

ESTUDOS EM HOMENAGEM AO DR. MÁRCIO MESQUITA SERVA

EDUCAÇÃO COMO LIBERDADE

Organizadores:

Profa. Dra. Jussara Borges Ferreira
Prof. Dr. Jefferson Aparecido Dias
Profa. Dra. Walkiria Martinez H. Ferrer
Prof. Dr. Galdino Luiz Ramos Júnior
Profa. Dra. Catharina Martinez H. Ferrer

Coordenadora:

PROFA. DRA. FERNANDA MESQUITA SERVA

ESTUDOS EM HOMENAGEM AO
DR. MÁRCIO MESQUITA SERVA

EDUCAÇÃO COMO LIBERDADE

Contato com a editora

Beto Cavallari • editor@poiesiseditora.com.br

Gabriel Marconato • comercial@poiesiseditora.com.br

Poesis • www.poiesiseditora.com.br/contato

.....

Conselho Editorial

Alexandre Fernandez Vaz • *UFSC/Florianópolis, Brasil*

Alonso Bezerra de Carvalho • *UNESP/Assis, Brasil*

Bruno Bianco Leal • *Procurador Federal/EAGU, Brasil*

Carlos da Fonseca Brandão • *UNESP/Assis, Brasil*

Christian Berner • *Université de Lille III/Lille, França*

David T. Hansen • *Columbia University, TC/New York, EUA*

Divino José da Silva • *UNESP/Presidente Prudente, Brasil*

Dominique Vidal • *Université de Lille III/Lille, França*

Eugénia Vilela • *Universidade do Porto/cidade do Porto, Portugal*

Fernando Bárcena • *Universidad Complutense de Madrid, Espanha*

Hélio Rebello Cardoso Junior • *UNESP/Assis, Brasil*

James Garrison • *Virginia Tech University/Blacksburg, EUA*

José Geraldo A. B. Poker • *UNESP/Marília, Brasil*

Larry Hickman • *Southern Illinois University/Carbondale, EUA*

Leoni Maria Padilha Henning • *UEL/Londrina, Brasil*

Luiz Henrique de Araujo Dutra • *UFSC/Florianópolis, Brasil*

Marcus Vinícius da Cunha • *USP/Ribeirão Preto, Brasil*

Nel Noddings • *Stanford University/San Francisco, EUA*

Pedro Angelo Pagni • *UNESP/Marília, Brasil*

Ralph Ings Bannell • *PUC/Rio de Janeiro, Brasil*

Rodrigo Pelloso Gelamo • *UNESP/Marília, Brasil*

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo • *UNICAMP/Campinas, Brasil*

Sinésio Ferraz Bueno • *UNESP/Marília, Brasil*

Tarso Bonilha Mazzotti • *UFRJ e Estácio de Sá/Rio de Janeiro, Brasil*

Tatiana Mesquita Nunes • *USP/São Paulo, Brasil*

Vera Teresa Valdemarin • *UNESP/Araraquara, Brasil*

Walter Omar Kohan • *UERJ/Rio de Janeiro, Brasil*

.....

Onde comprar?

Poesis • www.poiesiseditora.com.br

Amazon Brasil • www.amazon.com.br

E nas principais livrarias do país!

Profa. Dra. Fernanda Mesquita Serva
Coordenadora

Profa. Dra. Jussara Suzi Assis Borges Nasser Ferreira

Prof. Dr. Jefferson Aparecido Dias

Profa. Dra. Walkiria Martinez Heinrich Ferrer

Prof. Dr. Galdino Luiz Ramos Júnior

Profa. Dra. Catharina Martinez Heinrich Ferrer

Organizadores

ESTUDOS EM HOMENAGEM AO DR. MÁRCIO MESQUITA SERVA

EDUCAÇÃO COMO LIBERDADE

Copyright© Autora(s)

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(s) Autor(es),
proprietário(s) do Direito Autoral

Poesis Editora 2024

Todos os direitos comerciais reservados pela Poesis Editora, sendo proibida
qualquer reprodução de partes ou de todo o conteúdo dessa publicação sem a
autorização prévia da Editora

Editoria

Diagramação: Beto Cavallari
Revisão gramatical/ortográfica: Regina Lúcia Ottaiano Losasso Serva
Imagem da capa: Laisa Cristiana Gonçalves Ruiz
Bibliotecária: Aline Grazielle Benitez (CRB-1/3129)
ISBN 978-65-86568-45-5 (papel)
CBL – Confederação Brasileira do Livro



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
CBL – Confederação Brasileira do Livro

Estudos em homenagem ao Dr. Márcio Mesquita Serva : educação
como liberdade / organizadores Jussara Suzi Assis Borges Nasser
Ferreira...[et al.] ; coordenadora Fernanda Mesquita Serva. --
Marília, SP : Poesis Editora, 2024.

Vários colaboradores.
ISBN 978-65-86568-45-5

I. Educação 2. Educadores - Brasil - Biografia 3. Extensão
universitária 4. Homenagem 5. Serva, Márcio Mesquita 6.
Universidade de Marília (UNIMAR) I. Ferreira, Jussara Suzi Assis
Borges Nasser. II. Serva, Fernanda Mesquita.

23-154998

CDD-370

Índice para catálogo sistemático

I. Estudos em homenagem : Educação 370
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

PREFÁCIO • 7

Prof. Dr. Olavo de Oliveira Neto

APRESENTAÇÃO • 9

Jussara Borges Ferreira

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DE MARÍLIA • 10

Fernanda Mesquita Serva & Jefferson Aparecido Dias

ORDEM ECONÔMICA CONSTITUCIONAL: COMPREENSÃO SISTEMÁTICA E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO • 28

Cibeli Simões dos Santos & Jussara Borges Ferreira

OS REFLEXOS DA PANDEMIA NO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO • 57

Emerson Ademir Borges de Oliveira, Alex Luís Luengo Lopes & Catharina Martinez Heinrich Ferrer

O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E UMA PANDEMIA PROPORCIONANDO O SURGIMENTO DE UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: IMPULSOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA FINALMENTE AVANÇAR • 79

Andréia Cristina Fregate Baraldi Labegalini

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO LIBERDADE • 94

Ana Paula Silva Ducatti, Ana Livia Cazane & Paulo Pardo

A MORAL NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA • 112

Fabiola Colombani, Flávia Cristina Castilho Caracio & Gelci Saffiotte Zafani

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LIBERDADE • 128

Antônia Ladymilla Tomaz Caracas Bandeira & Marcelo Yuri Moreira Martins

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL NA PROMOÇÃO DA LIBERDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA • 140

