação. Uma racionalidade de resistência incitada a partir de experiências em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa (BITTAR, 2007, p. 5-6). Assim, a escola e seus professores devem estar preparados teórica e praticamente para empreender uma análise reflexiva visando à superação de situações que violam os direitos no contexto escolar³.

O Projeto de Educação em Direitos Humanos no Brasil

O projeto de educação em Direitos Humanos no Brasil nasceu com a Constituição Federal de 1988, diante da imperiosa necessidade de se pensar a educação como meio de conceber e criar uma nova sociedade

3 Sobretudo no sistema escolar de educação básica, que foi eleito – pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em seu Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), em curso desde 2005 – como um dos focos da atuação das sociedades nacionais e internacionais para a concretização de atividades voltadas à prevenção da violação dos direitos humanos e como instrumento de socialização numa cultura que os valorize (BRENNAND, ROSSI, 2000, p. 346).

cidadã. Nesse sentido, a educação foi posta como processo de dinâmicas singulares para a afirmação de valores e desvinculação de desvalores, capaz de operar revoluções (BITTAR, 2007, p. 6).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser “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*” (CF, art. 205). E, mais à frente, em seus art. 214, ao referenciar o plano nacional de educação para definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para o desenvolvimento do ensino, põe em mesmo nível de prioridades a *promoção humanística, científica e tecnológica do País* (CF, art. 214).

Tais dispositivos constitucionais evidenciam que a educação brasileira foi pensada para o desenvolvimento do educando na condição de pessoa humana, cidadão e sujeito economicamente ativo, sob pilares humanísticos para a emancipação do indivíduo, almejando sua articulação no âmbito da vida social. A razão comunicativa se tornou pressuposto para a formação do indivíduo, seja para a vida, para o mercado de trabalho, para o exercício de uma profissão, ou para a compreensão do mundo (BITTAR, 2007, p. 11).

Ainda, a Constituição Federal prega que o ensino deve ser ministrado com base na *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber* (CF, art. 206, II), bem como, no *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*, em instituições públicas e privadas de ensino (CF, art. 206, III).

Acompanhando esse projeto constitucional, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei Federal 9.394/1996) compreendeu a educação como 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. 1º), enfatizando, ainda, que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (LDB, art. 1º, § 2º).

A escola foi idealizada como lugar de vários mundos e de justiças, para interações comunicativas estabelecidas entre os seus membros, dentro de uma racionalidade comunicativa e emancipatória com componentes éticos, que permitem a reconstrução crítica de situações sociais e a construção de uma civilidade escolar cidadã. Neste contexto, os alunos – por meio de ações educativas – podem aprender a desenvolver uma argumentação racional e ética para participarem de uma sociedade aberta à heterogeneidade cultural, buscando interesses universalizáveis na linha do reforço da agência humana e do direito a relações humanas dignas, solidárias e justas (ESTEVÃO, 2006, p. 92-94/98)

Conforme Eduardo Bittar (2007, p. 12-13) declara:

O desenvolvimento e valorização da pesquisa, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica e enraizadora, deve ser capaz de, acima de tudo: aprofundar a consciência sobre a importância dos direitos humanos e de sua universalização; provocar a abertura criativa de horizontes para a auto-compreensão; incentivar a reinvenção criativa permanente das próprias técnicas; habilitar à criticidade; desenvolver o reconhecimento histórico dos problemas sociais; incentivar o conhecimento multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar sobre a condição humana; habilitar a uma compreensão segundo a qual a conquista de direitos depende da luta pelos direitos; valorizar a sensibilidade em torno do que é humano; aprofundar a conscientização sobre questões de justiça social; recuperar a memória e a consciência de si no tempo e no espaço; habilitar para a ação e para a interação conjunta e coordenada de esforços; desenvolver o indivíduo como um todo, como forma de humanização e de sensibilização; capacitar para o diálogo e a interação social construtiva, plural e democrática.

A preocupação do legislador quanto a uma educação votada a promover uma sociedade mais justa estabeleceu um projeto educacional pautado no desafio de um maior convívio social (KOHLBERG, 1992, p. 31)

a partir do qual, para o desenvolvimento do educando, faz-se necessário o seu autoconhecimento numa pedagogia crítico-comunicativa. Não basta, ao indivíduo, o conhecimento técnico-científico. O processo educativo deve contemplar a singularidade do indivíduo em formação, compreendido como um entre-lugar de trajetórias, no qual o singular tem por referência o plural, tornando-se único no sentido de uma combinação peculiar de elementos societários e não no sentido de ser absoluto (SANTOS, 2006, p. 73).

É preciso que o educando se conceba como sujeito crítico e político dentro de um universo coletivo percebido por meio do conhecimento multidisciplinar, dos direitos humanos, das noções de problemas sociais e questões de justiça social, para a valorização e o exercício da democracia.

A educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (LDB, art.21, II), obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (CF, art.208, I), tem por finalidades *desenvolver o educando*, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o *exercício da cidadania* e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB, art.22). Isto porque, como fase inicial de aprendizagem e formação, é momento para a constituição de personalidades e graus de estima.

A educação básica carrega, em sua essência, a responsabilidade não só de formar um aluno, mas uma pessoa humana a ser inserida no processo social, econômico e político de um país democrático de direito, que, dentre outros princípios, deve observância aos direitos humanos (CF, art. 4 °, II).

É por tal razão que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/1996) positivou, como objetivo à educação infantil, o *desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social*, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, art. 29); ao ensino fundamental, à formação básica do cidadão, mediante, dentre outros, *a compreensão do ambiente natural*

e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, art. 32, caput, II, IV); e ao ensino médio, o *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico* (LDB, art. 35, III).

O projeto de Educação Básica do Brasil não se pautou apenas em conhecimentos intelectuais, mas na necessidade de formação social, política, artística e ética do indivíduo pertencente a uma família inserida em um meio social, no qual deve existir solidariedade e tolerância, apreendidas a partir da autonomia intelectual e do pensamento crítico desenvolvido também na escola. A abordagem formativa, e não meramente adestradora, é capaz de provocar uma sociedade mais justa a partir da transformação da consciência dos indivíduos sobre sua inserção no grupo (BITTAR, 2007, p. 11), ajudando a estabelecer uma cultura dos direitos humanos.

Pensando assim, em atenção às disposições da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (ONU, 1979) e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (OEA, 1994) - tratados internacionais ratificados e promulgados pelo Brasil - em Lei Federal Maria da Penha nº 11.340 (BRASIL, 2006), estabeleceu-se como política pública preventiva para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher *a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher voltadas ao público escolar* (LMP, art. 8º, V), *determinando o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher* (LMP, art. 8º, IX).

O currículo, enquanto conjunto de ações pedagógicas, fundamentadas em concepções culturais de mundo, de ser humano, de educação e de conhecimento legítimo (BRENNAND, ROSSI, 2000:293),

foi colocado como campo de luta cultural e materialização de interesses femininos, portanto, como um instrumento de ação política para combate à cultura de violência contra a mulher.

Ao dar enfoque aos problema específicos da mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, é importante afirmar que ela goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, de modo que se lhe deve assegurar a oportunidade de viver sem violência para preservação de sua saúde física e mental, bem como de seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (LMP, art.2º).

A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos (LMP, art.6º), e, como tal, cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (LMP, art.3º, caput e § 2o). Compete, especificamente ao poder público, desenvolver políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (LMP, art.3º, § 1o).

Educação em Direitos Humanos como Prevenção da Violência Doméstica contra a Mulher no Ensino Básico

Números alarmantes que demonstram a sistematização da violência contra a mulher como problema de saúde e segurança pública, mas, acima de tudo, como um problema cultural, em nível nacional e regional, por resquícios opressores do sistema patriarcal.

De acordo com um estudo realizado em 2002 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), entre as mulheres da zona rural do Brasil, 14% já haviam sofrido violência sexual em algum momento de sua vida, 34% violência física e 37% uma das duas ou ambas. Em iguais circunstâncias, entre mulheres das zonas urbanas brasileiras, 10% já haviam sofrido violência sexual, 27% violência física e 29% uma das duas ou ambas. O mesmo organismo estimou que mais de um terço das mulheres vivenciam pelo menos um episódio de violência ao longo das suas vidas (OMS, 2013).

Passados quatorze anos da pesquisa e dez anos da promulgação da Lei Maria da Penha (Lei Federal nº 11.340/2006), em 2016, a Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (CARVALHO, OLIVEIRA, 2016) apontou que mais de 7% das mulheres do nordeste brasileiro já haviam sofrido violência sexual em ambiente doméstico, 17%, violência física, e 27%, violência emocional. Segundo o estudo, em João Pessoa, capital da Paraíba, onde residem os autores deste capítulo, mais de 8% das mulheres já haviam sofrido violência propriamente sexual em ambiente doméstico em algum momento de suas vidas, 17%, violência física em geral e 32%, violência emocional. O Governo Federal (BRASIL, 2018), exclusivamente por meio telefônico, notificou, apenas no primeiro semestre do ano de 2018, cerca de 72.839 episódios de violências contra mulheres, dos quais 34.000 casos foram de violência física, 24.378 de violência psicológica e 5.978 mil de violência sexual.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos, tido como projeto pedagógico emancipatório do sistema de ensino básico pode

resignificar paradigmas, promovendo reformas sociais a partir de uma revolução cultural.

Como dispõe o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) de 2007, a educação em direitos humanos contribui para a prevenção, a longo prazo, de abusos e conflitos violentos uma vez que tem por objetivo a promoção do respeito à dignidade humana e à igualdade, assim como a participação na adoção democrática de decisões.

Assim como outrora, a educação feminina foi pensada como necessidade para se estabelecer a justiça social e como o setor-chave de uma política de reformas sociais visando atingir um estágio superior de organização social com a participação da mulher (SAFFIOTI, 1976, p. 113), a educação em direitos humanos pode refrear a cultura de violência contra as mulheres conjuntamente com políticas públicas de saúde e segurança.

Por meio da educação, pode-se ensinar o dever de agir uns em favor dos outros num espírito de fraternidade, a partir da articulação entre a liberdade e a necessidade de cada indivíduo conhecida por meio do diálogo e do compartilhamento de experiências humanas (Boaventura de S. Santos, 2006).

Estimulando nos mais jovens o pensamento crítico e humanístico, é possível interromper a cultura de interação social violenta praticada pela geração madura e criar-se uma nova consciência de pensar e agir. A partir da iniciativa humana dos professores que acreditam na educação como possibilidade de mudança (MESZÁROS, 2005, p. 28), a esperança deixa de ser uma mera utopia da vontade, tornando-se a razão para a construção de uma concepção de identidade e de transformação social (SANTOS, 2006, p. 83).

Neste contexto, os direitos humanos voltados à proteção das mulheres não serão apenas direitos positivados, mas também, internacionalizados (BOBBIO, 2004). Os educandos, em processos comunicativos e autônomos, internalizarão parâmetros éticos capazes de negar e reprimir a violência, em si e para outrem.

Dentro dessa compreensão, o Município de João Pessoa-PB entendeu a necessidade de abordar a temática no âmbito da escola pública municipal, promulgando, em 17 de janeiro de 2018, a Lei Marielle Franco (Lei nº 13.566), que estimula o debate e o ensino das noções fundamentais da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), como mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar.

A iniciativa tem como escopo impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, professores, técnicos administrativos e famílias sobre o combate à violência contra a mulher (LMF, Art. 1º, II), pontuando a necessidade de registro nos órgãos competentes das denúncias de casos de agressão, bem como a adoção de medidas protetivas (LMF, Art. 1º, III). Sob a chancela da Secretaria Municipal da Educação de João Pessoa em parceria com a Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, devem-se estabelecer políticas preventivas acerca de atos violentos contra a mulher (LMF, Art. 1º, IV).

Abordando a Lei Maria da Penha nas Escolas

A pedagogia da ação comunicativa praticada num modelo de educação para os Direitos Humanos tem como objetivo conscientizar e humanizar pelos métodos de ensino. Assim, as técnicas pedagógicas devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar, com práticas que despertem os sentidos nas dimensões do ver, do fazer, do falar e do ouvir (BITTAR, 2007, p.10).

O educador pode, em sua prática pedagógica, adotar filmes, imagens, fotos, palavras, músicas, sons, leituras e pesquisas para dar ênfase à situação que pretende discutir; propor o exercício de tornar o aluno produtor de situação hipotética de violência como protagonista ou a vítima, sob sua orientação, em simulações e teatralizações; promover a discussão do tema por estudos de caso, seminários e debates plurais; apresentar projetos de responsabilidade social, ou mesmo, desenvolver planos de inserções de ações comunitárias.

É importante que o educador propicie elementos para que o aluno seja capaz de formular seus próprios conceitos, estimulando o debate em momentos de fala para a exposição de impressões e opiniões dos próprios educandos, pois é mediante a formulação de ideias que o aluno forma seu senso crítico individual e a internalização do processo de educação de maneira democrática.

A consciência histórica deve aparecer como centro das preocupações pedagógicas para que o aluno desenvolva sua subjetividade situada, tornando-se independente e autônomo tomando como base um contexto real, concreto e objetivo de humanização/desumanização no qual está inserido (BITTAR, 2007, p. 7-10). Neste sentido a história não é um espaço tomado pela direita ou pela esquerda, mas um diálogo com as evidências que não vão satisfazer nunca uma visão manipulatória do devir social. É importante abordar os mais diversos momentos da história feminina sem prever um resultado ideológico prévio, mas abrindo a educando a possibilidade da construção permanente do conhecimento. Categorias como gênero e mulher devem ser apresentadas de forma plurívoca pois assim se manifestam na sociedade.

Ao abordar a temática das violências contra as mulheres, é essencial que o educador introduza noções históricas sobre o patriarcado, pontuando a influência desse sistema sobre as mulheres e homens. Essa visão ontológica anterior ao pós-estruturalismo não deve ser desprezada pois as mulheres do presente são ainda pessoas que vivem relações objetivadas pelas estruturas de dominação que derivam da lógica guerreira. Alunos e alunas devem entender os papéis de opressores e oprimidos, agressores e vítimas, dentro do contexto familiar e social a partir da noção de *patriarcado enquanto regime da dominação-exploração* das mulheres pelos homens que asseverou o desenvolvimento do homem e desencorajou o desenvolvimento feminino, acentuando a geração de homens prontos para transformar a agressividade em agressão, e mulheres em sensíveis e frágeis para enfrentar a vida competitiva (SAFFIOTI, 2011, p.44).

Ainda que o patriarcado ou sexismo sistêmico esteja institucionalizado (HOOKS, 2000), tem-se que ele é um sistema social sustentado ideologicamente pela heterossexualidade compulsória, pela violência masculina, pela socialização de papéis de gênero e por modos de organização da vida e do trabalho em que os homens dominam as mulheres econômica, sexual e culturalmente a partir do lar (ABERCROMBIE, HILL, TURNER, 1994, p. 162).