Joasey Pollyanna Andrade da Silva, Clara Rodrigues de Brito & Maria de Fátima Ribeiro

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: EXPANSÃO E LIMITES – UMA ANÁLISE DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO • 160

Letícia de Jesus Pereira, Marisa Rossignoli & Ricardo Pinha Alonso

EDUCAÇÃO FISCAL, JUSTIÇA FISCAL E SOLIDARIEDADE COMO INSTRUMENTOS DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA • 174

Manuela Saker Morais, Lívio Augusto de Carvalho Santos & Jonathan Barros Vita

EDUCAÇÃO JURÍDICA - COMENTÁRIOS ÀS RESOLUÇÕES N.º 9/2004, N.º 5/2018, N.º 2/2021 E OS HORIZONTES PARA A CONCRETUDE DA JUSTIÇA MULTIPORTAS • 192

Rogério Mollica, Patrícia Lichs Cunha Silva de Almeida & Solange Teresinha Carvalho Pissolato

LUIZ GAMA E AMARTYA SEN: A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A LIBERDADE • 212

Douglas da Silva Garcia, Otávio Fernando de Vasconcellos & Jefferson Aparecido Dias

EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO: FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL • 229

Sabrina Bellorti de Andrade Berne & Walkiria Martinez Heinrich Ferrer

DEMOCRACIA E LIBERDADE DE EXPRESSÃO: DOS TEXTOS DE LUIZ GAMA EM 1866 AOS MEMES EM 2022 • 243

Debora Loosli Massarollo Otoboni, Henrique Lacerda Nieddermeyer & Maria Inês Almeida Godinho

A FUNÇÃO SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS, E A CONCESSÃO DE BOLSAS DE ESTUDO NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR • 258

Lucas Soares de Carvalho & Maria de Fátima Ribeiro

CONSTRUINDO UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS NAS UNIVERSIDADES: AS POSSIBILIDADES FRENTE AO PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE • 273

Francis Marília Pádua

UMA ANÁLISE A PARTIR DO LEGADO DE LUIZ GAMA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL • 286

Luana Pereira Lacerda & Sandro Marcos Godoy

O SAMBA DE ENREDO CARIOCA E A DEMOCRACIA DELIBERATIVA • 300

Jefferson Aparecido Dias & Galdino Luiz Ramos Júnior

CHATGPT E PLÁGIO NA EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO DE BOM GOSTO • 319

Marcelo Yuri Moreira Martins & Antônia Ladymilla Tomaz Caracas Bandeira

DESCUBRA MAIS SOBRE A UNIMAR • 337

PREFÁCIO

Prof. Dr. Olavo de Oliveira Neto

Foi com imensa satisfação que recebi o convite dos meus fraternos amigos, os professores Jussara Suzi Assis Borges Nasser Ferreira, Jefferson Aparecido Dias e Fernanda Mesquita Serva, para prefaciar esta preciosa coletânea que tomou a denominação *Educação como Liberdade*, publicada em homenagem ao Magnífico Reitor da Universidade de Marília – UNIMAR, Márcio Mesquita Serva.

Se prefaciar um livro sempre representa uma grande responsabilidade e um enorme desafio, prefaciar esta coletânea se apresenta como uma tarefa hercúlea, tamanha a obra do homenageado e a sua repercussão na área da educação, tanto em nível nacional quanto internacional. Afinal, Márcio Mesquita Serva e UNIMAR – *criador e criatura* – é uma mistura tão homogênea que não é possível falar de um sem falar do outro.

Nada obstante, organizando minhas ideias e pensando no que deveria escrever, recordei-me que conheci o homenageado, a UNIMAR e a professora Jussara antes mesmo de obter a minha titulação de Doutor em Direito Processual Civil, o que se deu no longínquo ano de 1996, ou seja, faz quase 30 anos. Na época Juiz de Direito na pequena e pacata comarca de Palmital, fui contratado para trabalhar como professor na Faculdade de Direito, deparando-me com uma instituição de vanguarda, preocupada com a formação qualificada do seu corpo discente e com uma atuação social responsável e contributiva para a evolução da sociedade, espelhando os valores que o homenageado procurava semear. Desenvolvimento sustentável e responsabilidade social – hoje termos da *'moda'* e largamente empregados – sempre foram metas objetivadas e plenamente atingidas por Márcio Mesquita Serva e pela UNIMAR – Universidade de Marília.

Diante deste panorama, o título dado à obra - *Educação como Liberdade* – não poderia ser mais oportuno e nem mais feliz. Educar liberta, educar edifica, educar constrói alicerces sólidos para um crescimento individual e coletivo, metas plenamente alcançadas ao longo de mais de seis décadas dedicadas ao ensino, a pesquisa e a extensão.

Por seu turno, além de bem escritos, com extensa pesquisa e citações pertinentes em todas as áreas que foram abordadas, os artigos que compõem esta coletânea refletem um alto grau de maturidade acadêmica e institucional, sendo a leitura fácil e prazerosa.

Diante do exposto, finalizo parabenizando os autores, os organizadores e, em especial, à UNIMAR – Universidade de Marília e o seu Magnífico Reitor Márcio Mesquita Serva, pois tenho a absoluta certeza do sucesso editorial desta brilhante obra, que vem para laurear o trabalho e o legado de uma vida dedicada à educação.

APRESENTAÇÃO

Jussara Borges Ferreira
Docente do PPGD, since 2001

Era uma vez um sonhador.
Seu nome? Márcio Mesquita Serva, Reitor da Universidade de Marília
UNIMAR.

O sonho primeiro, a família Mesquita Serva. Os netos vieram, a família cresceu.

O outro grande sonho? A UNIMAR – Universidade de Marília, que com o tempo se fez grande. E hoje está entre as melhores e maiores universidades do país. Desde o começo, tijolo por tijolo, sonhos em pedaços. Vieram os novos blocos, os novos cursos, a expansão do Hospital Universitário, a consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu*, com os seus Cursos de Mestrado e Doutorado e da Pós-Graduação *lato sensu*, com as especializações em diversas áreas.

O sonhador continua a sonhar. E assim, a UNIMAR continua a construção sem fim e sem limite da grande casa de cultura e de muitos saberes, vinculados ao ensino, pesquisa e extensão. Neste ano, o Reitor inaugurou o TecUnimar, Parque Tecnológico da Universidade de Marília, voltado para as áreas de tecnologia, pesquisa e inovação. Hoje podemos falar que a UNIMAR faz a diferença no contexto local, regional, nacional e internacional.

Então, apresentar o Dr. Márcio Mesquita Serva, nesta obra singular em sua homenagem, é uma tarefa quase impossível, se não fosse a expressão poética de Fernando Pessoa colhida em poesias diversas:

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.”

“Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo.”

Dr. Márcio Mesquita Serva, juntamente com sua esposa Regina Lúcia Ottaiano Losasso Serva, com suas filhas Fernanda Mesquita Serva e Márcia Mesquita Serva Reis, seus genros Jefferson Aparecido Dias e Carlos Henrique Bertoni Reis e netos Júlio, Júlia, Henrique, Márcio e Arthur e bisnetos João e Júlio, tesouros de luz, são o núcleo de afeto da extensa família UNIMAR, composta por um corpo administrativo, um corpo docente, um corpo discente de expressão ímpar.

Assim é, que para nós, Unimarenses, a UNIMAR é um outro planeta, onde todos os dias conjugamos o verbo amar e o verbo trabalhar.

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

Fernanda Mesquita Serva¹

Jefferson Aparecido Dias²

INTRODUÇÃO

A Universidade de Marília (UNIMAR), ao longo de seus mais de 65 anos de existência, tem se destacado como uma fonte inesgotável de inovação no cenário nacional. A instituição adotou medidas pioneiras que a colocam na vanguarda da promoção da educação de qualidade, tanto no ensino presencial quanto a distância, abrangendo tanto a graduação quanto a pós-graduação.

Esse reconhecimento nacional é resultado da liderança visionária do Magnífico Reitor Márcio Mesquita Serva, educador homenageado não apenas por este artigo, mas por todos que compõem esta coletânea significativa.

Este artigo presta homenagem especialmente à abordagem pioneira da UNIMAR na curricularização da extensão universitária, tanto em seus cursos presenciais, quanto a distância, incluindo graduação e pós-graduação.

Após um breve histórico sobre a extensão universitária e sua curricularização, este artigo, que se vale do método dedutivo e de pesquisas bibliográfica e documental, se dedica a demonstrar como a UNIMAR implementou essa prática inovadora em seus cursos. É notável o foco dado à educação a distância e à pós-graduação *stricto sensu*, ambientes nos quais se imaginava que a curricularização da extensão seria particularmente desafiadora.

BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA CURRICULARIZAÇÃO

Apesar de Mirra (2009) sustentar que as primeiras experiências de extensão universitária tenham ocorrido na Universidade de Cambridge, na Inglaterra, em 1871, com a oferta de cursos de extensão para as pessoas mais pobres, a Magna Charta, documento emitido para comemorar os 900 anos da fun-

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, de Marília (SP). Graduada e Mestre em Direito pela Universidade de Marília (UNIMAR). Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Ação Comunitária da UNIMAR. Advogada.

2 Doutor em Direitos Humanos e Desenvolvimento pela Universidad Pablo de Olavide (Sevilha, Espanha). Professor da Graduação, do Mestrado e do Doutorado em Direito da Universidade de Marília (UNIMAR) e Professor do Mestrado em Interações Estruturais e Funcionais na Reabilitação da UNIMAR. Procurador da República em Marília (SP).

dação da Universidade de Bolonha (Magna Charta, 1988), previa apenas o ensino e a pesquisa como atividades intrínsecas das universidades.

Sousa (2010) sustenta que a extensão universitária no Brasil teria se iniciado durante o Brasil Colônia, com acadêmicos brasileiros formados em outros países, em especial Portugal, retornando ao nosso país com posturas em defesa dos oprimidos como, por exemplo, nas lutas pela abolição da escravatura e no âmbito das instituições de ensino, sendo a prática da extensão universitária em forma de cursos livres oferecidos pelos Jesuítas aos nativos. Além disso, Cunha (2007) sustenta que, na época do Brasil Colônia, já existiriam cursos superiores no país, os quais também desenvolveriam atividades de extensão.

Por outro lado, como documento preponderante do modelo latino-americano de extensão universitária, temos o Manifesto Liminar, lançado pelos alunos da Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, que compôs um movimento importante que influenciou as práticas extensionistas no Brasil. O movimento orientava os demais universitários da Argentina e da América Latina a se unirem em uma cruzada em defesa da liberdade (Argentina, 1918).

Os subscritores do Manifesto denunciaram que, até então, a universidade se comportava como um “refúgio dos medíocres”, que gerava recursos para ignorantes e poderia ser considerada um lugar de hospitalização segura para inválidos, trazendo muitas críticas à universidade posta e assegurando que a saída para este quadro seria uma abertura democrática da universidade, que atingisse não apenas a Argentina, mas também toda a América (Argentina, 1918).

Este percurso da história da extensão universitária indica que no Brasil, diferentemente dos demais pilares do tripé acadêmico, a extensão foi uma construção advinda de demandas dos próprios alunos que, na prática, estavam vivenciando um momento de repressão e desprestígio, sendo ignorados pela universidade. A extensão universitária no Brasil nasce do berço do movimento estudantil.

Após algumas atividades identificadas como as experiências pioneiras (Rocha, 1984), a extensão universitária teve seu primeiro registro oficial no chamado Estatuto das Universidades Brasileiras (Brasil, 1931) que a concebia como “cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário” (artigo 42). Além disso, segundo o artigo 99 do texto, a extensão era entendida, genericamente, como instrumento da vida social universitária, servindo ao propósito de vinculação da universidade com a sociedade, com as associações de classe, os museus e os congressos científicos.

O Estatuto das Universidades não considerou, portanto, as contribuições do Manifesto Liminar, fonte inspiradora da extensão universitária no Brasil e se aproximou do conceito norte-americano, pois o texto legal vinculou a extensão à necessidade estrita de crescimento econômico, com objetivo de difundir conhecimentos técnicos e científicos (De Deus; Henrique, 2017, p. 79). Além disso, Cunha (2007) acrescenta que a aprovação deste Estatuto representou a vitória da política autoritária implantada pelo Estado.

Nesse momento, começou o embate entre dois modelos distintos de se conceber a extensão universitária, sendo o primeiro deles a partir de uma tradição latino-americana e, o segundo, a partir do modelo norte-americano de universidade prestadora de serviços.