De igual forma, para a construção de uma socialização pertinente aos Direitos Humanos, é imprescindível revelar as conquistas de direitos já acumuladas considerando os processos de seu alargamento ao longo da História, refletindo sobre suas implicações especificamente quanto aos direitos humanos das mulheres, a evolução legislativa advinda da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e da Lei Federal Maria da Penha nº 11.340.

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher (CEDAW) foi convencionada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 18 de dezembro de 1979, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº26/1994 e promulgada pelo Decreto nº 4.377/2002, tornando-se marco legal quanto ao tratamento igualitário entre homens e mulheres e à proibição de discriminação da mulher.

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção Belém do Pará) foi assinada na 34ª Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) em 6 de setembro de 1994, aprovada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº107/1995 e promulgada pelo Decreto nº 1.973/1996, definindo os contornos da violência doméstica contra a mulher no âmbito pessoal (doméstico), comunitário e público.

Foi a partir do caso de violência doméstica denunciado por Maria da Penha Maia Fernandes à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos que resultou a condenação do Brasil a pagar 20 mil dólares à vítima e na recomendação

de adoção de medidas para simplificar a tramitação de processos nos casos de violência doméstica contra a mulher. Neste contexto, foi promulgada a Lei Federal nº 11.340 (CIDH, 2001).

Conhecida como “Lei Maria da Penha”, a referida lei internalizou, no Brasil, as disposições das duas supracitadas convenções internacionais de direitos humanos, rompendo o tradicional processo penal visando à efetividade social na proteção da mulher e à prevenção da violência contra ela. A Lei Maria da Penha criou mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, dispondo sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, estabelecendo medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (LMP, art. 1º).

Com base nessa norma, o sistema educacional foi provocado a não ficar indiferente quanto aos valores e à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz (BENEVIDES, 2003, p. 309). Logo, deve apropriar-se de seus dispositivos para repassar também conhecimentos acerca da definição e combate à violência contra a mulher, esclarecendo o que é violência doméstica, quem pode ser considerado vítima e agressor, que medidas podem ser tomadas em favor das vítimas e contra os agressores.

Conceituando Violência Doméstica Contra a Mulher

Nos termos da Lei nº 11.340/2006, considera-se como agressor o homem ou mulher que conviva ou tenha convivido com a ofendida em ambiente doméstico ou familiar e que tenha lhe causado a morte, lesão ou sofrimento mediante ação ou omissão baseada no gênero (LMP, art. 5º). Compreende-se como ambiente doméstico o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas (LMP, art. 5º, I), e, como ambiente familiar, por sua vez, a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram

aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa (LMP, art.5º, II).

Dentro dessa estrutura de convivência, a violência doméstica e familiar contra a mulher se dá, dentre outras, pela violência física, violência psicológica, violência sexual, ou violência patrimonial (LMP, art.7º).

Entende-se, por violência física, qualquer conduta que ofenda a integridade ou a saúde corporal da mulher (LMP, art.7º, I) que pode ser tipificada como vias de fato, lesão corporal (CP, art.129, §9º), tortura (Lei nº 9.455/97, art. 1º, II) ou feminicídio (CP, art. 121, §2º, I). Geralmente se manifesta por tapas, socos, puxões de cabelo, estrangulamentos, empurrões e agressões com instrumentos contundentes ou cortantes, que podem provocar marcas físicas e danos à saúde da vítima.

A violência psicológica consiste em qualquer conduta contra a mulher que lhe cause danos emocionais e diminuição da autoestima ou que prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação (LMP, art.7º, II). É uma maneira de dominação oculta e de rebaixamento, muitas vezes sequer percebida pela vítima, mas que é capaz de provocar destrutivos abalos psicológicos. Pode ser tipificada como contravenção penal de perturbação da tranquilidade (Decreto-Lei nº3.688/41, art.65), de perturbação do trabalho (Decreto-Lei nº3.688/41, art.42, I), sequestro ou cárcere privado (CP, art. 148) e tortura psicológica (Lei nº9.455/97, art. 1º).

A violência sexual equivale a qualquer conduta que constranja a mulher a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação,

chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos (LMP, art.7º, III). A prática de ato sexual não desejado com a mulher pode ser tipificado como crime de estupro (CP, art. 213), estupro de vulnerável (CP, art. 217-A, caput e §1º), assédio sexual (CP, art. 216-A), violação sexual mediante fraude (CP, art.215), constrangimento ilegal (CP, art.146), ato obsceno (CP, art.233), favorecimento da prostituição ou outra forma de exploração sexual (CP, art.228), rufianismo (CP, art.230), constrangimento ilegal (CP, art.146) ou aborto provocado por terceiro (CP, art.125), a depender das condições da agressão.

A violência patrimonial se configura por qualquer conduta que retenha, subtraia, ou destrua, parcial ou totalmente, os objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos de uma mulher (LMP, art.7º, IV). Nessa circunstância, o agressor pretende atingir a vítima por meio daquilo que ela considera valioso, podendo incorrer nos crimes de furto simples (CP, art.155, caput), furto qualificado (CP, art.155, §4º, I), roubo (CP, art.157), supressão de documento (CP, art.305).

A violência moral é qualquer conduta que tenha como objetivo atingir a honra da mulher para proferir calúnia (CP, art.138), difamação (CP, art.139) ou injúria (CP, art.140) (LMP, art.7º, V). Pode ocorrer mediante xingamentos públicos ou privados, perante amigos e familiares, inclusive por meios virtuais.

O educador, ao abordar a conceituação da violência doméstica com a finalidade de preveni-la, deve conduzir o diálogo de forma a desenvolver as ponderações dos alunos sobre a concepção de relação abusiva na qual não pretendem conviver, seja como vítima ou agressor.

Conhecendo Medidas Protetivas

Diante da circunstância de violência doméstica cometida contra a mulher, é possível a concessão imediata de medidas protetivas de urgência pelo juiz, a requerimento do Ministério Público ou a

pedido da ofendida (LMP, art.19). Tais medidas, em conjunto ou separadamente, podem resultar na suspensão da posse ou restrição do porte de armas do agressor; seu afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida; proibição de aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas; proibição de contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação; proibição de frequentar determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida; na restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores; dentre outras que se fizerem necessárias (LMP, art.22).

Ainda, quando necessário, o juiz poderá, em favor da ofendida: encaminhá-la a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento; reconduzi-la ao respectivo domicílio, após afastamento do agressor, com escolta policial; restituir-lhe os bens indevidamente subtraídos pelo agressor; determinar a separação de corpos; proibir, temporariamente, a celebração de atos e contratos de compra, venda e locação de propriedade em comum com o agressor; suspender procurações outorgadas ao agressor; ou mesmo determinar que o agressor deposite judicialmente valor como caução provisória por perdas e danos materiais decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a ofendida (LMP, art.23 c/c 24).

Tais medidas são imperativas e devem ser cumpridas de imediato pelo agressor após sua notificação, sob pena de cometer crime de Descumprimento de Medidas Protetivas, tipificado a partir do advento da Lei nº 13.641, de 03 de abril de 2018, cuja pena é a detenção de 3 (três) meses a 2 (dois) anos.

Mister que o educador estimule o pensamento dos alunos sobre a necessidade de proteção das mulheres em coletividade pela família, a sociedade e o poder público, colocado em questionamento de cada um acerca de sua função pessoal na quebra de ciclos de violência e respeito aos direitos humanos, entendendo que estes não são prerrogativas que já possuímos pelo simples fato de sermos humanos, mas aqueles conquistados por quem busca acesso a determinado bem dentro de uma

realidade social, por meio das práticas sociais de pessoas tradicionalmente marginalizadas do processo de positivação e de reconhecimento institucional de suas expectativas (FLORES, 2009, p. 99).

Considerações Finais

O educador deve demonstrar que existe um universo livre de determinismos lineares previamente formados por forças hegemônicas, segundo as quais, em nome da fraternidade, as pessoas podem, e devem, aceitar subjetividades em respeito à dignidade de cada ser humano, exigindo Igualdade de direitos. Nesse sentido, é necessário que os educandos despertem para a questão da violência contra as mulheres como uma preocupação de ordem cidadã, segundo a qual uma agressão contra uma mulher atinge a coletividade em seu âmago.

Para fomentar a discussão crítica sob a temática, três prismas devem ser abordados: o histórico; o cultural e o legal. Outros fatores a serem levados em consideração remetem aos relatos históricos sobre a participação social das mulheres, de modo que seja pontuada a influência do patriarcado sobre as mulheres e homens, bem como a correlação entre os contextos sociais dominantes e a cultura da violência contra a mulher. Neste contexto, é crucial considerar-se a introdução dos avanços legislativos alinhados com a proteção das mulheres, de modo que se fomente o conhecimento dos mecanismos de ajuda e resistência à violência contra a mulher.

Tal estímulo deve começar pelos educandos do Ensino Básico, posto que é possível estimular um senso crítico capaz de questionar os vínculos opressores por meio da inserção da educação em direitos humanos para que, assim, ainda na formação inicial do cidadão, se possa estimular o surgimento de uma nova cultura de proteção às mulheres com vistas à emancipação delas, buscando a igualdade entre gêneros e a fraternidade entre os seres humanos.

REFERÊNCIAS

ABERCROMBIE, N., HILL, S., TURNER, B. S. *Dictionary of Sociology*. 3rd edition. London: Penguin, 1994.

BENAVIDES, M. Educação em direitos humanos: de que se trata?. In R. L. BARBOSA (Org.), **Formação de Educadores**. Desafios e Perspectivas. S. Paulo: UNESP. 2003, p. 309-318.

BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. São Paulo: Elviesier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**, 2nd ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BROWNMILLER, Susan. *Against Our Will: Men, Women, and Rape*. New York: Fawcett Columbine, 1975.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm/

BRASIL. **Lei Maria da Penha completa 12 anos. Como denunciar violência contra a mulher?** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/08/lei-maria-da-penha-completa-12-anos-como-denunciar-violencia-contra-a-mulher>.

BRENNAND, Edna Gusmão de Goés, ROSSI, Silvio José. **Trilhas do aprendiz**. v.3. UFPB: João Pessoa, 2000.

CAMPOS, Carmen Hein de, ed. **Lei Maria da Penha Comentada em uma Perspectiva Jurídico-Feminista**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.

CARVALHO, José Raimundo, OLIVEIRA, Victor Hugo de. **Pesquisa De Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher**. Realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Economia (CAEN) da Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com o Instituto Maria da Penha (IMP), a Pesquisa

de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (PCSVDF Mulher) e do *Institute for Advanced Study in Toulouse*, com apoio financeiro da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. Ceará: 2016. Disponível em: https://assets-dossies-ipgv2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2018/04/IMP_UFCE_RelatorioPCSVDFMulher1_VDF2016.pdf

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Organização dos Estados Americanos. **Relatório Anual 2000, Relatório nº54/2001, caso 12.051, Maria da Penha Maia Fernandes**, Brasil 4 de abril de 2001. Disponível em: <https://cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm>

DWORKIN, Andrea. *Woman Hating*. New York : Plume, 1991.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, nº 70, jan./mar. 2011.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, Justiça e Direitos Humanos**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n.1, p. 85-101, jan./abr. 2006.

FERNANDES, Valéria Diez Scarance. **Lei Maria da Penha: o processo penal no caminho da efetividade**. São Paulo: Atlas, 2015.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HEYSE, Petra. "A Life Course Perspective in the Analysis of Self-Experiences of Female Migrants in Belgium: the Case of Ukrainian and Russian Women in Belgium." *Migracijske i etničke teme* 27, 2011, 2: 199–225.

HOOKS, Bell. *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

HUBERMAN, Michael. "International Trade and Labor Standards in History: Examples of Belgium and Brazil". Paper prepared for the conference on New perspectives on work and wages, Lund/Häckeberga, Sweden, October 13-15, 2010.

HUBERMAN, Michael. "One world of labour regulation, two worlds of trade: examples of Belgium and Brazil." *European Review of Economic History* 17 (Feb 7, 2013): 251–271. European Historical Economics Society 2013. Doi: 10.1093/ereh/hes021 Advance Access publication.

JOÃO PESSOA-PB. **Guia Básico de Referência para os/as profissionais da Rede de Atendimento às mulheres em situação de violência**. Disponível em: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2016/08/Guia_SEPPM_2016.pdf

JOÃO PESSOA-PB. Lei Ordinária nº 13.477 de 04 de outubro de 2017. Dispõe sobre a obrigatoriedade de afixação de placas contendo o número do Disque-

-Denúncia Nacional de Violência contra a Mulher – Ligue 180 e do Centro de Referência da Mulher Ednalva Bezerra – 0800 283 3883. Disponível em: http://177.200.32.195:9673/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/17566_texto_integral

JOÃO PESSOA-PB. **Lei Ordinária nº, de 17 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a propositura do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha nas escolas do Município de João Pessoa. João Pessoa: Câmara Municipal de João Pessoa, 2018. Disponível em: http://177.200.32.195:9673/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/17663_texto_integral

KOHLBERG, Lawrence. **La democracia en la escuela secundaria: educando para una sociedad más justa**. Traducción de María Mercedes Oración. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, 1992.

LARRAURI, Elena. **Criminología Crítica y Violencia de Género**. Madrid: Trotta, 2007.

“Lefties: Angry Wimmin” BBC documentary on Radical Feminism. Direção: Vanessa Engle. Produção: Kate Spankie e Guy Crossman, 2006. Reproduzido no YouTube, em 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sCRohD-qWDcw>

LUCENA, Mariana Barreto Nóbrega de. **Repensando a Epistemologia Feminista na Análise da Violência contra a Mulher: uma Aproximação com a Criminologia Crítica**, 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, . Orientador: José Ernesto Pimentel Filho.

MACKINNON, Catharine A. **Toward a Feminist Theory of the State**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

MACKINNON, Catharine A. **Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987.

Meyerowitz, Joanne. “A History of “Gender””. **The American Historical Review**. 2008, 113(5), p. 1346–1356 . doi:10.1086/ahr.113.5.1346

MILLET, Kate. **Sexual Politics**. London: Virago, 1975.

MORRIS, Allison. **Women, Crime and Justice**. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer**. Geneva: 2002. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43390/924359351X_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Global and Regional Estimates of Violence Against Women: Prevalence and Health Effects of Intimate Partner Vio-**

lence and Non-Partner Sexual Violence. Geneva: 2013. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85239/9789241564625_eng.pdf;jsessionid=74228ADFD4F4848C901C15FFDEDC61A4?sequence=1

PARAÍBA, João Pessoa conta com duas Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher. Disponível em: <http://www.policiacivil.pb.gov.br/products/joao-pessoa--conta-com-duas-delegacias-especializadas-de-atendimento-a-mulher/>

PATEMAN, Carole. **O Contrato Sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. (Org.) **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

PIOVESAN, Flávia. (Org.) **Temas de Direitos Humanos**, 5th. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PRIORI, Mary del. (Org.) **História das Mulheres no Brasil**, 8th. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RUIZ, Alicia. (Org.) **Identidad Femenina y Discurso Jurídico**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: 2006, 2006.