Na década de 30, os movimentos sociais, em especial o estudantil representado pela União Nacional dos Estudantes – UNE, desenvolveram atividades práticas e metodologias específicas que promoviam integração com a sociedade. Neste momento, a UNE aprovou um Plano de Sugestões e adotou preceitos defendidos pelo Manifesto de Córdoba e passou a defender a criação de Universidades Populares (Sousa, 2010).

Após o Golpe de 64, o protagonismo que anteriormente, segundo Sousa (2010), estava com o movimento estudantil, foi assumido pelo Estado, tendo as IES um papel secundário, que se limitou à criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, “com o objetivo de proporcionar aos estudantes universitários atuação junto às comunidades rurais, engajados aos propósitos da política desenvolvimentista dos governos militares” (FORPROEX, 2006, p. 19).

Outro marco na história da extensão é a publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que promoveu a Reforma Universitária, marcada pela institucionalização da extensão universitária, no sentido de possibilitar “oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (Brasil, 1968).

De Deus e Henriques (2017) ponderam que, apesar da Reforma Universitária trazer a forma da extensão universitária, bem como seu incentivo, não retirou da extensão universitária o seu caráter assistencialista, com receio de que as práticas extensionistas pudessem ser um risco aos regimes impostos.

A constitucionalização da extensão universitária é marcada novamente pela força dos movimentos sociais e pressão dos representantes dos Fóruns Nacionais de Extensão, que insistiram na agenda de que a prática extensionista deveria constar como elemento indissociável do ensino e da pesquisa na uni-

versidade, elevando assim, o *status* constitucional da extensão universitária, o que não significa, porém, que a extensão tenha sido incorporada na prática pelas universidades.

Outro aspecto que marcou a evolução da extensão universitária foi o protagonismo assumido pelo FORPROEX – Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras que, inclusive, foi o responsável pela elaboração do primeiro documento, a Política Nacional de Extensão Universitária, que apresentou a semente da curricularização da extensão. Ao lado do FORPROEX foram criados o FOREXT - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior e o FOREXP - Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares, na fase que neste artigo é nominada de diversificação da representação institucional.

A política de curricularização também foi discutida nos Planos Nacionais de Educação - PNEs, destacados na presente obra, o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024, apontando seus principais aspectos, demonstrando um amadurecimento conceitual desta política. Por fim, em 2018, foi publicada a Resolução nº 7, do Conselho Nacional de Educação - CNE que estabeleceu as Diretrizes para a Curricularização da Extensão Universitária (DCEU).

A partir de tais dados, Rocha (1984) defende que a extensão universitária experimentou três fases distintas no Brasil: o período das experiências pioneiras (1912-1930); o período das experiências isoladas e da disseminação de ideias a partir de ações de movimentos sociais (1930-1968) e o período da institucionalização (1968-1976). Souza (2010, p. 20), por sua vez, apresenta uma divisão mais complexa para a história da extensão universitária no Brasil, a partir de um foco nos seus interlocutores, que seriam os discentes, o Estado e as IES.

Ao lançar um olhar crítico sobre as fases da extensão universitária no Brasil que recomendam os autores Rocha (1984) e Souza (2010), Serva (2023) propõe uma nova classificação que se inicia com a fase de formação política da extensão universitária, passando por outras fases, até chegar à curricularização da extensão universitária, tendo como foco as características das práticas extensionistas em cada momento e contexto históricos. Tais fases, contudo, não são lineares, nem estanques, existindo inclusive certa sobreposição entre elas. A divisão proposta por Serva (2023) pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 1 – *Períodos da história da extensão universitária*

FASES	PERÍODO	CARACTERÍSTICA
1	Brasil Colônia até 1930	Formação política
2	1930-1968	Assistencialismo
3	1968-1988	Normatização
4	1987-1988	Constitucionalização
5	1987-1990	Amadurecimento conceitual
6	1990-2010	Diversificação de representação institucional
7	A partir de 2010	Curricularização

Fonte: Serva (2023, p. 86)

Feitas essas considerações, antes de adentrarmos na demonstração de como se deu a curricularização da extensão universitária na UNIMAR, necessárias algumas observações com relação às premissas defendidas por Serva (2023) e que foram adotadas pela instituição.

PREMISSAS DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA UNIMAR

Nesse momento, importante relembrar as premissas defendidas por Serva (2023) e que foram adotadas pela UNIMAR. Primeiro, Serva (2023) defende, a partir dos ensinamentos de Boaventura de Sousa Santos (2011), que o conhecimento a ser produzido pelas IES, em especial as universidades e primordialmente por meio da curricularização da extensão universitária, é o conhecimento pluriversitário, que não se restrinja aos muros da instituição e possa dialogar com a comunidade na qual a universidade está inserida.

Além disso, também é importante relembrar que o currículo é algo vivo, que não se restringe a um documento escrito único, pois na sua aplicação, em determinado contexto, o currículo acaba sendo reinventado, conforme sustenta Sacristán (2000).

Ainda, é necessário reconhecer que a curricularização da extensão, como qualquer política pública, ao ser aplicada, sujeita-se a um ciclo, como bem defendem Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994), a partir do qual ela sofre constantes alterações, sendo interpretada e recriada.

Assim, é preciso considerar que a elaboração e colocação em prática de um PDI, no âmbito de uma universidade, podem ser equiparadas às fases semelhantes enfrentadas por uma política pública e, portanto, sujeitas à mesma abordagem do ciclo de política pública criado por Bowe, Ball e Gold (1992). Isso ocorre porque, da mesma forma que uma política pública, antes de in-

gressar no contexto da elaboração do texto, o PDI está sujeito ao contexto da influência, no qual cada um dos envolvidos tentará fazer com que os seus interesses prevaleçam no âmbito do texto do PDI que, segundo as DCEU, deverão conter vários requisitos que vão desde a definição da concepção de extensão até a previsão de estratégias para o seu financiamento³.

Assim, os professores e coordenadores vinculados à pesquisa tendem a defendê-la como a atividade mais importante realizada pela universidade, postura que tende a ser repetida pelos responsáveis pelas atividades de ensino e, também, pelos defensores da extensão universitária. Essas discussões tendem a envolver não apenas a definição das atividades a serem desenvolvidas pela universidade, como também acabam envolvendo a alocação de recursos, sejam eles públicos ou privados, tanto nas atribuições de carga horária para professores, quanto na disponibilização de bolsas para alunos.

Além disso, depois de superada a fase da elaboração dos PDIs, o desafio será elaborar o currículo de cada curso com os respectivos créditos nos quais se concentrarão as atividades de extensão curricularizadas, momento em que teremos as fases do currículo que, segundo Sacristán (2000) envolvem cinco fases.

Além disso, e na sua devida proporção, parece-nos que a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) tende, também, a se reproduzir no momento da elaboração do currículo, a fim de dar cumprimento ao PDI, pois entendemos que a tendência é que os professores defendam a sua disciplina e a forma pela qual ela será ministrada, exigindo que ela seja ministrada da forma tradicional e refutando a possibilidade de ela envolver atividades relacionadas à curricularização da extensão. Nesse sentido, entendemos que o percentual mínimo de 10% (dez por cento) deve ser concebido apenas como uma referência, pois o ideal é que a partir do perfil do egresso que se deseja, bem como do modelo de ensino que se pretende oferecer, esse percentual varie de curso para curso e de instituição para instituição, sendo possível imaginar que, em algumas circunstâncias, esse percentual possa atingir índices

³ Art. 13 Para efeito do cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), as instituições devem incluir em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os seguintes termos, entre outros: I - a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários; II - o planejamento e as atividades institucionais de extensão; III - a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superiores, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas; IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão; V - a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução; VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão.

mais elevados, passando de 50% (cinquenta por cento) da matriz curricular. Ao interpretar tal PNE 2014-2024, De Deus e Henriques (2017, p. 86) defendem que, com o objetivo de cumpri-lo e efetivamente curricularizar a extensão universitária, “[...] as universidades brasileiras devem inserir as atividades extensionistas na grade curricular dos cursos de graduação e regulamentá-las como prática acadêmica”. Não concordamos com essa posição, pois entendemos que não é adequado que as atividades de extensão universitária sejam simplesmente “inseridas” na grade curricular, pois tal medida impede que ela cumpra a sua função que é permitir que o conhecimento gerado pela universidade seja pluriversitário e acessível. Assim, entendemos que a curricularização da extensão universitária depende de uma reformulação do próprio currículo, a fim de que ele seja reelaborado a partir de novas premissas. Assim, não basta destacar 10% dos créditos da matriz curricular e transformá-los em atividades extensionistas, pois representaria uma burla às intenções das DCEU e a perda de uma grande oportunidade para as IES, que podem aproveitar a curricularização da extensão universitária para se reinventar e criar algo verdadeiramente novo.

Contudo, além da elaboração do PDI e dos currículos, que é um grande desafio para que a curricularização seja realizada, outros desafios se apresentam e devem levar à atuação de novos atores, em novos contextos, o que pode resultar, inclusive, em profundas alterações na política pública que propõem as DCEU.

Um desses contextos é o ensino na modalidade a distância, pois as DCEU estabeleceram que, nestes casos, as atividades de extensão que serão curricularizadas deverão ser feitas de forma presencial⁴.

Esse tema deve trazer alguma dificuldade, pois o fato de os alunos optarem pelo ensino a distância pode indicar que eles não possuem disponibilidade de horário para realizar atividades, quaisquer que sejam, durante o horário comercial ou mesmo nos finais de semana, o que exigirá certa criatividade por parte dos professores para criar uma estrutura curricular que contemple atividades de extensão condizentes com tais restrições. A situação só não é pior pelo fato de terem sido reincluídos, pelas DCEU, dentre as atividades de extensão que podem ser curricularizadas, os cursos, eventos e prestação de serviços, ao contrário do que previa o PNE 2014-2024.

⁴ Art. 9º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância.

Junto a esta dificuldade pode surgir outra, também relacionada aos alunos do ensino a distância, a qual diz respeito à integração da universidade com a comunidade e a geração de um conhecimento apto a ser aplicado no contexto social do aluno, pois, atualmente, tem prevalecido no ensino a distância uma matriz curricular generalista, aplicável a qualquer local do país e mesmo do mundo, sem qualquer preocupação com o contexto social no qual o curso de graduação é oferecido ao aluno que optou pelo ensino a distância.

Outra questão trazida pelas DCEU diz respeito à autoavaliação, razão pela qual a Comissão Própria de Avaliação – CPA deve ser uma importante ferramenta de avaliação da extensão curricularizada na IES. Além da avaliação interna da IES, a avaliação externa *in loco* realizada pelo Ministério da Educação (MEC) deve buscar a continuidade e aperfeiçoamento da política de extensão. Para tanto, os avaliadores devem avaliar se o percentual mínimo de 10% da carga horária do curso destinado às atividades de extensão está sendo cumprido, além de verificar se ocorre a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No caso da UNIMAR (Universidade de Marília), a curricularização da extensão foi iniciada e está sendo realizada de acordo com essas premissas, conforme se demonstrará a seguir.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL

A par de ainda depender de regulamentação específica, as DCEU já trazem em seu texto um roteiro simplificado para a implantação da curricularização da extensão nos cursos presenciais de graduação, dando enfoque especial para o registro de tais atividades. Nesse sentido, no art. 13 prevê:

Art. 13 Para efeito do cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), as instituições devem incluir em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os seguintes termos, entre outros:

I - a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários;

II - o planejamento e as atividades institucionais de extensão;

III - a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superiores, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas;

IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes

nas atividades de extensão;

V - a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução;

VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão.

Pela leitura de tal artigo, nota-se que o ponto de partida seria a alteração do PDI, para que ele contemple a curricularização da extensão. Na UNIMAR, contudo, a alteração do PDI se deu de “baixo para cima”, começando com o envolvimento do NDE (Núcleo Docente Estruturante), dos professores e dos alunos de cada curso.

Nesse sentido, foi lançado um desafio para os professores e para o NDE de cada curso: “dentro do contexto social no qual o curso ‘X’ é desenvolvido, levando-se em consideração todos os atores envolvidos, como deve ser promovida a curricularização da extensão?”

A resposta para este questionamento, na verdade, teve início com um grande levantamento do que já era feito de extensão universitária em cada um dos cursos, pois constatou-se que muitos professores já se dedicavam a desenvolver projetos, programas e outras atividades relacionadas à extensão universitária e apenas não a catalogavam/registavam de forma adequada.

Claro que esse levantamento foi precedido de uma capacitação dos professores, informando-os sobre os conceitos e princípios que devem nortear as atividades de extensão e, mais que isso, a forma pela qual elas seriam concebidas na UNIMAR. A partir deste grande levantamento do que já era feito e da predisposição de vários professores em trabalhar com extensão universitária, o NDE, em conjunto com a coordenação do curso, estabeleceu quais as atividades de extensão universitária seriam curricularizadas e dentro de qual disciplina.