SANTOS, Martha S. Masculinity Challenged and Affirmed: Autonomous Women, Men, and Violent Patriarchy, 1865-89. In: *Cleansing Honor with Blood. Masculinity, Violence, and Power in the Backlands of Northeast Brazil, 1845-1889*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2012.

SCALDAFERRI, Sante Braga Dias, Lidiane Veríssimo dos Santos, Josefa Betânia Vilela Costa, e Nathállya de Barros Nascimento. "A Ideologia Conservadora por Trás do Termo 'Ideologia de Gênero.'" **V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades - 10 anos**. s.d.

VAN ROKEGHEM, Suzanne; VERCHEVAL-VERVOORT, Jeanne; AUBENAS, Jacqueline. "Des femmes dans l'histoire en Belgique, depuis 1830." Bruxelles: Éditions Luc Pire, 2006.

WEST, Robin. **Gênero y Teoría del Derecho**. Bogotá: Uniandes, 2000.

CAPÍTULO 13

IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Desafios às Relações de Dominação

Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer Feitosa
Clarissa Cecilia Ferreira Alves

Introdução

A educação se manifesta enquanto direito humano consagrado internacionalmente, e, como tal, alcança centralidade jurídica após a Segunda Guerra por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (BORGES, 2015).

A igualdade de gênero, também reconhecida pela DUDH, e, posteriormente acolhida em outros documentos internacionais e em Constituições nacionais, consiste em desafio a ser enfrentado em conjunto por Estados, Organizações Internacionais e pela sociedade civil organizada, de modo articulado e através do planejamento e da materialização de políticas e legislações que busquem enfrentar sobretudo as relações de dominação que estruturam contextos de desigualdade, especialmente verificados no âmbito da educação.

O problema da desigualdade entre meninos, meninas, homens e mulheres na educação é global, e se reveste de questões que vão desde a exclusão das mulheres e meninas dos processos de educação formal à desigualdade na distribuição dos cargos de administração e direção

de instituições educacionais e ainda dos próprios órgãos decisórios empresariais, estatais e internacionais.

A desigualdade de gênero na educação reflete, portanto, desigualdades anteriores que se baseiam na estruturação de relações de poder que excluem a igual participação de mulheres na esfera pública, lhes atribuindo responsabilidades tomadas como “naturais”, de cuidados (de crianças e adultos enfermos ou idosos) e do trabalho doméstico no âmbito familiar, o que contribui para lhes afastar da vida pública, do trabalho e da educação.

É justamente para que se compreenda com profundidade esse pano de fundo da desigualdade de gênero na educação que o “gênero” deve ser considerado enquanto categoria de análise útil para as ciências sociais, e é nesse sentido que passaremos, a seguir, a compreender sua gênese, para que, mais adiante, possamos investigar a desigualdade de gênero como elemento inserido em um contexto de “dominação” que deve ser combatido *radicalmente* (no sentido kantiano, enquanto *raiz do problema*) nas políticas que visam promover a igualdade na educação.

Finalmente, a partir de Documentos e Relatórios publicados no âmbito das Nações Unidas (ONU), especialmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNICEF), buscaremos contribuir para uma reflexão sobre a igualdade de gênero na educação que leve em consideração estas questões apontadas e a articulação entre Estado, Organizações Internacionais e sociedade civil.

A Gênese da Categoria Gênero nas Ciências Sociais

A categoria *gênero* tem sido objeto de intensos debates no campo das ciências sociais desde meados do século XX, ocasião em que os estudos feministas se intensificam no meio acadêmico. A terminologia gênero já existia, historicamente, enquanto termo empregado na gramática, sendo um derivado do latim *genus* e do vocábulo francês antigo *gendre*, equivalendo ao sinônimo de “classe” ou “espécie”.

Ainda enquanto categoria gramatical, o gênero se caracteriza pela considerável variabilidade de acordo com o idioma, possuindo significados e aplicabilidades diversos e, no caso de algumas línguas, restando ignorado. Em alguns idiomas indo-europeus, inclusive, percebe-se a existência de uma terceira categoria de gênero assinalada como “neutra”, e, no caso de outros idiomas, se toma nota da existência de uma variedade ainda maior de gêneros, acima de quatro (CHIAROTTI, 2005).

Nesse sentido, de modo semelhante à ausência de uniformidade e universalidade da categoria gênero na gramática, no campo das ciências sociais a ideia de gênero também tem sido historicamente incorporada de maneira polissêmica (SAFFIOTI, 2009). Desde os primeiros impulsos para a reflexão sobre a categoria dados por Beauvoir (2009), Oakley (1977) e Scott (1996) até as aprofundadas e multifacetadas percepções e usos do conceito na contemporaneidade, o que se entende por gênero tem possuído diversos sentidos, o que, como sabemos, é característico da pluralidade intelectual relativa às abordagens das ciências sociais.

O que, entretanto, não se modificou, foi o caráter de relevância e utilidade da categoria gênero para os estudos da sociabilidade humana. Sendo assim, para efeitos desta reflexão, buscaremos ter como foco a origem e desenvolvimento básico do conceito de gênero, a fim de que seja possível compreender o seu emprego nas reflexões e nas políticas de igualdade na educação.

A apropriação da ideia de gênero pelas ciências sociais, pois, guarda uma relação direta com os estudos de Simone de Beauvoir (2009), que, no final da década de 1940, no contexto de reflexões da filosofia existencialista do pós-guerra, elaborou o que viria a se tornar uma clássica obra do feminismo: *O Segundo Sexo*. Beauvoir explica que a maior parte da filosofia tomou a divisão sexual como dada sem explicar exatamente o seu sentido, e que, ao tomar um determinado tipo humano como absoluto e universal (o masculino), afirma que a humanidade como um todo é masculina.

Assim, as mulheres não seriam definidas enquanto indivíduos independentes, mas sempre em relação aos homens, de modo que “o

homem é pensado sem a mulher. Ela não, sem o homem” (BEAUVOIR, 2009, p. 16), de modo que os homens, nessa lógica, representam o “positivo” e o “neutro”, servindo de sinônimo para a própria humanidade que possui, em si mesma, uma natureza masculina. Assim, quando se generaliza a expressão “os homens”, fazendo-se referência à humanidade, o que está de fato implícito, é que a humanidade como um todo é uma representação dominada por sentidos masculinos, embora englobe, também, as mulheres.

A humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo [...] A mulher não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o “sexo” para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, 2009, p. 16-17).

Beauvoir diferencia a opressão feminina da “diáspora judaica” e da “escravidão na América”, pois, nesses dois casos, a opressão se origina a partir de um “acontecimento histórico específico”, que não ocorreu no caso das mulheres. Estas têm sido, ao contrário, historicamente objeto de sujeição. Segundo a autora, seria difícil para as mulheres se colocarem enquanto Sujeito, pois, diferentemente dos grupos judeus ou negros, estas estão “dispersas” entre os homens, ligadas a seus opressores pelos laços da família, da subordinação a maridos e pais e dos interesses econômicos, raramente formando uma “unidade que se afirmaria em se opondo” (BEAUVOIR, 2009, p. 20).

Desse modo, Beauvoir (2009, p. 361) explica como, no decorrer da história humana, uma série de regramentos e de imposições morais, culturais e sociais foram construindo paulatinamente aquele ser que pode ser denominado de “mulher”. A conhecida citação “ninguém nasce

mulher; torna-se mulher” representa exatamente a ideia de que *não existe uma regra natural ou biológica que determine como as mulheres devem ser, se comportar, se vestir, falar, andar, cortar os cabelos etc.* Essas regras são, na realidade, construídas socialmente e fazem parte de um processo educativo que, desde a infância, se impõe às mulheres.

É nesse sentido que observaremos mais adiante que quaisquer políticas ou instrumentos legais que se proponham a pensar a *igualdade de gênero* na educação necessita aprofundar seus parâmetros de abordagem, uma vez que educar para igualdade implica em reconhecer que existe no contexto social todo um processo educativo que leva as mulheres a um lugar secundário, de “Outro” social. A educação igualitária deve, portanto, quebrar com essa normatividade compulsória.

O conceito de gênero vai ser apropriado definitivamente nas ciências sociais a partir dos estudos de Ann Oakley (1977), que discute como a dominação das mulheres, as instituições sociais e a organização da economia relaciona-se com a “construção cultural dos sexos”. Oakley observa que, no contexto social, o “sexo biológico” é fundamental para “determinar os papéis sociais” que irão diferenciar cada ser humano, organizando-se em uma divisão do trabalho em função dos sexos, e condicionando os homens ao trabalho público, diante das instituições políticas, e relegando às mulheres a confinação à esfera doméstica (ALVES, 2014).

Assim, Oakley explicita o principal uso do conceito de gênero: diferenciar as características biológicas (cromossomos masculinos e femininos, hormônios, órgãos sexuais e reprodutivos internos e externos), das características culturais, que se relacionam com a masculinidade e feminilidade, e que resultam de uma histórica construção social, e não do que Beauvoir (2009, p. 361) chama criticamente de “destino biológico”.

A categoria gênero passa a ser empregada academicamente, nas pautas dos movimentos sociais e nas políticas de Estados e Organismos Internacionais, trazendo consigo um “caráter crítico-reflexivo radical à condição de subordinação, opressão e subalternização das mulheres”

(MATOS, 2008, p. 334), possuindo caráter transversal às mais diversas disciplinas, como afirma Marta Lamas:

Embora há anos tenha-se usado para enfrentar o determinismo biológico, na atualidade essa categoria passou a ser central em debates sobre história, linguagem, literatura, artes, educação política, psicologia, medicina e ciência, direito e trabalho.¹ (LAMAS, 2000, p. 66).

Em meados dos anos 1980, a historiadora Joan Scott (1996), publica “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”, sendo esta uma das mais conhecidas e relevantes reflexões clássicas sobre a categoria gênero.

Scott (1996, p. 11) explica o gênero dividindo seu conceito em duas partes. Primeiro, considera que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”. Em segundo lugar, afirma que “forma primeira de significar as relações de poder”.

Assim, no que se refere à primeira parte, o gênero implicaria em quatro elementos relacionados entre si: os “símbolos culturalmente disponíveis”; os “conceitos normativos”, como as doutrinas religiosas, as práticas educativas, científicas, políticas, jurídicas, etc.; a percepção de que o gênero se encontra presente na esfera política, bem como nas instituições e organizações sociais; e a “identidade subjetiva”, que tem o gênero como um dos grandes influenciadores de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Scott, *observa mitos e símbolos culturais relativos às mulheres*, como é o caso de Eva e Maria na tradição do cristianismo ocidental; *as interpretações normativas desses símbolos*, presentes em “doutrinas religiosas, educacionais, científicas, legais e políticas que categoricamente fixam a ‘oposição binária’ de macho e fêmea, masculino e

1 Tradução de: “Si bien hace años se usó para enfrentar el determinismo biológico, en la actualidad esta categoría ha pasado a ser central en debates sobre historia, lenguaje, literatura, artes, educación, política, psicología, medicina y ciencia, derecho y trabajo” (LAMAS, 2000, p. 66).

feminino”; *as instituições sociais*, tais como: família, ambiente doméstico, mercados de trabalho marcados pela segregação sexual, instituições educacionais e a política (dominada pelo gênero masculino), percebendo-as como dominadas pelo gênero; e a “*reprodução psicológica do gênero* na formação da identidade subjetiva dos indivíduos”; e conclui que todos esses aspectos devem ser considerados como inter-relacionados (OKIN, 2008, p. 319).

Por fim, no que se refere à segunda parte de seu conceito, Scott explica que “mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder”, exemplificando a partir da ideia de gênero presente na política, que, por sua vez, não poderia ser conceituada sem levar o elemento de gênero em conta, já que não poderia ter sido estabelecida enquanto poder público e autoridade superior sem que a exclusão das mulheres de seu funcionamento tenha existido.

A perspectiva de “gênero”, portanto, a partir destas análises iniciais de implementação nas ciências sociais, torna-se ferramenta central dos debates em torno das desigualdades sociais, pois passa a designar a institucionalização *social* das diferenças sexuais, sendo um conceito utilizado em face da compreensão de que não apenas a desigualdade sexual, mas muitas das diferenciações sexuais são socialmente, e não naturalmente, construídas (OKIN, 2008).

Segundo Veloso (2003, p. 10), a ideia de gênero vai indicar o conjunto de fenômenos que expressam um padrão específico de relações sociais existentes entre os indivíduos, de modo que este padrão possui um caráter histórico, pois é construído pela própria sociedade em seu movimento e é dado pelo conjunto de forças sociais que a organizam e lhe dão uma direção. Assim, “o gênero não é natural, não é fixo, imutável ou intransponível; ao contrário, varia de acordo com as necessidades particulares de cada sociedade e de cada contexto histórico”.

Desse modo, pudemos compreender como se deu a gênese do conceito de gênero nas ciências sociais, e de como ele tem um potencial crítico sem o qual qualquer debate sobre igualdade entre homens, mulheres, meninos e meninas na educação seria infundado.

Obviamente, como mencionado acima, esse conceito contemporaneamente já é objeto de várias análises diversas, em razão de seu caráter polissêmico, da sua relação com o conceito de patriarcado (SAFFIOTI, 2009), da evolução do debate para incorporar os questionamentos desconstrutivistas e pós-estruturalistas (BUTLER, 1990) e para ser melhor compreendido a partir de sua inter-relação com outras categorias ou *relações sociais*, como a raça e a classe (KERGOAT, 2011; HIRATA, 2009; DAVIS, 2016).

Sem nos ater, nesse momento, a estas ponderações diversas por opção metodológica, é, portanto, a partir do emprego da categoria gênero na análise dos fenômenos sociais que consideraremos o debate sobre igualdade no âmbito da educação, temática que ganha notoriedade no campo teórico nacional e internacional, e segue sendo elemento fundamental para a compreensão global dos dilemas da educação.

Duas Abordagens Acerca da Desigualdade

Os estudos que utilizam a categoria gênero têm, ao longo do tempo, denunciado que a sociedade se estruturou de modo a estabelecer que os homens devem dominar a esfera pública da política, do trabalho e do conhecimento científico, enquanto as mulheres devem se voltar para interesses ligados à esfera doméstica, sendo, por exemplo, o trabalho doméstico, uma responsabilidade que lhes cabe diretamente, e que deve ser priorizada em detrimento da participação na vida pública.