Além disso, também foi definido qual espécie de atividade de extensão seria curricularizada em cada disciplina e curso, ou seja, dentre o rol apresentado pela DCEU, que contempla programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços, algumas das atividades foram eleitas para permitir a curricularização da extensão.

Definidas as atividades de extensão curricularizadas em cada disciplina e curso, essas foram inseridas no PPC (Projeto Pedagógico de Curso), após amplo debate entre professores e NDE, contando com a participação dos alunos, a partir de enquetes realizadas pela CPA (Comissão Permanente de Autoavaliação).

Feita essa construção em cada um dos cursos da UNIMAR, os resultados obtidos alimentaram a revisão do PDI da IES, que passou a contemplar a curricularização da extensão em todos os cursos.

Com tais medidas, a IES deu conta de cumprir o roteiro estabelecido nos incisos I a IV do art. 13, da DCEU, acima mencionado, pois foi dada grande importância para o registro e creditação de todas as atividades de extensão desenvolvidas de forma curricularizada.

Quanto ao inciso V, do art. 13, que trata da autoavaliação das atividades de extensão curricularizadas, o seu atendimento se dá por meio de processos avaliativos desenvolvidos pelo próprio docente, por meio de aplicativos (Kahoot, Socrative, Moodle etc.) e, também, por meio de questionário disponibilizado na área do aluno, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), elaborado e gerido pela CPA.

Além disso, ao lado do financiamento da própria IES para as atividades de extensão, também está sendo gestada uma política institucional de obtenção de fomento externo, que prevê a destinação de uma porcentagem do total de recursos obtidos para o próprio docente, como forma de incentivo para a realização de atividades de pesquisa e extensão universitárias. Como isso, também a exigência do inciso VI, do art. 13, tem sido plenamente cumprida. Por fim, importante destacar que a curricularização da extensão não ocorreu apenas nos cursos presenciais e, tampouco, apenas na graduação, tendo sido desenvolvidas iniciativas na pós-graduação *stricto sensu* e no ensino a distância, conforme se apresentará nos próximos itens.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Ao lado da curricularização da extensão na graduação, outra iniciativa bem-sucedida dentro da UNIMAR foi a curricularização da extensão na pós-graduação *stricto sensu*. Tudo começou em 2017, quando a UNIMAR apresentou e teve aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, uma proposta de Mestrado Acadêmico em Interações Estruturais e Funcionais na Reabilitação, na Área Interdisciplinar. Tal programa tem como seu grande diferencial o fato de ter curricularizado um projeto de extensão universitária, o Projeto Amor de Criança (Dias; Serva; Agostinho Júnior, 2018 e Serva; Brandão, 2019).

Referido projeto dedica-se a promover atendimento multidisciplinar para crianças e adolescentes com paralisia cerebral, contando com a participação

de médicos, fonoaudiólogos, nutricionistas, psicólogos, farmacêuticos, biomédicos, enfermeiros, fisioterapeutas e odontologistas⁵.

Cada mestrando tem a obrigatoriedade de cumprir dois créditos para a conclusão do mestrado no Projeto Amor de Criança (2023), o que já permitiu o surgimento de vários projetos de pesquisa derivados do projeto de extensão universitária, permitindo o ciclo de atividades necessário para uma prática indissociada de ensino, pesquisa e extensão⁶.

Os resultados foram tão positivos, com grande adesão dos mestrandos, que passaram a desenvolver suas pesquisas e dissertações com temáticas relacionadas à paralisia cerebral, que foi concebida a possibilidade de curricularização de outro projeto de extensão: o CENID (Centro Interdisciplinar de Diabetes da UNIMAR).

O CENID (2023) tem como objetivo primordial o atendimento de crianças e adolescentes com diabetes e, como programa de extensão, também teve suas atividades curricularizadas no âmbito do Mestrado Interdisciplinar em Interações Estruturais e Funcionais na Reabilitação.

Assim, a partir do ano de 2022, dois créditos do Mestrado Interdisciplinar devem ser realizados no Projeto Amor de Criança ou no CENID. A ideia é que gradativamente, a cada semestre, uma parcela ainda maior de créditos seja realizada em atividades de extensão curricularizadas, permitindo uma integração ainda maior dos mestrandos com o seu contexto social.

As iniciativas adotadas pelo Mestrado Interdisciplinar acabaram por repercutir no âmbito da Pós-graduação da UNIMAR, a ponto de o Programa de Pós-graduação em Direito (que contempla mestrado e doutorado acadêmicos) também ter curricularizado um projeto de extensão.

Trata-se do Projeto INSOL (Incubadora Solidária), que tem como objetivo “treinar agentes do mercado e da sociedade civil mariliense para que se transformem em propulsores do desenvolvimento sustentável, nas perspectivas econômicas, social e ambiental, através de iniciativas solidárias e colaborativas” (Giro Marília, 2022).

5 O “Projeto Amor de Criança” é coordenado pelo Médico Pediatra Francisco de Agostinho Júnior. Maiores informações podem ser obtidas em: AMOR DE CRIANÇA (2023).

6 Um exemplo de resultado prático da curricularização do Projeto Amor de Criança é a dissertação: XAVIER, Elidia Fabiana de Souza. Relação do sistema de classificação da função motora grossa e competências alimentares em uma corte de pacientes com alterações do desenvolvimento neuropsicomotor do centro-oeste paulista: Projeto Amor de Criança Unimar. 05/11/2020, 65 f. Mestrado em Interações Estruturais e Funcionais na Reabilitação. UNIVERSIDADE DE MARÍLIA, Marília. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zilma Parente de Barros.

Outro projeto de extensão curricularizado é a “Cátedra em Homenagem a Luiz Gama”, que teve início no segundo semestre de 2023. Nele, todos os textos analisados e atividades realizadas pelos doutorandos na Disciplina de Teorias da Democracia estão relacionados a Luiz Gama, ex-escravo autôntico que passou a atuar como advogado em processos na busca da libertação de escravos, mesmo antes da abolição da escravatura (Ferreira, 2020). Além disso, dentro da carga horária da disciplina, os doutorandos devem realizar um evento destinado ao público interno e externo da universidade, este também em homenagem a Luiz Gama e seus ensinamentos. O folder referente ao evento realizado no dia 21 de outubro de 2023 pode ser visualizado na imagem abaixo (Imagem 1).

Com isso, já são 04 (quatro) atividades de extensão universitária curricularizadas em programas de pós-graduação na UNIMAR, número que tende a crescer semestre a semestre, tendo em vista que a cada dia novos professores pleiteiam a curricularização de atividades extensionistas em suas disciplinas, o que permite aos mestrandos e doutorandos novas experiências de aprendizagem.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA

Um dos grandes desafios quando se fala em curricularização da extensão, a partir das premissas lançadas no presente trabalho, é o relacionado à educação a distância.

Isto ocorre porque, em tese, o fato de o ensino a distância se desenvolver simultaneamente em diferentes contextos sociais traz imensas dificuldades para a criação de conhecimento pluriversitário. Afinal, o conhecimento produzido em determinado local pode não ser aplicável em outro contexto social, o que resultaria, novamente, em um conhecimento universitário dedicado a atender única e exclusivamente os interesses da IES.

No caso da UNIMAR, esse desafio e essas dificuldades foram superados com a curricularização dos chamados “Projetos Integradores”, atividades de extensão que, a par de terem uma formatação única, podem ser adaptados em diferentes contextos sociais, a partir da interação entre alunos, professores e tutores. Neste sentido:

O Projeto Integrador é um método de ensino-aprendizagem que visa sistematizar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o desenvolvimento do curso, estimulando a interdisciplinariedade e oferecendo vivência prático-profissional mediante aplicação dos conhecimentos em situações reais (Ducatti et al, 2021, p. 6).

Imagem 1 – Publicação no perfil “PPGD UNIMAR” sobre “Evento em Homenagem a Luiz Gama”

ppgdunimar
Unimar Universidade de Marília

EVENTO EM HOMENAGEM A LUIZ GAMA
Semipresencial
21 de outubro (Sábado)
Homenagem ocorre no âmbito da cátedra a Luiz Gama, na disciplina Teorias da Democracia

9h LUIZ GAMA: DEFENSOR DOS ESCRAVIZADOS E DO DIREITO
Palestrante: Profa. Dra. Lígia Fonseca Ferreira (UNIFESP)
Local: Unimar - Bloco 2 (Sala 218)
▶ PPGD Unimar

11h LUIZ GAMA: VIDA E OBRA EM PROL DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO
Palestrante: Prof. Ms. Julio César Santos (Instituto Luiz Gama)
Local: Unimar - Bloco 2 (Sala 218)
▶ PPGD Unimar

13h FEIJOADA COM POESIAS DE LUIZ GAMA
Palestrante: Prof. Vanessa de Lima (Movimento Negro de Marília)
Local: Chaplin Gastronomia

Unimar UPPGD 25

A disciplina “Projeto Integrador” proporciona ao aluno uma visão interdisciplinar e sistêmica, oportunizando o exercício da coleta e sistematização de informação sobre sua área profissional e desenvolvimento da habilidade de elaboração e apresentação de um relatório que caracteriza a dinâmica da organização.

A apresentação do trabalho final da disciplina “Projeto Integrador” é feita presencialmente. Esta disciplina estimula a autonomia do aluno e favorece muito a articulação das disciplinas teóricas com a prática na organização escolhida. Os resultados parciais ou finais dos projetos executados no ano vigente são apresentados no Encontro Anual de Discentes.

A título de exemplo, os alunos dos cursos de gestão, na modalidade a distância, são convidados a escolherem micro e pequenas empresas existentes em sua cidade ou região e realizar o seu planejamento estratégico a partir da ferramenta “Forças Competitivas de Porter”, que contempla 5 forças: “Rivalidade entre os concorrentes, Poder de Barganha dos Fornecedores, Poder de Barganha dos Clientes, Ameaça de Novos Entrantes e Ameaça de Produtos

Substitutos” (Ducatti et al, 2021, p. 7).

Outro exemplo é o desafio apresentado aos alunos para que, utilizando-se da Análise PESTEL (elementos P – políticos, E – econômicos, S – sociais, T – tecnológicos, E – ecológicos e L – Legais), estudem as características de uma determinada empresa ou instituição, apresentando projeções para a sua atuação a partir de determinados contextos (Ducatti et al, 2022, p. 15).

Nos referidos exemplos, os alunos inicialmente são capacitados para o uso de ferramentas de gestão e, depois, convidados a interagir com empresa de seu contexto social, aplicando os conhecimentos adquiridos em uma atividade prática. Com isso, o conhecimento adquirido é contextualizado e compartilhado com a comunidade, gerando o conhecimento pluriversitário amplamente defendido no presente trabalho, a partir das lições de Boaventura de Sousa Santos.

Os resultados são surpreendentes e demonstram de forma efetiva que a curricularização da extensão nos cursos de graduação a distância consegue ressignificá-los, pois os alunos conseguem aplicar, de forma prática, dentro de seu contexto social, os conhecimentos que foram adquiridos na teoria.

Prova deste sucesso é que o trabalho “Projetos Integradores Extensionistas: Presencialidade, Curricularização da Extensão e Desenvolvimento Regional”, elaborado por Ana Livia Cazane, Ana Paula Silva Ducatti, Paulo Pardo e Fernanda Mesquita Serva, no qual é descrita a forma pela qual a UNIMAR promoveu a curricularização da extensão universitária em seus cursos de graduação a distância, foi selecionado como um dos finalistas do “Prêmio Destaque ABED 2023” e conquistou o 1º lugar na Categoria Prática Inovadora (ABED, 2023).

CONCLUSÃO

O foco do presente artigo é demonstrar como a UNIMAR tem promovido a curricularização da extensão universitária em seus cursos de graduação e pós-graduação, presencial e a distância.

Nesse sentido, entendemos que não basta que seja realizado um mero rateio curricular, com a simples alocação de 10% de atividades de extensão na matriz curricular, pois essa medida, apesar de atender formalmente as DCEU, não permite que os seus objetivos sejam cumpridos e que efetivamente a universidade atue de forma integrada com a sociedade, produzindo um conhecimento pluriversitário que permita retroalimentar as atividades de ensino e pesquisa, num círculo virtuoso que lhe garanta o cumprimento de seus prin-

cipais objetivos. Assim, o referido percentual deve ser adotado como patamar mínimo e mero referencial, não impedindo que no caso de algumas universidades e cursos esse percentual seja amplamente superado, com a alocação de atividades extensionistas na maior parte dos créditos da matriz curricular. Como se demonstrou, a curricularização da extensão na UNIMAR está em pleno vapor, por meio de um intenso diálogo entre os membros da comunidade acadêmica (NDE, coordenadores, professores, alunos, colaboradores etc.) e destes com a sociedade, nos diferentes contextos nos quais a universidade interage, englobando todos os cursos presenciais de graduação.