Nesse sentido, as epistemologias dominantes, que refletem a existência social humana e lhes dá respaldo científico, têm, historicamente, traduzido em conhecimento uma vasta produção intelectual que embasa estes fatores de desigualdade entre homens e mulheres. Esses saberes, por muito tempo, não reconheceram a existência de outros pensamentos, que restaram marginalizados, uma vez que por muito tempo não se teve como horizonte uma perspectiva *ecológica de saberes*, mais tarde proposta por Boaventura de Sousa Santos (2008).

Sendo assim, para a grande maioria dos pensadores políticos do século XIX, haveria uma suposta justificação, baseada em fatores naturais, para que as mulheres não participassem da vida política e se mantivessem confinadas aos espaços domésticos, submetendo-se ao domínio de seus pais e maridos.

Embora os pensadores liberais clássicos defendessem, em suas teorias do estado de natureza, que não haveria nenhum fundamento natural para que os indivíduos possuísem direitos desiguais, John Locke (2005), por exemplo, no clássico “Dois Tratados Sobre o Governo”, afirma que *há um fundamento na Natureza para que o marido comande a família, por ser o mais capaz e o mais forte*.

Ainda entre os clássicos do liberalismo, e desta vez se atendo ao processo educativo, Rousseau (2004) em “Emílio ou a educação”, desenvolve um projeto de educação para o homem ideal (Emílio) e a mulher ideal (Sofia). Nesse empreendimento, explica que, enquanto os homens devem ser educados para a vida pública e para a cidadania plena, as mulheres devem ser preparadas para a realização das tarefas relacionadas *com o seu sexo*, que envolvam a maternidade e as tarefas domésticas. O aprendizado da leitura e dos cálculos serão úteis às mulheres, porém, tão-somente para que melhor administre sua vida futura como mãe e esposa.

Na leitura rousseauiana da educação feminina, as moças devem, desde meninas, ser “adestradas” pelas mães, que irão “domar suas fantasias” e impedir que elas “percam o freio” (ROUSSEAU, 2004, p. 534-536). A liberdade das meninas deve ser restrita, e, portanto, estas devem ser educadas de modo a moderar seu entusiasmo e o desfrute de prazeres. Logo, a educação de mulheres e meninas, para o filósofo contratualista, não deve ser a mesma dos meninos e homens, educados para a vida profissional e para a chefia da família.

Com o passar do tempo, todavia, teóricos contemporâneos foram abandonando essa linha de pensamento, e afirmando as capacidades femininas para ocupar os espaços públicos e serem tratadas do mesmo modo e com as mesmas possibilidades de sucesso que os homens.

E assim, nos dias atuais, as democracias liberais passaram a proclamar em seus ordenamentos a igualdade entre homens e mulheres, tornando evidente a ilegitimidade das discriminações de gênero, e permitindo que as mulheres tenham igual acesso à educação, ao emprego, aos cargos públicos etc.

Do ponto de vista jurídico, um dos instrumentos mais importantes que legitimam a igualdade entre homens e mulheres (entre todos os seres humanos, na realidade) é a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), de 1948, tratado internacional que figura como verdadeiro “pacto” ou “sistema de princípios fundamentais da conduta humana”, que foi “livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vivem na Terra” (BOBBIO, 2004, p. 27).

A DUDH figurou como modelo a ser seguido pela maior parte das democracias ocidentais em suas Constituições nacionais. Segundo a Declaração:

Artigo 1 Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Também em outras Convenções Internacionais ratificadas no âmbito das Nações Unidas o projeto de igualdade de gênero é reiterado por diversos países que se comprometem a positivar a igualdade formal entre homens e mulheres em seus ordenamentos constitucionais. É o caso da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, que entrou em vigor em 1981, cujo Artigo 2º assim preceitua:

Artigo 2º

Os Estados-Partes condenam a discriminação contra a mulher em todas as suas formas, concordam em seguir, por todos os meios apropriados e sem dilações, uma política destinada a eliminar a discriminação contra a mulher, e com tal objetivo se comprometem a:

- a) consagrar, se ainda não o tiverem feito, em suas constituições nacionais ou em outra legislação apropriada, o princípio da igualdade do homem e da mulher e assegurar por lei outros meios apropriados à realização prática desse princípio;
- b) adotar medidas adequadas, legislativas e de outro caráter, com as sanções cabíveis e que proíbam toda discriminação contra a mulher;
- c) estabelecer a proteção jurídica dos direitos da mulher numa base de igualdade com os do homem e garantir, por meio dos tribunais nacionais competentes e de outras instituições públicas, a proteção efetiva da mulher contra todo ato de discriminação;
- d) abster-se de incorrer em todo ato ou a prática de discriminação contra a mulher e zelar para que as autoridades e instituições públicas atuem em conformidade com esta obrigação;
- e) tomar as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher praticada por qualquer pessoa, organização ou empresa;
- f) adotar todas as medidas adequadas, inclusive de caráter legislativo, para modificar ou derrogar leis, regulamentos, usos e práticas que constituam discriminação contra a mulher;
- g) derrogar todas as disposições penais nacionais que constituam discriminação contra a mulher.

Inspirada nessa perspectiva, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, é, pois, cristalina em afirmar

a plena igualdade formal entre homens e mulheres no país, tornando inconstitucional qualquer ato de sexismo manifesto:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]

Ocorre que, por questões diversas, as legislações antidiscriminação em vigor não conseguiram, efetivamente, propiciar a igualdade de gênero. Segundo dados do “Global Gender Gap Report 2017”, do Fórum Econômico Mundial (WORD ECONOMIC FORUM, 2017), o Brasil caiu para 90ª posição no ranking que analisa a igualdade entre homens e mulheres em 144 países. Segundo o Relatório, apesar de algumas poucas melhorias em termos de paridade econômica, as mulheres no Brasil ainda enfrentam uma difícil barreira no que se refere à representatividade no âmbito político. No momento da pesquisa, havia apenas 51 mulheres deputadas federais, em um universo de 513 pessoas no total (10% do todo), enquanto que no Senado Federal, apenas 13, dentre os 81 assentos, eram ocupados por mulheres (equivalente a 7% do total).

O Relatório do Fórum Econômico Mundial ainda aponta a intensa disparidade salarial entre homens e mulheres, de modo que a renda feminina média corresponde a 58% da masculina. Isso implica em dizer que, em média, as mulheres recebem quase metade do que recebem os homens.

O relatório “Trends for Women 2018 – Global Snapshot”, realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2018), demonstra que as desigualdades existentes entre homens e mulheres advêm dos diversos obstáculos que estas enfrentam. Às mulheres são atribuídas responsabilidades pelo trabalho doméstico e pelos cuidados

de filhos e idosos nas famílias que os homens não enfrentam, o que as afasta ou reduz as condições de gozo de um emprego em tempo integral.

Assim, enquanto globalmente a taxa de participação de mulheres acima de 15 anos no mercado de trabalho é de 48,5%, para os homens essa taxa é de 75%, sendo essa diferença ainda maior em Estados árabes, no Sul da Ásia e no Norte da África. Na América Latina essa taxa é de cerca de 50% para mulheres e 80% para os homens.

O Relatório da OIT também aponta que as mulheres possuem uma taxa de desemprego (que é de 6%) maior que a dos homens (cuja taxa é de 5,4%), e que as mulheres possuem mais que o dobro de chance de trabalhar como “colaboradoras de serviços familiares” que os homens, que possuem mais tendência de trabalhar como autônomos.

Com uma simples análise destes dados, facilmente se constata a discrepância existente entre alguns aspectos da vida das mulheres, e as condições de vida dos homens. E, apesar de ser uníssono em nosso discurso jurídico que homens e mulheres são iguais perante a lei, e devem possuir oportunidades iguais, condenando-se qualquer manifestação de machismo e sectarismo, nos parece claro que a igualdade de gênero ainda precisa avançar consideravelmente.

Segundo a teórica estadunidense Catherine MacKinnon (1987), as leis de igualdade entre homens e mulheres são ineficazes no que diz respeito a conseguir para as estas aquilo de que precisamos e que somos socialmente impedidas de ter quando nascemos: uma chance de vida produtiva com razoável segurança física, auto-expressão, individuação e um mínimo de respeito e dignidade.

Mas a quê se deve isso, se em nosso ordenamento jurídico a Igualdade de Gênero é um princípio consagrado?

Will Kymlicka (2006), baseando-se em estudos de MacKinnon, traz duas abordagens acerca da desigualdade: A *abordagem da diferença*, reinante no pensamento político atual, e a *abordagem da dominação*, que veremos a seguir.

Comumente se interpreta a desigualdade sexual como aquela conjuntura em que se percebe *explicitamente* uma arbitrariedade, ou

negação de direitos, baseada em preconceitos contra pessoas do gênero feminino. Nesse tipo de interpretação, a arbitrariedade é clara, explícita, facilmente perceptível, como, por exemplo, em uma oportunidade de emprego que é negada a uma mulher, simplesmente pelo fato de ser mulher; ou na reprovação de candidatas em entrevistas para cargos da magistratura simplesmente por pertencerem ao gênero feminino.

Nesses casos, embora o gênero não possua nenhuma relação com a tarefa a ser executada, há discriminação arbitrária, pois se leva claramente o gênero em conta para efeitos de desigualdade. Mackinnon chama isso de “abordagem diferenciada” da discriminação sexual, pois vê como discriminatório o tratamento desigual que não pode ser justificado por referência a alguma diferença sexual.

A abordagem da diferença foi baseada no mesmo entendimento dado às leis contra a discriminação racial, onde se “almeja uma sociedade cega para a cor”. Para estas, não haveria discriminação se uma sociedade não levasse em conta valores de raça ou de gênero para qualquer fim, como se essas diferenças, de fato, não existissem. No entanto, seria muito difícil idealizar como uma sociedade poderia ser “cega quanto ao gênero”:

Uma sociedade que provê auxílio-maternidade ou esportes sexualmente segregados está levando o sexo em conta, mas isso não parece injusto. E, embora banheiros racialmente segregados sejam claramente discriminatórios, a maioria das pessoas não sente o mesmo a respeito de banheiros sexualmente segregados. (KYMLICKA, 2006, p. 306).

Assim, resta claro que a abordagem diferenciada aceita que há casos em que o tratamento diferenciado é “legítimo”. Estes, porém, não são discriminatórios, na medida em que houver “uma diferença genuína que explique e justifique o tratamento diferencial” (KYMLYCKA, 2006, p. 307). O injusto seria a discriminação arbitrária, onde o sexo teria um valor relevante para a atribuição de benefícios ou posições.

As legislações antidiscriminação vigentes, baseadas na abordagem da diferença, conseguiram obter algumas conquistas no cenário político. De fato, as mulheres puderam pleitear oportunidades de emprego, ter acesso aos mesmos direitos civis e políticos que os homens possuem, disputar cargos públicos, participar da vida política, ter acesso à educação, à carreira militar, aos esportes, etc. Tal abordagem ajudou a criar acesso ou competição “neutros quanto ao gênero” (MACKINNON, 1987) com relação a benefícios sociais e cargos trabalhistas.

Entretanto, apesar dessas conquistas, tal noção de igualdade se torna extremamente limitada, pois foi construída como se as mulheres tivessem realmente condições de competir, sob regras “neutras quanto ao gênero” pelos papéis que foram desde sempre definidos pelos homens. Na verdade, ela ignora as desigualdades de gênero presentes na própria definição desses cargos que as mulheres pretendem também ocupar.

Kymlicka (2006) afirma que a igualdade não pode ser alcançada permitindo que os homens construam instituições sociais segundo seus interesses, e depois ignorem o gênero dos candidatos ao definir quem preencherá os cargos nestas instituições. O que ocorre, de fato, é que os cargos podem ter sido definidos de maneira que façam com que os homens sejam muito mais adequados a eles, mesmo numa competição que se afirme “neutra quanto ao gênero”.

Poderia até haver neutralidade quanto ao gênero, no sentido de que este não será levando em conta para favorecer arbitrariamente determinado indivíduo, só porque é do sexo masculino, por exemplo. Mas provavelmente não haveria igualdade sexual, pois a grande maioria dos cargos e posições foi criada de maneira que os homens se encaixassem muito mais facilmente do que as mulheres.

Tomemos como pressuposto o fato de que a maior parte dos trabalhos, independentemente do gênero, exigem que a pessoa que esteja qualificada para exercê-los seja alguém que não tem as obrigações de cuidado e responsabilidade sobre crianças menores. Uma vez que ainda

[...] se espera que as mulheres tomem conta dos filhos em nossa sociedade, os homens tenderão a se sair melhor do que as mulheres ao competir por tais trabalhos. Isso não acontece porque haja discriminação contra as mulheres candidatas. Os empregadores podem não dar atenção ao gênero dos candidatos ou podem, na verdade, desejar contratar mais mulheres. O problema é que muitas mulheres carecem de qualificação relevante para o trabalho – isto é, serem livres de responsabilidades pelo cuidado dos filhos. Há neutralidade quanto ao gênero no fato em que os empregadores não atentam para o gênero dos candidatos, mas não há igualdade sexual, pois o trabalho foi definido sobre o pressuposto de que seria preenchido por homens que tivessem mulheres em casa, cuidando dos filhos (KYMLICKA, 2006, p. 308).

Essa é uma das razões pelas quais, no Brasil, as mulheres possuem mais dificuldades em concluir o ensino formal e de empregar-se do que os homens (IBGE, 2016)².

Tal situação se deve, em grande parte, à estruturação dos cargos, que são definidos de modo que a pessoa que vá ocupá-lo lhe dedique atenção quase que exclusiva, não possuindo outras responsabilidades extras, como a criação de filhos. E, no momento em que se faz necessário que o trabalho fora de casa seja realizado pelo homem e/ou pela mulher, o que ocorre é que grande parte das mulheres abdica, como que por imposição cultural, de suas carreiras profissionais, para que o marido passe a ser o responsável e único provedor do sustento financeiro familiar.

Essa situação de incompatibilidade entre o exercício do trabalho remunerado e a criação dos filhos/cuidados domésticos gera, em consequência, resultados profundamente desiguais para as mulheres. Em primeiro lugar, as posições mais privilegiadas e valorizadas na

2 A PNAD 2015 (IBGE, 2016) aponta que, no Brasil, há mais de 1,7 milhão de meninas e mulheres entre 15 e 29 anos que não concluíram o ensino médio, não estudam e não exercem nenhuma atividade remunerada, o que representa o total de 26% do total de jovens nessa faixa etária que não voltaram aos estudos e nem finalizaram o ensino médio. Os meninos e homens nessa mesma situação somam quase a metade: 12, 7% do total.

sociedade acabam ocupadas por homens, enquanto que as mulheres se concentram em trabalhos que possuem a carga horária reduzida e, conseqüentemente, salário menor.

Mulheres predominam entre os trabalhadores com jornadas menos extensas: Cerca de metade de homens e mulheres ocupados, 51,6% e 49,5% respectivamente, trabalham entre 40 e 44 horas semanais. No entanto, em faixas menores ou iguais a 39 horas, a população ocupada feminina predomina, com 26,4%, contra 10,1 % dos homens. O inverso se verifica na faixa de trabalho maior que 45 horas semanais, com percentuais de 38,2% para homens e 24,1% para as mulheres (IBGE, 2008).

E, em segundo lugar, muitas mulheres tornam-se economicamente dependentes dos maridos, uma vez que a renda familiar é provida, em maior parte, pelo trabalho remunerado exercido pelo homem, “chefe da família”. A mulher, que em maioria exerce o trabalho doméstico e não-remunerado, resta desprovida de recursos financeiros, e economicamente dependente, o que gera conseqüências extremamente difíceis de serem solucionadas, como, por exemplo, a submissão a maus tratos e violência doméstica, por motivos de dependência e de sustento financeiro. E como a mulher enfrentaria mais dificuldades de se sustentar no caso de um casamento desfeito, ela se torna mais dependente da manutenção do casamento, permitindo assim que o homem exerça mais poder dentro dele.

De fato, tais conseqüências não refletem condições de igualdade. Entretanto, para a abordagem da diferença, nenhuma dessas situações são consideradas discriminatórias, pois não envolvem discriminação arbitrária. Ocorre que estar livre das responsabilidades relativas ao cuidado das crianças e dos trabalhos domésticos é bastante relevante para a maioria dos trabalhos existentes, e os empregadores não estão sendo arbitrários ao insistir nisso, pois dedicar-se com mais afinco ao trabalho faz parte da qualificação do profissional.

Tal abordagem não consegue perceber, portanto, que a relevância das responsabilidades pelo cuidado dos filhos e pelo trabalho doméstico consiste numa profunda fonte de desigualdade sexual, que surgiu da maneira como os homens estruturaram historicamente a economia para que se adequasse aos seus interesses (KYMLICKA, 2006).

Assim, é preciso que se perceba que o *gênero já foi levado em conta muito antes de surgir a tentativa de torná-lo neutro*, uma vez que praticamente “todos os papéis e posições importantes foram estruturados de maneiras marcadas pela preferência de gênero”.

O pensamento de Janet Radcliffe Richard (1980, p. 113) retrata bem essa problemática:

Se um grupo é mantido fora de algo por um período suficientemente longo, é avassaladoramente provável que as atividades deste tipo se desenvolvam de maneira inadequada para o grupo excluído. Sabemos com certeza que as mulheres foram mantidas fora de muitos tipos de trabalho e isso significa que é bem provável que o trabalho seja inadequado para elas. O exemplo mais óbvio disso é a incompatibilidade da maior parte dos trabalhos com o parto e a criação dos filhos; estou firmemente convencida de que se as mulheres estivessem plenamente envolvidas na administração da sociedade desde o início elas teriam encontrado uma maneira de ordenar trabalho e filhos de maneira que se ajudassem mutuamente.

Assim, as mulheres não estão arbitrariamente excluídas da busca pelas coisas tidas como valiosas para a sociedade, nem excluídas arbitrariamente da disputa por empregos com os homens, mas isso representa uma conjuntura extremamente desigual quando se atenta para o fato de que “as coisas que estão sendo buscadas de maneira neutra quanto ao gênero baseiam-se nos interesses e valores dos homens” (KYMLICKA, 2006, p. 310), podendo-se concluir que “a sociedade inteira

favorece sistematicamente os homens ao definir trabalhos, méritos, etc”. Assim, segundo MacKinnon (1987, p. 36):

A fisiologia dos homens define a maioria dos esportes, suas necessidades definem a cobertura dos seguros de automóveis e de saúde, suas biografias projetadas para o social definem as expectativas de local de trabalho e padrões bem-sucedidos de carreira, suas perspectivas e interesses definem a qualidade no trabalho acadêmico, suas experiências e obsessões definem o mérito, sua objetificação da vida define a arte, seu serviço militar define a cidadania, sua presença define a família, sua incapacidade de se darem bem uns com os outros – suas guerras e governos – define a história, sua imagem define Deus e seus órgãos genitais definem o sexo.

Talvez algumas mulheres até consigam superar as pressões sociais que sustentam os papéis sociais tradicionais, mas, quanto maior for a dominação existente, menos condições terá uma mulher de competir igualmente com um homem. Na verdade, a discriminação arbitrária não será nem necessária para constituir a desigualdade, pois a própria conjuntura de dominação já se encarrega de manter as mulheres em situação desigual.

E é a partir dessa compreensão que será possível buscar um novo conceito de desigualdade de gênero, sendo este tomado não como um problema de discriminação arbitrária, mas de *dominação*.

E, tratando-se de dominação, necessariamente estaria embutido nesse conceito a presença de poder. Tal poder, que até então pertenceu aos homens, seria partilhado, de modo que a igualdade implicaria não só “a igual oportunidade de buscar papéis definidos por homens, mas também igual poder de criar papéis definidos por mulheres ou de criar papéis andróginos, que homens e mulheres tenham interesse em preencher” (KYMLICKA, 2006, p. 313).

Ê, assim, preciso que se repense toda a compreensão que se tem de igualdade, exigindo-se, para isso, muitas mudanças nas relações de

gênero e na concepção das próprias teorias de justiça, que, em grande parte, não adotam a abordagem da dominação.

Na esfera da educação, os processos de discriminação derivados das relações de dominação precisam ser investigados e combatidos, de maneira que, em primeiro lugar, as mulheres e meninas possam participar igualmente das políticas de educação formal, que as políticas sejam construídas de modo a rever os processos de desigualdade de gênero que derivam de relações de poder e não apenas de discriminações arbitrárias, e que as políticas educacionais visem, de fato, promover o respeito à igualdade em todos os aspectos da vida social.

Igualdade de Gênero na Educação e na Aprendizagem

Compreendido o significado da categoria “gênero”, ferramenta de análise útil para entender como se estabelece uma sociabilidade que tem como base as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, e considerada a “desigualdade” entre homens e mulheres, meninos e meninas, enquanto derivada de processos de dominação, que dificilmente são contidos apenas através de estratégias legislativas, passaremos a analisar o debate sobre a igualdade de gênero referente à educação.

Conforme apontam dados publicados pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), um a cada cinco crianças, adolescentes e jovens está fora da escola, o que representa cerca de 263 milhões de pessoas (UIS, 2018). Este é um número que praticamente não se alterou nos últimos cinco anos, o que nos permite observar que o problema da desigualdade de acesso à educação formal é ainda um dos grandes desafios a serem enfrentados nesse início de século.

Os números são ainda mais complicados quando atentamos para eixos de dominação específicos, como a classe. O documento do UIS indica, por exemplo, uma grande disparidade entre as taxas de evasão escolar entre estudantes de 15 a 17 anos de países mais pobres (59%) e de países mais ricos (6%).

Entretanto, observa-se que se os dados de classe forem cruzados com os de gênero, a questão se agrava ainda mais. Os números (UIS, 2018) apontam que em toda África subsaariana, uma em cada três crianças, adolescentes e jovens está fora da escola, sendo as meninas ainda mais propensas que os meninos, uma vez que, para cada 100 meninos de 6 a 11 anos fora da escola, há 123 meninas excluídas do processo de educação formal.

Em 2018, a Unesco publicou, também, outro importante Relatório em que se pode constatar especificamente os dados relativos à desigualdade de gênero no que se refere à educação, o “Global education monitoring report gender review 2018: meeting our commitments to gender equality in education” (Relatório de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero), que, monitorando os objetivos propostos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), aponta que, embora se tenha tido progressos consideráveis na paridade das taxas de matrícula na educação, a desigualdade de gênero assume diferentes formas, que podem se manifestar, por exemplo, “na sub-representação de mulheres em cargos de direção educacional, na inadequação da infraestrutura escolar ou na representação distorcida dos gêneros em livros didáticos” (UNESCO, 2018, p. 7).

Ainda segundo o Relatório (UNESCO, 2018), 66% dos países alcançaram a paridade de gênero na educação primária (considerada entre 5 e 11 anos de idade). Entretanto, na sequência, nas etapas entre 12 e 14 anos e 15 aos 17, a taxa de paridade de gênero diminui para, 45% e 25%, respectivamente.

No que se refere à educação e alfabetização de adultos, o Relatório pontua que, entre 2000 e 2015, a porcentagem de pessoas que aprenderam a ler e escrever aumentou de 81,5% para 86%. Todavia, quando se observa os dados relativos às mulheres, nesse período de 15 anos, é surpreendente o fato de que *63% da população analfabeta do mundo continua sendo composta por mulheres*, especialmente da África Subsaariana, do Norte da África e da Ásia Ocidental e do Sul.

Outra questão que se destaca é o fato de que, em determinados países, o direito à educação de meninas e adolescentes ainda não é garantido em razão da desigualdade de gênero, como no caso da Tanzânia, em que meninas grávidas em idade escolar são expulsas automaticamente da instituição de ensino, sendo adotada uma concreta política excludente, em que não há políticas de acolhimento. Em razão disso, cerca de 8 mil meninas já deixaram a escola.

Os problemas, pois, ultrapassam a questão quantitativa, e passam a ter relação com as relações de poder e a hierarquização de gênero propriamente ditas. Como vimos anteriormente, as desigualdades de gênero são estabelecidas por meio de símbolos culturais, doutrinas religiosas, educacionais, científicas e políticas presentes também nas instituições (OKIN, 2008), e que precisam ser combatidos por meio de intervenções e políticas que atinjam a raiz dos problemas e não tentem resolvê-los apenas superficialmente.

O desafio da promoção da igualdade de gênero é, portanto, complexo, pois está intimamente ligado a relações de poder socialmente estruturadas que só podem ser combatidas através do estabelecimento de parcerias entre os Estados Soberanos, no plano internacional, e entre o Estado e a Sociedade Civil, no plano nacional, a partir de uma ordem democrática que se pretenda inclusiva e igualitária.

Paulo Freire (1996, p. 19-20), patrono da educação brasileira, explica que:

Faz parte [...] do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade 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.

Para Freire, a educação é uma “prática da liberdade” (1967), e é a partir desta prática que se desenvolve um projeto de emancipação social e de afirmação da democracia, capazes de interromper processos de dominação nos quais se inclui a desigualdade de gênero. Assim, a educação é um caminho possível para superar as relações de poder que originam as sujeições a que grupos oprimidos são submetidos.

O Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) aponta que:

Devemos deixarnos orientar pela utopia que faz convergir o mundo para uma maior compreensão mútua, acompanhada por um sentido mais arraigado de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação de nossas diferenças de natureza espiritual e cultural. Ao permitir que todos tenham acesso ao conhecimento, a educação desempenha um papel bem concreto na plena realização desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um adquira maior compreensão de si mesmo (UNESCO, 2010, p. 27).

A democratização do conhecimento através da educação desempenha papel concreto no processo de inclusão social, combate aos preconceitos e respeito aos direitos individuais. O Relatório aponta que as políticas educacionais devem possuir caráter diversificado, combatendo a exclusão social e contribuindo para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados nessas questões, como é o caso das mulheres e meninas.

Nesse sentido, é “na escola que deve começar uma educação para uma cidadania consciente e ativa” (UNESCO, 2010, p. 28), competindo à educação garantir às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar as mudanças sociais, participar da democracia, fazer uso das virtudes cívicas, fornecer respostas aos múltiplos desafios da sociedade da informação e dar ênfase ao lugar do trabalho na sociedade.

É nesse sentido que o Relatório indica os quatro pilares da educação nos quais a educação ao longo da vida se baseia, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O “Aprender a conhecer” implica em estabelecer uma relação entre uma cultura geral e ampla e a possibilidade de estudar de modo aprofundado um determinado número de assuntos, de modo que se possa “aprender a aprender” e melhor aproveitar o que a educação formal oferece.

O “Aprender a fazer” envolve a aquisição de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar situações diversas e trabalhar em equipe, para além da obtenção de uma qualificação profissional. O aprender a fazer implica em desenvolver espontaneamente ou formalmente o desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

O “Aprender a conviver” diz respeito à “compreensão do outro e à percepção das interdependências [...] no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (UNESCO, 2010, p. 31). Envolve a realização de projetos comuns e o gerenciamento de conflitos.

Por fim, o “Aprender a ser” diz respeito ao desenvolvimento da personalidade e da capacidade de autonomia e responsabilidade pessoal. A partir da ideia de “aprender a ser”, “a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (UNESCO, 2010, p. 31).

Os quatro pilares da educação compõem, portanto, um projeto de educação que não se atém apenas à preocupação com a educação formal, considerando a educação como um todo e propondo uma nova política pedagógica a orientar as reformas educacionais.

Ainda, o Relatório da Unesco enfatiza a ideia de “educação ao longo da vida”, que pretende eliminar a distinção entre educação formal inicial e educação permanente, considerando que todo momento, na sociabilidade humana, pode ser considerado uma oportunidade para aprender.

Sob a perspectiva de uma “educação ao longo da vida”, a ideia de educação permanente deve abrir as possibilidades de educar a todos e

todas, com o objetivo de oferecer uma “segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas” (UNESCO, 2010, p. 32).

Esse tipo de perspectiva tem potencial no enfrentamento às desigualdades de gênero no âmbito da educação, uma vez que dão base a políticas públicas que considerem as necessidades de educação na trajetória inteira da vida das pessoas. Se meninas e meninos não conseguem concluir a educação formal na idade indicada, não se ignora o fato de que podem e devem permanecer como constantes alvos de políticas de educação também na fase adulta.

Em 2015, chefes de Estado e de Governo e representantes de diversos países, reunidos na sede da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), acordaram sobre quais seriam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável globais a serem implementados até o ano de 2030 através da “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Dentre os 17 objetivos, dois deles são especialmente importantes em nossa análise sobre a igualdade de gênero na educação: O objetivo 4, que visa “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, e o Objetivo 5, que tem como objeto “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”.

No que tange ao Objetivo 4, a Agenda de 2030 estabelece o compromisso de garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, de modo equitativo e de qualidade e tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos e prontas para o ensino primário; de assegurar que, aos homens e mulheres, seja assegurada a educação técnica, profissional e superior de qualidade, incluindo a universidade, através de preços acessíveis; de eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir o igual acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis;

de garantir que homens e mulheres estejam alfabetizados e adquiram conhecimentos básicos em matemática; de garantir que todos os alunos e alunas adquiram conhecimentos e habilidades básicas para promover o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos, a igualdade de gênero, a cultura de paz e não-violência, a cidadania global e a valorização da diversidade cultural e da cultura para o desenvolvimento sustentável; dentre outros (ONU, 2015).

Quanto ao Objetivo 5, a Agenda 2030 propõe, até o ano de referência, acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em todos os lugares; eliminar todas as formas de violência contra mulheres e meninas nas esferas pública e privada, o que inclui os casos de tráfico e exploração sexual; eliminar práticas nocivas, como casamentos prematuros, forçados e de crianças, além da mutilação de órgãos genitais femininos; reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado; garantir a participação política plena e efetiva das mulheres na vida política, econômica e pública; assegurar saúde e direitos reprodutivos; adotar e fortalecer políticas e legislações aplicáveis para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas em todos os níveis; dentre outros (ONU, 2015).

Tanto os “quatro pilares da educação”, como a perspectiva de “educação ao longo da vida” e os “objetivos propostos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, uma vez tomados como base para a elaboração das políticas de educação nos diversos países pactuantes, permitirão que se materialize, ao menos em determinados aspectos, a redução das desigualdades de gênero que se estabelecem através das relações de dominação.

Importa observar que não se trata apenas de políticas conjugadas que elevam numericamente o número de mulheres e meninas na educação formal, mas de políticas centradas na educação permanentemente qualitativa, que envolve acima de tudo a formação de meninos, meninas, homens e mulheres para o respeito à democracia, aos direitos humanos e à igualdade de raça, de classe e de gênero.

O Relatório Conciso de Gênero (UNESCO, 2018) mencionado acima indica ainda que, embora vários países tenham firmado compromissos legais pelos direitos das mulheres e meninas por meio de tratados internacionais, os governos têm o dever de implementar leis e políticas nacionais que combatam os obstáculos para acesso à escola e que, no interior dela, previnam as diversas formas de discriminação.

Além disso, é necessário que as barreiras estruturais à igualdade sejam precisamente combatidas, o que exige não apenas recursos financeiros, capacidade adequada, estrutura de apoio, atitudes docentes, escolhas dos pais/mães ou processos decisórios (elementos que impactam diretamente na probabilidade de meninas se matricularem nas escolas e nela permanecerem até a conclusão dos estudos), mas exige sobretudo “combater relações de poder e discriminação enraizadas e persistentes em outras esferas da vida” (UNESCO, 2018, p. 7).

No que tange à educação superior, Maria Creusa de Araújo Borges (2018, p. 154), analisando a temática da educação e o desenvolvimento sociocultural e econômico em documentos internacionais, acrescenta que a Unesco se posiciona claramente quanto ao papel do Estado na garantia das agendas sobre educação, especialmente no que se refere à educação superior, objeto de seu estudo. Segundo a autora, para a Unesco, “ao poder estatal cabem as tarefas de estabelecimento de um marco legislativo, político e financeiro no desenvolvimento da educação superior. A educação superior consiste num direito [...]”, que não pode ser desconsiderado no âmbito decisório nacional e internacional.

Nesse sentido, importa enfatizar o dever de vários agentes, inclusive de órgãos internacionais e da Sociedade Civil no combate às relações de poder que estabelecem desigualdades de gênero e a perpetuação da divisão sexual do trabalho.

É necessária a compreensão e a materialização de políticas que levem em conta o caráter de direito humano da educação, que alcança centralidade após a Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Além disso, a educação também deve

ser pensada como “instrumento de formação em direitos humanos, formação esta fundamentada nos valores assumidos pela ONU no seu projeto de cooperação entre os Estados e de construção da paz” (BORGES, 2015, p. 3).

Nesse sentido, a educação consiste em direito humano, e, portanto, direito de todos e todas, e, conforme preceitua a DUDH, “sem distinção de raça, etnia, sexo, idioma, religião, opinião política, nacionalidade, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição”.

Considerações Finais

O presente artigo se propôs a fornecer uma contribuição para a compreensão do conceito de “gênero” enquanto categoria de análise das ciências sociais; do debate em todo da igualdade e desigualdade de gênero, e de como esta se processa enquanto relação de “dominação”; e, por fim, de analisar, a partir de Relatórios e Documentos internacionais construídos no âmbito das Nações Unidas, especialmente da UNESCO, como o desafio da promoção da igualdade de gênero na educação envolve uma transformação de caráter estrutural das políticas nacionais e internacionais que lhe impulsionam.

Sem considerar o caráter de *dominação* inerente à desigualdade de gênero, que se sobrepõe à mera discriminação arbitrária mais facilmente combatida pelo estabelecimento de leis, não será possível chegar à raiz da questão.

A promoção da igualdade de gênero na educação requer que sejam repensadas as políticas que considerem que a educação deve ser promovida apenas para meninos e meninas em idade escolar, e que desconsideram relações de poder que se estabelecem tanto nos números que apresentam maiores níveis de exclusão das meninas das escolas, quanto naqueles que indicam a baixa participação das mulheres nos espaços de poder e administração escolar e a elevada taxa feminina de abandono dos estudos.

É preciso que a categoria gênero seja frequentemente empregada como categoria de análise das desigualdades na educação, para que se atinja um nível de aprofundamento e reflexão adequado às necessidades estruturais de mudança. Só assim, uma fagulha de igualdade pode ser passada adiante em prol da educação de meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORGES, M. C. Araújo. O direito à educação na normativa internacional de proteção dos direitos humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional: análise preliminar a partir da declaração universal dos direitos humanos e do pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais. **Conpedi Law Review**. Madrid, v.1, n. 3, 2015.
- BORGES, M. C. Araújo. **A educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.
- BUTLER, Judith. **Gender Trouble**. New York: Routledge, 1990.
- CHIAROTTI, Susana. **Aportes al Derecho desde la teoría de Género**. Montevideo, s/ ed. 2005.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- HIRATA, H.; ZARIFIAN, P. Trabalho (o conceito de). HIRATA, H.; LABORIE F.; LE DOARÉ H. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. et. al. (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- KYMLICKA, Will. O Feminismo. In **Filosofia política contemporânea**, São Paulo:

Martins Fontes. 2006.

LAMAS, Marta. Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. In: RUIZ, Alicia E. C., comp., *Identidad femenina y discurso jurídico*. Buenos Aires: Biblos, 2000.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACKINNON, Catherine. *Feminism unmodified: discourses on life and law*. London: Harvard University Press, 1987.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? **Estudos Feministas**. 16(2). p. 333-357. Florianópolis. maio-agosto, 2008.

OAKLEY, Ann. La mujer discriminada: biología y sociedad. **Tribuna Feminista**. Madrid: Editorial Debate, 1977.

OIT. *Trends for Women 2018 – Global Snapshot*. Geneva: OIT, 2018.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, 16 (2): 440, p. 303-332, maio-agosto. 2008.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015.

RICHARDS, Janet Radcliffe. *The sceptical feminist: a philosophical enquiry*. Harmondsworth: Penguin, 1980.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. 2 ed. Recife: SOS Corpo, 1996.

UNESCO. **Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Paris: UNESCO, 2010.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero**. Brasília: UNESCO, 2018.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS). *One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School*. Fact Sheet No. 48, UIS/FS/2018/ED/48. UNESCO, February 2018.

VELOSO, Renato. **Notas introdutórias sobre o debate das relações de gênero**. In: Universidade e Sociedade/ Sindicato Nacional das Instituições de Ensino Superior – Brasília, Ano XII, nº 29, março de 2003, p. 53-56.

WORD ECONOMIC FORUM. *Global Gender Gap Report 2017*. Geneva, 2017.

CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO

Uma Análise Conceitual a partir de Theodor Adorno e Paulo Freire

Luciano da Silva

Gustavo Henrique Queiroz dos Santos

Introdução

O do presente trabalho é examina como a educação pode ser um instrumento para a emancipação do indivíduo. O recorte teórico se dá nas obras de Theodor Adorno (1995) e de Paulo Freire (1967), o que permite, ao nosso ver, uma compreensão da função da educação no século XX.

Adorno confere à educação a tarefa de evitar que eventos como Auschwitz se realizem novamente e Freire compreende que a educação deve ser libertadora. Os pensamentos dos dois autores convergem, ao nosso ver, no sentido de que toda forma de educação deve ser emancipatória.

Diante desse quadro, a questão-problema que se pretende desenvolver é a seguinte: Em que sentido a educação pode ser um instrumento de transformação da realidade? Pretende-se, dessa forma, analisar a educação como o meio pelo qual o indivíduo constrói seu sentimento de pertença e afirma a sua emancipação, isto é, realiza o salto entre a passividade do sujeito diante da sua realidade e sua atitude em pensá-la de forma livre e crítica¹.

1 Para o desenvolvimento desta questão, propõe-se uma abordagem qualitativa e exploratória. Para Silveira e Córdova (2009, p. 31), a pesquisa científica possibilita uma aproximação e

Adorno e a Educação como Caminho para a Emancipação

A Alemanha do início do século XX foi palco do antissemitismo e do totalitarismo (ARENDT; AGAMBEN, 2012; 2004, 2008). Judeus foram humilhados, espancados e mortos em locais públicos. Naquele contexto, o Estado, enquanto instituição garantidora de direitos, falhou. Havia estratificação social legitimada pelo órgão detentor do poder político e governamental.

Para Adorno, isso foi consequência de uma educação que separa as pessoas em grupos de melhores e piores. O sistema educacional alemão deu espaço ao desenvolvimento da ideia de que existem indivíduos melhores que outros. Essa forma de pensamento, segundo Adorno (1995), culminou em uma das tragédias mais destrutivas que a humanidade já conheceu: os campos de concentração nazistas.

Em sua obra *Educação e emancipação*, Adorno (1995, p. 119) defende que, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la.” Sua proposta para que esse objetivo seja alcançado é a educação para emancipação e, dessa forma, ratifica que “[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 119). Em Auschwitz milhões de pessoas foram assassinadas de maneira planejada². Para Adorno (1995, p. 121),

um entendimento da realidade a investigar. A partir disso, o presente trabalho propõe uma abordagem qualitativa que pretende explicar o por quê das coisas, exprimir o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32). Isso significa que o trabalho pretende proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipótese (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 35).

- 2 Os assassinatos planejados dizem respeito à experiências científicas com seres humanos e construção de câmaras de gás para extermínio em massa não só de Judeus, mas de negros, homossexuais e outros grupos (ARENDT, 2003). Muitos desses assassinatos foram coordenados pelo oficial nazista conhecido por Eichmann. De fato, Eichmann era um cumpridor de seus deveres; não se corrompia nem desrespeitava as normas vigentes;

“[...] é preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos [...]”, isto é, a educação deve levar o indivíduo a uma auto-crítica. Mas a crítica para Adorno não tem o mesmo sentido daquele cunhado por Kant na *Crítica da Razão Pura* (1787).

Adorno se refere a crítica numa perspectiva que leva em consideração o momento histórico de cada sociedade e seus indivíduos. Falar em educação após Auschwitz é considerar duas questões centrais: a educação infantil, principalmente na primeira infância; e o esclarecimento geral, o qual propicia um clima intelectual, cultural e social que não permite o retorno à barbárie (ADORNO, 1995). Dessa forma, a educação permitiria a percepção do outro enquanto membro de uma mesma sociedade.

O contato com esse momento difícil da humanidade é a chave para compreender as razões que levaram os opressores a despejar seu ódio contra um determinado grupo de pessoas. Nesse sentido, Adorno argumenta que:

O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados.” (ADORNO, 1995, p. 125)

Mas, como evitar que Auschwitz se repita? Para Adorno (1995, p. 127) é necessário “[...] contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização.”. A sociedade manifesta verdadeiros rituais de aceitação de pessoas. Há exemplo nas Universidades, onde existem os “troles”, evento que muitas vezes submete os estudantes à dor física como requisito para pertencer ao novo grupo acadêmico.

cumpria com eficiência seu dever: encaminhar de maneira eficiente milhares de judeus para a morte (ANDRADE, 2010).

Esse tipo de educação, que Adorno (1995) classifica como educação que premia a dor e a capacidade humana de reprimi-la, tem sérias implicações. Uma delas é que, psicologicamente, o indivíduo que suporta a dor e se comporta de maneira indiferente a ela reproduzirá esse comportamento diante da dor do outro. Nesse sentido, um passo que pode ser dado pela educação é o de enfrentar o medo e compreendê-lo, pois reprimi-lo traria um efeito gravoso e levaria irremediavelmente a tragédias como Auschwitz.

Neste ponto, para enfrentar o medo, e compreendê-lo, é necessário pensar por si mesmo. Mas como pensar por si mesmo, quando há manipulação de pensamento pelo dominador? A esse respeito, Adorno (1995, p. 141) entende o seguinte: “É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros”. Na tentativa de combater esta postura ele formula seu conceito de educação crítica

Adorno considera que a educação não é a mera transmissão de conhecimentos, não é modelar pessoas, mas produzir uma consciência da verdade. A própria democracia, para funcionar, exige pessoas emancipadas, portanto, “A educação perderia seu sentido se não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 1995, p. 143).

Se faz necessário, também, compreender que a educação não pode ser uma divisão dos alunos em classes em que, de um lado, ficam aqueles que possuem talentos, de outro aqueles que nasceram sem qualquer talento. Nas palavras de Adorno (1995, p. 170): “Acredito que não fazemos jus completamente à questão da emancipação se não iniciarmos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação”. Adorno (1995, p. 170) defende que “[...] o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido”. No senso comum o talento é dado como algo anterior a própria experiência. Em algumas culturas é tido como algo divino e, nesse sentido, anterior a emancipação.

A emancipação do indivíduo é alcançada quando este deixa de ser um sujeito passivo diante da realidade que o cerca e age de forma a transformar o mundo que integra. Adorno (1995, p. 183) portanto considera que “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.”

Quando reflete sobre educação, Adorno fala a partir da Alemanha de sua época. No entanto, isso não é impeditivo para que suas ideias e propostas sejam utilizadas em um contexto diferente do seu. Ao nosso ver, suas ideias sobre a relação entre educação e emancipação podem ser usadas para pensar o atual contexto educacional brasileiro porque se aproximam das reflexões de Paulo Freire, conforme analisaremos no próximo tópico.

A Educação como Meio de Transformação da Realidade

Na obra *Educação como prática da Liberdade* (1967, p. 39), Freire indica que ser humano é ser finito e, dessa forma, ele está imerso “[...] em uma realidade objetiva que lhe é exterior, mas com potencial de transcender essa finitude”. Isso é possível quando o homem se torna protagonista das relações que trava com o mundo e, ao perceber esta realidade, percebe também a si mesmo como um ser finito.

Quando o sujeito percebe que está limitado por grandezas como tempo e espaço, sua razão o provoca, o constrange e o empurra a pensar sobre o que foge a essa regra. O sujeito conhece o ontem e o hoje, o que lhe permite retirar das experiências passadas e presentes as formas mais proveitosas de projetar experiências futuras. A experiência revela que o homem está em constante transformação (FREIRE, 1967).

A emancipação do sujeito é, portanto, movimento. Ela se dá através da educação, libertando o indivíduo das amarras do senso comum e impulsionando a construção de uma atitude crítica. De acordo com Freire (1967, p. 44), uma atitude crítica constante é o “único modo pelo

qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”. Para Freire (1967, p.44), a emancipação evita a dominação promovida pelas instituições sociais e estatais, conforme esclarece na seguinte passagem:

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade.

O Brasil de Paulo Freire era/é um país dividido entre ricos e pobres, etnias diversas, culturas distintas etc. Para ele a constatação não é baseada somente em uma análise de caráter econômico que resulta em ricos e pobres, mas leva em consideração o aspecto pedagógico-social. Essas disparidades também eram presentes no contexto vivido por Adorno.

A atitude crítica, em Freire, é o direito de escolha, a possibilidade de pensar criticamente no sentido de questionar os pressupostos de existência e legitimidade de qualquer fato ou argumento, o que resultará em um pensamento livre.

Assim como o homem, a sociedade está em constante transformação. Mas na perspectiva de Freire (1967, p. 46), nem toda mudança consiste em uma transformação efetiva da sociedade, conforme se pode observar na passagem que segue:

Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mu-

dança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época.

O conceito de educação perpassa toda a obra de Freire. Corrobora com o entendimento exposto até aqui a seguinte passagem (FREIRE, 2000, p. 40): “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. Percebe-se que a educação deve ser sempre voltada ao agir.

De acordo com Freire, teoria é uma forma de especulação, o que se constrói no intelecto, e o fazer uso da própria razão. Costa (2015, p. 74), por sua vez, corrobora com Freire ao dizer que “[...] teoria é algo especulativo, intelectual, inteligível, racional, sistemático e que diz respeito a princípios, aos fundamentos. Uma teoria seria resultado de um trabalho do espírito, do intelecto, da inteligência, da razão”. Na proposta educacional Freireana a teoria refere-se ao pensamento crítico, e consequentemente livre, enquanto a práxis residiria na atitude transformadora da realidade.

A palavra conhecimento, por seu turno, encontra definição no próprio Paulo Freire (1981, p. 79), conforme se pode ler na seguinte passagem: “Nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação – reflexão do homem sobre o mundo”. Nesse sentido, o conhecimento é um processo que envolve a reflexão sobre o mundo em acumulação com uma ação para transformá-lo. É possível perceber que o binômio necessário, ação-reflexão, também aparece em outros pontos da obra da obra Freiriana.

Em um primeiro momento, pensar em uma teoria do conhecimento freiriana é possível, tendo em vista que o pensar crítico resulta em um agir livre. Nesse sentido, Costa (2015, p. 77) comenta o seguinte:

A educação defendida por Freire seria a teoria do conhecimento dele colocada em prática, ou seja, a teoria do conhecimento freireana, quando praticada, realizaria a concepção freireana de educação. Por isso, a concepção freireana de educação dependeria da concepção freireana de conhecimento, isto é, da sua teoria do conhecimento.

A busca constante pelo aperfeiçoamento do “eu” é identificado por Freire como vocação do *ser mais*³ e tem impacto direto em sua proposta educacional, pois a partir do momento que o indivíduo se reconhece como membro de uma sociedade tem a obrigação de transformá-la.

Considerações Finais

Adorno e Freire tratam de contextos diferentes, mas suas ideias sobre educação buscam objetivos semelhantes. Na reflexão sobre o conceito de educação, Paulo Freire considera que o pensamento e a prática devem ser indissociáveis. O binômio ação-reflexão deve nortear a conduta do educando. A educação emancipatória não deixa de ser uma conduta política. O analfabetismo é uma das formas de excluir o indivíduo do processo educacional, impedindo-o de desenvolver um olhar crítico sobre sua realidade. Por isso é necessário compreender o indivíduo que age contrariamente a libertação do seu semelhante e de si, identificando as causas que o fazem agir dessa forma.

A esse respeito Severino (2003, p.7) concorda com Freire ao defender que:

3 Para Freire (1992) ser mais é o processo de busca permanente do homem por aperfeiçoamento.

[...] a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou ‘astutas’, negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história.

Adorno, por seu turno, argumenta sobre a necessidade de que as políticas educacionais de qualquer natureza devem ter como meta evitar o retorno da humanidade a situações como Auschwitz. Milhares de pessoas, em sua maioria Judeus, foram assassinadas em nome de uma ideologia que pregava a superioridade de uma raça sobre as outras.

Trazendo a proposta educacional de Adorno para as salas de aula, Zambel e Lastória (2016, p. 2214) afirmam que “[...] somente uma educação voltada para a emancipação e que seja capaz de desenvolver a autonomia dos alunos conseguiria se colocar de modo reflexivo diante da sociedade organizada sob a égide indústria cultural.”

Zambel e Lastória (2016, p. 2208) também corroboram para a compreensão da educação de forma crítica ao afirmar que “[...] a teoria crítica visa submeter o próprio sistema educacional ao âmbito da crítica, isto é: perguntar em que medida a própria educação estaria proporcionando a emancipação dos indivíduos” evidenciando a forma como Adorno emprega o termo “crítica” em sua obra *Educação e Emancipação*.

Ao nosso ver, os pensamentos de Adorno e Freire são convergentes, no sentido de afirmarem que a emancipação é o auto-reconhecimento do indivíduo com o “ser mais”, isto é, trata-se de uma superação do cânone da inferioridade que as estruturas de poder dominantes impuseram aos sujeitos marginalizados. A esse respeito, Borges (2018, p. 118) considera que a construção do cânone moderno “[...] se constitui como um processo,

simultaneamente, de exclusão e de inclusão. De exclusão, na medida em que certas formas de epistemologias, visões de mundo e valores foram marginalizados na construção do cânone [...]”. A segregação é evidente e o senso comum divide a sociedade em pessoas capazes e incapazes.

Adorno e Freire não foram somente espectadores de suas realidades, mas transformadores. Cada um ao seu modo pensou na educação como instrumento para emancipação do indivíduo como forma de evitar que barbáries como Auschwitz se repitam.

Toda proposta educacional que tenha o intuito de ser crítica deve começar por questionar seus próprios métodos e instrumentos, se oprimem o educando a aceitar uma verdade absoluta ou se o prepara para pensar livremente e questionar o próprio conhecimento recebido.

Por sua vez, a educação também deve estar voltada ao agir e não somente ao pensar. Nesse sentido, a educação funciona como a própria atitude diante da realidade, como o questionamento sobre as origens e consequências de determinado fenômeno. A educação deve ser inclusiva e embora os autores pensem casos específicos como a educação infantil na Alemanha no caso de Adorno e a educação de jovens e adultos no Brasil, como Paulo Freire, todos devem ser chamados a pensar criticamente, a se emanciparem.

Mas, é possível, na nossa sociedade, pensar uma educação voltada à emancipação? A resposta é positiva, desde que o modelo educacional adotado não trate os educandos como se estivessem em uma linha de montagem industrial. Neste momento será dado o primeiro passo para uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4ª edição. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: O arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ANDRADE, Marcelo. **A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas**. In: Revista Brasileira de Educação. On-line version ISSN 1809-449X. Vol. 15, nº 43, pp. 109-125. Rio de Janeiro. Jan/Abril 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820100001&lng=pt... Consulta em 22/03/2019 às 09h02m.
- ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. 8ª reimpressão. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das letras, 2012.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann en Jerusalén**. Un estudio sobre la banalidad del mal. Traducción de Carlos Ribalta. Editorial Lumen. Barcelona, 2003.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo Borges. **A educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. Prefácio de Ingo Sarlet. EDUEPB, Campina Grande, 2018.
- COSTA, José Junio Souza da. **A educação segundo Paulo Freire: Uma primeira análise filosófica**. In. Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia. Faculdade Católica de Pouso Alegre. Volume VII – nº 18. 2015. pp. 72-88. Disponível em: <http://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf>. Acesso em 07 de novembro de 2018.
- FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In: **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. pp. 78-85.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. 1967. Rio de Janeiro.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. Arquivo PDF. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339 Acesso em: 05 de novembro de 2018.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. 5ª Ed. Editora Brasiliense. São Paulo, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

PETROVIC, Gajo. 2001. *Práxis*. In: Tom Bottomore (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar. 1983.

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais**. São Paulo: Matese, 2008. Arquivo PDF. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/31093685/Dicionario-de-Filosofia-e-Ciencias-Culturais>. Acesso em: 07 de novembro de 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989. disponível em https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf acesso em 28/02/2019 às 10h14m. Livro online.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ZAMBEL, Luciana; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. **Educação e emancipação em T. W. Adorno: Contribuições para a formação de professores**. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, 2016. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8794/6054> acesso em 22/03/2019 às 08h32m.

Anexo A - Alegorias da Fraternidade

Fichas Catalográficas da Biblioteca Nacional da França



Titre : Fraternité : [estampe] / Deres del. ; Duchemin sculp.

Auteur : Duchemin, René (1768-1859). Graveur

Auteur : Desrais, Claude-Louis (1746-1816). Dessinateur du modèle

Éditeur : (A Paris)

Date d'édition : 1793-1794

Sujet : Fraternité

Sujet : Enfants

Sujet : Relations interethniques

Sujet : Haine

Sujet : Scènes allégoriques -- 1789-1799

Type : image fixe

Type : estampe

Format : 1 est. : eau-forte, pointillé, col. ; ov. 17 x 13 cm (im.) Suite du texte

Format : image/jpeg Suite du texte

Format : Nombre total de vues : 1 Suite du texte

Description : Référence bibliographique: Hennin, 12172 Suite du texte

Description : Référence bibliographique: Vidéodisque, 15704-15706 Suite du texte

Description : Appartient à l'ensemble documentaire : Est18Rev1 Suite du texte

Droits : domaine public

Identifiant : ark:/12148/btv1b8412555n

Source : Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE FOL-QB-201 (138)

Notice du catalogue : Notice de recueil : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41089987t>

Relation : Appartient à : [Recueil. Collection Michel Hennin. Estampes relatives à l'Histoire de France. Tome 138, Pièces 12141-12215, période : 1795-1796]

Notice du catalogue : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb402542607>

Provenance : Bibliothèque nationale de France

Date de mise en ligne : 22/07/2010



Titre : La Fraternité française : [estampe]

Éditeur : Paris. Codoni, r. Grenetat 18

Date d'édition : 1848

Type : image fixe

Type : estampe

Format : 1 est. : lithographie coloriée ; 16,4 x 12,4 cm Suite du texte

Format : image/jpeg Suite du texte

Format : Nombre total de vues : 1 Suite du texte

Description : Référence bibliographique : De Vinck, 13920 Suite du texte

Description : Collection numérique : Collection De Vinck (histoire de France, 1770-1871) Suite du texte

Droits : domaine public

Identifiant : ark:/12148/btv1b530145212

Source : Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE QB-370 (110)-FT4

Notice du catalogue : Notice de recueil : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb387931147>

Relation : Appartient à : [Recueil. Collection de Vinck. Un siècle d'histoire de France par l'estampe, 1770-1870. Vol. 110 (pièces 13842-13938), République de 1848]

Notice du catalogue : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb415201245>

Provenance : Bibliothèque nationale de France

Date de mise en ligne : 26/06/2012



Titre : Fraternité : [estampe] / Debucourt del. et sculp.

Auteur : Debucourt, Philibert-Louis (1755-1832). Graveur

Auteur : Debucourt, Philibert-Louis (1755-1832). Fonction indéterminée

Éditeur : (Paris)

Date d'édition : 1794

Sujet : Fraternité

Sujet : Paysannerie -- France

Sujet : Égalité -- Aspect symbolique

Sujet : France

Sujet : France. Armée

Sujet : Scènes allégoriques -- 1789-1799

Type : image fixe

Type : estampe

Format : 1 est. : eau-forte, outils ; 19 x 15,5 cm (tr. c.) Suite du texte

Format : image/jpeg Suite du texte

Format : Nombre total de vues : 1 Suite du texte

Description : Référence bibliographique :

Hennin, 11988 Suite du texte

Description : Référence bibliographique : Vidéodisque, 15743-15746 Suite du texte

Description : Appartient à l'ensemble documentaire : Est18Rev1 Suite du texte

Droits : domaine public

Identifiant : ark:/12148/btv1b8412348t

Source : Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE FOL-QB-201 (136)

Notice du catalogue : Notice de recueil : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41089981r>

Relation : Appartient à : [Recueil. Collection Michel Hennin. Estampes relatives à l'Histoire de France. Tome 136, Pièces 11948-12048, période : 1794]

Notice du catalogue : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40255495p>

Provenance : Bibliothèque nationale de France

Date de mise en ligne : 03/05/2010



Titre : Notre fraternité fera le tour du monde :
[estampe]

Auteur : Weber. Lithographe

Éditeur : Paris, Victor Delarue, 10, place Desaix

Éditeur : ()

Type : image fixe

Type : estampe

Format : 1 est. : lithographie en camaïeu ; 33,2 x 19,2 cm Suite du texte

Format : image/jpeg Suite du texte

Format : Nombre total de vues : 1 Suite du texte

Description : Référence bibliographique : De Vinck, 13922 Suite du texte

Description : Collection numérique : Collection De Vinck (histoire de France, 1770-1871) Suite du texte

Droits : domaine public

Identifiant : ark:/12148/btv1b530146005

Source : Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE QB-370 (110)-FT4

Notice du catalogue : Notice de recueil : <http://>

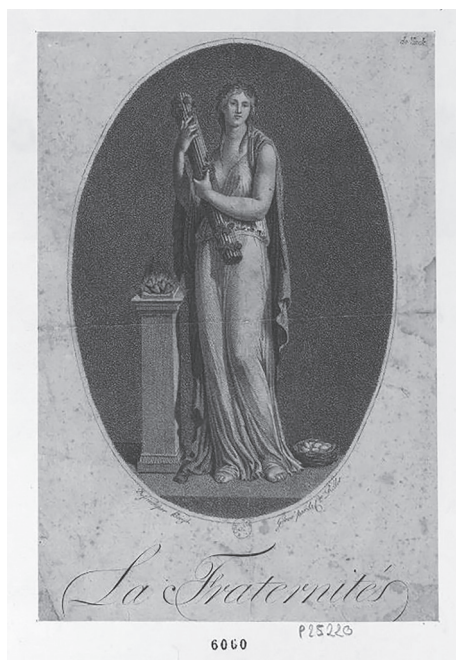
catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb387931147

Relation : Appartient à : [Recueil. Collection de Vinck. Un siècle d'histoire de France par l'estampe, 1770-1870. Vol. 110 (pièces 13842-13938), République de 1848]

Notice du catalogue : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41520126v>

Provenance : Bibliothèque nationale de France

Date de mise en ligne : 05/03/2012



Titre : La Fraternité : [estampe] / dessiné par Boizot ; gravé par la c.ne Rollet

Auteur : Rollet, Mademoiselle (17..-1...; graveur). Graveur

Auteur : Boizot, Louis-Simon (1743-1809). Dessinateur du modèle

Éditeur : (A Paris)

Date d'édition : 1793-1794

Sujet : Fraternité

Sujet : Union -- Aspect symbolique

Sujet : Figures allégoriques -- 1789-1799

Type : image fixe

Type : estampe

Format : 1 est. : pointillé, col. à la poupée ; 33 x 24,5 cm (élt d'impr.)

Format : image/jpeg

Format : Nombre total de vues : 1

Description : Référence bibliographique : De Vinck, 6060

Description : Référence bibliographique : Vidéodisque, 15709-15711

Description : Appartient à l'ensemble documentaire : Est18Rev1

Droits : domaine public

Identifiant : ark:/12148/btv1b6950317j

Source : Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE QB-370 (44)-FT 4

Notice du catalogue : Notice de recueil : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb387930488>

Relation : Appartient à : [Recueil. Collection de Vinck. Un siècle d'histoire de France par l'estampe, 1770-1870. Vol. 44 (pièces 5943-6108), Ancien Régime et Révolution]

Notice du catalogue : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb402561566>

Provenance : Bibliothèque nationale de France

Date de mise en ligne : 25/10/2010



Titre : Unité. indivisibilité ou de. la République
liberté. egalité. fraternité ou. la mort : [estampe]
/ [non identifié]

Éditeur : (Paris)

Date d'édition : 1793-1794

Sujet : Drapeaux -- France

Sujet : Concorde

Sujet : France -- Allégories

Sujet : Compositions symboliques -- 1789-1799

Type : image fixe

Type : estampe

Format : 1 est. : gravure sur bois, coul. ; 48,5 x
40,5 cm (tr. c.)

Format : image/jpeg

Format : Nombre total de vues : 1

Description : Référence bibliographique : De
Vinck, 6133

Description : Référence bibliographique :
Vidéodisque, 16743-16745

Description : Appartient à l'ensemble docu-
mentaire : Est18Rev1

Description : Papier peint

Droits : domaine public

Identifiant : ark:/12148/btv1b6950388m

Source : Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE QB-
370 (45)-FT 4

Notice du catalogue : Notice de recueil : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb38793049m>

Relation : Appartient à : [Recueil. Collection de Vinck. Un siècle d'histoire de France par l'estampe,
1770-1870. Vol. 45 (pièces 6109-6282), Ancien Régime et Révolution]

Notice du catalogue : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40255795h>

Provenance : Bibliothèque nationale de France

Date de mise en ligne : 24/01/2011



Titre : Les Douceurs de la fraternité : Français, unissons-nous... qu'une saine harmonie fixe la liberté, sous le regne des loix ! les hommes sont égaux : tous ont les mêmes droits... perisse l'égoïsme ; et vive la Patrie ! : [estampe] / Vangorp pinx. ; Gautier Sculp.

Auteur : Gautier, Jean Baptiste (17.-18.. ; graveur). Graveur

Auteur : Vangorp, Henri Nicolas (1756?-1819?). Dessinateur du modèle

Éditeur : (A Paris)

Date d'édition : 1794

Sujet : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1793)

Sujet : France. Constitution (1793)

Sujet : Liberté

Sujet : Drapeaux -- France

Sujet : Famille -- France

Sujet : Fraternité

Sujet : France. Armée

Sujet : France -- Allégories

Sujet : Scènes symboliques -- 1789-1799

Type : image fixe

Type : estampe

Langue : français

Format : 1 est. : eau-forte, pointillé, col. ; 48 x 36 cm (élt d'impr.)

Format : image/jpeg

Format : Nombre total de vues : 1

Description : Référence bibliographique : Smith-Lesouëf, 2564

Description : Référence bibliographique : Smith-Lesouëf, 2565

Description : Référence bibliographique : Hennin, 12022

Description : Référence bibliographique : Vidéodisque, 6981-6983

Description : Appartient à l'ensemble documentaire : Est18Rev1

Droits : domaine public

Identifiant : ark:/12148/btv1b8412382v

Source : Bibliothèque nationale de France, département Estampes et photographie, RESERVE FOL-QB-201 (136)

Notice du catalogue : Notice de recueil : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41089981r>

Relation : Appartient à : [Recueil. Collection Michel Hennin. Estampes relatives à l'Histoire de France. Tome 136, Pièces 11948-12048, période : 1794]

Notice du catalogue : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb402588240>

Provenance : Bibliothèque nationale de France

Date de mise en ligne : 03/05/2010



Titre : [La liberté et la fraternité modérées] :
Est-il Dieu possible de s'habiller comme ça !...
Est-ce que le gouvernement devrait permettre à
un homme de se montrer dans cet état :
[estampe] / [Nadar]

Auteur : Nadar (1820-1910). Dessinateur

Éditeur : [s.n.]/[s.n.]

Date d'édition : 185.

Sujet : Caricatures et dessins humoristiques
-- 19e siècle

Type : image fixe

Type : estampe

Langue : français

Format : 1 est. : gravure sur bois ; 19,8 x 17,5 cm

Format : image/jpeg

Format : Nombre total de vues : 1

Droits : domaine public

Identifiant : ark:/12148/btv1b10538637c

Source : Bibliothèque nationale de France,
département Estampes et photographie, FOL-
TF-1133 (2)

Notice du catalogue : Notice de recueil : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40363054w>

Relation : Appartient à : [Recueil. Oeuvre graphique de Félix Tournachon Nadar]

Notice du catalogue : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb44367163n>

Provenance : Bibliothèque nationale de France

Date de mise en ligne : 18/07/2016

SOBRE OS AUTORES

(Conforme a ordem dos capítulos)

ANTÓNIO GOMES FERREIRA

FPCEUC | GRUPOEDE, CEIS20, UC, antonio@fpce.uc.pt, ORCID ID: 0000-0002-3281-6819, Ciência ID: C21F-6609-DCEB

Luís MOTA

IPC, ESE | GRUPOEDE, CEIS20, UC, mudamseostempos@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4014-9590, Ciência ID: 8D1F-B574-3B13

MARIA CREUSA DE ARAÚJO BORGES

Professora Associada III do Departamento de Direito Privado e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ/UFPB, Brasil). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Direito e Sociedade (CNPq, UFPB). E-mail: mcaborges@gmail.com

JOSÉ FLÔR DE MEDEIROS JÚNIOR

Mestre em Ciências Jurídicas (UFPB), Mestre em Direito Econômico (UNIPÊ), Pós-Graduado em História (UEPB), Graduado em História (UEPB), Graduado em Direito (UNIFACISA), Graduado em História (UEPB). E-mail: jfmjmedeiros@gmail.com

ADRIANO MARTELETO GODINHO

Doutor em Ciências Jurídicas pela Universidade de Lisboa, Portugal. Mestre em Direito Civil pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de pós-graduação *stricto sensu* do Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

MARIA EDUARDA GUEDES DE SOUSA

Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista CAPES. Artigo apresentado para a disciplina

“Educação e Cultura em Direitos Humanos”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Maria Creusa Borges.

FERNANDO JOAQUIM FERREIRA MAIA

Doutor e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba-PPGCJ/UFPB. E-mail: fernandojoaquimmaia@gmail.com

OSMAR CAETANO XAVIER

Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba. Email: osmarcxavier@gmail.com

ROBSON ANTÃO DE MEDEIROS

Professor dos Cursos de graduação do Curso de Direito e da pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas e do Programa de Mestrado Profissional em Gerontologia do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Paraíba.

LUCAS LACERDA ARAGÃO DE BRITO

Mestre em Ciências Jurídicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, da Universidade Federal da Paraíba. Agradecimentos a CAPES pelo financiamento da pesquisa.

LUCIANO DA SILVA

Professor de Filosofia na Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Paraíba-PB. E-mail: lucioanojpb@gmail.com.

JÉSSICA SARAIVA DE ARAÚJO PESSOA

Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. E-mail: Jessikasaraiva@gmail.com. Agradecimento a CAPES, pelo financiamento da pesquisa. Especialista em Prática Jurídica pela ESMA/UEPB. Graduada em Direito pela UEPB.

DAVI TAVARES VIANA

Advogado. Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

ROBSON ANTÃO DE MEDEIROS

Professor dos Cursos de graduação do Curso de Direito e da pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas e do Programa de Mestrado Profissional em Gerontologia do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: robson.antao@gmail.com.

FERNANDA THAÍS LIRA DE SÁ BARRETO

Mestre em Ciências Jurídicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: fernandathaisil@gmail.com.

MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES VIEIRA GUERRA

Pós-Doutora pela Universidade do Porto – Portugal. Possui Doutorado em Educação (UFPB-2007), Mestrado em Administração (UFPB-2003), Bacharelado em Ciências Contábeis (UFPB-2000) e Licenciatura em Pedagogia (UNIGRAN-EaD-2012). Atualmente é Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Professora dos quadros permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da UFPB. É Avaliadora ad doc de Cursos Superiores na Área de Ciências Contábeis e Pedagogia (BASIS/INEP/MEC). E-mail: gracinhavieira@yahoo.com.br ORCID <http://orcid.org/0000-0002-6943-0338>

CARLINDA LEITE

Professora Catedrática e Emérita da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal e Investigadora sênior do Centro de Investigação e Intervenção

na Educação (CIIE). Neste centro de pesquisa, ela preside a linha temática “Avaliação para a melhoria da qualidade educacional”. Foi anteriormente Diretora da FPCEUP (de 2005 a 2007 e de 2009 a 2010) e presidente do Programa de Doutorado em Educação. No âmbito da Agência Portuguesa para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), preside os painéis nacionais de avaliação e acreditação dos cursos de pós-graduação em Educação/Ciências da Educação. E-mail: carlinda@fpce.up.pt ORCID <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

GONÇALO S. DE MELO BANDEIRA

Doutor em Direito Público pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), Professor da Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (ESG/IPCA), Professor-Convitado em Mestrados da Universidade do Minho e Investigador Integrado no JusGov-Research Centre for Justice and Governance-Universidade do Minho; Afiliação: Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (ESG/IPCA), Minho, Portugal.

MARCÍLIO TOSCANO FRANCA FILHO

Professor Visitante do Departamento de Jurisprudência da Universidade de Torino e Research Fellow do Collegio Carlo Alberto, Itália. Membro do Executive Council da International Law Association (ILA, Londres, Reino Unido) e árbitro suplente do Tribunal Permanente de Revisão do MERCOSUL (Assunção, Paraguai). Doutor em Direito pela Universidade de Coimbra (Portugal). Pós-doutorado em Direito no Instituto Universitário Europeu de Florença (Itália), onde foi Calouste Gulbenkian Fellow. Professor de Direito da Arte do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba e Procurador do Ministério Público junto ao Tribunal de Contas da Paraíba. Líder do Laboratório Internacional de Investigações

em Transjuridicidade, o LABIRINT. Associado à TIAMSA – The International Art Market Studies Association.

NICOLE LEITE MORAIS

Mestranda em Direito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba – PPGCJ-UFPB. Professora de Direito Administrativo e Direito Processual Penal. Aluna do curso *International Cultural Heritage Law*, no Centro de Direito e Arte da Faculdade de Direito da Universidade de Genebra (Suíça) – Université de Genève (UNIGE). Pesquisadora do Laboratório Internacional de Investigações em Transjuridicidade, o LABIRINT. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

JOSÉ ERNESTO PIMENTEL FILHO

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UFPB.

JANAYNA NUNES PEREIRA

Mestranda em Direito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com pesquisa na linha de desenvolvimento em Direito Internacional dos Direitos Humanos, Cidadania, Gênero e Minorias. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA

Graduação em HISTÓRIA e em DIREITO (UFPB); especialização em Direito Ambiental e em Metodologia do Ensino Superior; mestrado em Ciências Jurídicas (UFPB), área de concentração em Direito Econômico; aperfeiçoamento em Direito da Regulação (Centro de Estudos de Direito Público e Regulação - CEDIPRE, Universidade de

Coimbra); doutorado em Ciências Jurídico-Econômicas (Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra - FDUC, Portugal) e pós-doutorado em Direito, Estado e Sociedade pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Brasil. Realizou estágios doutorais na Università degli Studi di Firenze (Florença, Itália) e no UNIDROIT (Roma). É professora titular do Centro de Ciências Jurídicas da UFPB, docente permanente do PPGCJ-UFPB, a partir de 2006, e colaboradora do PPGD - UNIPÊ.

CLARISSA CECILIA FERREIRA ALVES

Doutora do Programa de Pós Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGCJ/UFPB), com área de concentração em Direitos Humanos e Desenvolvimento, onde pesquisa Feminismo, Trabalho Reprodutivo e Migrações Internacionais, com ênfase teórica nos feminismos materialista e decolonial. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, Campus Guarabira, onde coordena o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Margarida Maria Alves. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Direito da UFPB.

LUCIANO DA SILVA

Professor de Filosofia na Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. Campina Grande, PB. E-mail: lucianojpb@gmail.com

GUSTAVO HENRIQUE QUEIROZ DOS SANTOS

Mestre em Ciências Jurídicas pelo PPGCJ – UFPB. E-mail: ghenriquequeiroz@gmail.com. Bolsista CAPES.

EU

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2020, utilizando a família da fonte Minion Pro. Impresso em papel Offset 75 g/m² e capa em papel Supremo 250 g/m².

O livro resulta de Missão CAPES/Print na Universidade de Coimbra realizada pela professora Doutora Maria Creusa de Araújo Borges sob a supervisão do prof. Dr. António Gomes Ferreira, atual vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Direito e Sociedade, do qual a profa. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges é a líder CNPq. Dessa missão, também, resultou a realização do convênio específico de cooperação acadêmica e científica entre a UFPB e a Universidade de Coimbra, para fins de fomentar a mobilidade internacional de docentes e discentes, com publicações em coautoria internacional; realização de eventos científicos; missões de trabalho de pesquisadores; estabelecimento de cotutelas; mobilidade de estudantes; instalação e compartilhamento de uma base de investigação avançada articulando Direito, Educação e Sociedade, possibilitando a realização de consultorias e de projetos conjuntos de pesquisa na promoção do direito à educação de qualidade socialmente referenciada. O objeto do convênio específico é a mobilidade de estudantes e pesquisadores na temática do CAPES/Print da UFPB: TERRITÓRIOS DA DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO, LINGUAGENS, MEDIAÇÕES CULTURAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS. O primeiro dessa natureza na instituição, abarcando o tema de pesquisa de um edital específico de internacionalização.