Além disso, os projetos de extensão desenvolvidos na educação a distância na disciplina “Projeto Integrador” (vencedor do “Prêmio Destaque ABED 2023”, na Categoria Prática Inovadora) e as atividades de extensão do Projeto Amor de Criança, CENID, Incubadora Social (INSOL) e a “Cátedra em Homenagem a Luiz Gama”, curricularizados na pós-graduação stricto sensu, demonstram que a caminhada é longa, mas que é possível colher bons frutos no caminho, cada vez mais produtivo e promissor.

Assim, a curricularização da extensão universitária é uma grande oportunidade para que as universidades possam se legitimar nas comunidades nas quais estão localizadas, em especial para que, no futuro, juntas universidade e comunidade, possam enfrentar os desafios e obstáculos que a atualidade impõe.

REFERÊNCIAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. *Prêmio Destaque ABED 2023*. Resultado e premiação. Disponível em: <https://www.abed.org.br/hotsite/premio-abed-2023/pt/resultado-e-premiacao/>. Acesso em: 26 out. 2023.

AMOR DE CRIANÇA. *O Projeto*. Disponível em: <http://projetoamordecrianca.com.br/oprojeto.php>. Acesso em: 20 out. 2023.

ARGENTINA. Universidad de Córdoba. *Manifiesto liminar*. 22 jun. 1918. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>. Acesso em: 19 out. 2023.

BALL, Stephen J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, v. 35 (2), p. 37-55, maio/ago. 2010.

BOWE, Richard. BALL, Stephen J. GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*: Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Diário Oficial - 15/4/1931.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968.

CENID. *Página no Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/cenidunimar>. Acesso em: 16 out. 2023.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

DE DEUS, Sandra; HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A Universidade Brasileira e sua Inserção social. In: CASTRO, Jorge Orlando. TOMMASINO, Humberto (Org.). *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. p. 77-91.

DIAS, Jefferson Aparecido; SERVA, Fernanda Mesquita; AGOSTINHO JÚNIOR, Francisco. Uma proposta de ensino jurídico a partir de experiência com crianças com paralisia cerebral. In: AGUIAR, Alexandre Kehrig Veronese; MIHALIUC, Katherine de Macedo Maciel (Org.). *Questões emergentes sobre a regulação dos cursos de direito no Brasil*. Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2018. p. 155-168.

DUCATTI, Ana Paula. CAZANE, Ana Livia. PARDO, Paulo, BARROS, Juliana G. Spadoto de. *Projetos integradores: aprendizagem prática, significativa e desafiadora*. UNIMAR: Marília, 2021. Disponível em: https://ead.unimar.br/wp-content/uploads/2022/11/Projetos-Integradores_aprendizagem-pratica-significativa-e-desafiadora-1.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

DUCATTI, Ana Paula. CAZANE, Ana Livia. PARDO, Paulo, BARROS, Juliana G. Spadoto de. *Projetos integradores: aprendizagem prática,*

significativa e desafiadora. 2. ed. UNIMAR: Marília, 2022. Disponível em: <https://ead.unimar.br/wp-content/uploads/2022/12/Projetos-Integradores-2-edicao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FERREIRA, Lígia Fonseca (Org.). *Lições de resistência: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro*. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2020.

FOREXP - Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares. s.d. Disponível em: <http://www.funadesp.org.br/redes/extensao/24-forexp>. Acesso em: 17 out. 2023.

FOREXT - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituição de Ensino Superior Comunitárias. *Extensão Nas Instituições Comunitárias de Ensino Superior: Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES*. 2013. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2585.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

FORPROEX - Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras. *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da Extensão*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

GIRO MARÍLIA – Marília/SP. *Unimar cria Incubadora Solidária para oferecer suporte a empreendedores marilienses*. 2022. Disponível em: <https://www.giromarilia.com.br/noticia/giro-marilia/unimar-cria-incubadora-solidaria-para-oferecer-suporte-a-empreendedores-marilienses/115270>. Acesso em: 16 out. 2023.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. *Curricularização da extensão: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais*. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

MAGNA Charta Universitatum. 18 set. 1988. Disponível em: <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-1988>. Acesso em: 17 out. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso

em: 16 out. 2023.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

MIRRA, Evandro. *A Ciência que sonha e o verso que investiga*. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? *Educação em Debate*, Fortaleza, jul./dez. 1983; jan./jun. 1984, v. 6/7, n. 2/1, p. 53-60.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SERVA, Fernanda Mesquita. *Extensão universitária e sua curricularização*. 2. ed. Belo Horizonte: Lumen Juris, 2023.

SERVA, Fernanda Mesquita; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Responsabilidade Social da Educação Superior: oportunidades e desafios da curricularização da extensão para instituições do setor privado. In: CARVALHO, Camila Griguc de (org.). *Responsabilidade Social*, ano 13, n. 9. Brasília: ABMES Editora, 2019.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A história da extensão universitária*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

XAVIER, Elidia Fabiana de Souza. *Relação do sistema de classificação da função motora grossa e competências alimentares em uma coorte de pacientes com alterações do desenvolvimento neuropsicomotor do centro-oeste paulista: Projeto Amor de Criança Unimar*. 05 nov. 2020, 65 f. Mestrado em Interações Estruturais e Funcionais na Reabilitação. Universidade de Marília, Marília. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zilma Parente de Barros.

ORDEM ECONÔMICA CONSTITUCIONAL: COMPREENSÃO SISTEMÁTICA E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

*Cibeli Simões dos Santos*⁷

*Jussara Borges Ferreira*⁸

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz como motivação, a reflexão sobre a ordem econômica constitucional, sua formação, conceito e aplicação de modo a compreender como ela está construída a partir do Art. 170 da Constituição Federal.

Nesse caminho, a reflexão terá como base teórica o Desenvolvimento como Liberdade Substancial de Amartya Sen de modo que possibilitará refletir se a ordem econômica brasileira pode ou não funcionar aliada a esta teorização, compreendida a partir do conceito de desenvolvimento humano alcançado com base na expansão das capacitações humanas. Para Sen (1999), o aumento da renda e a expansão da produção não podem ser considerados os fins, mas, os meios do desenvolvimento, cujo objetivo é possibilitar e ampliar as escolhas individuais das pessoas, permitindo-lhes um aumento no bem-estar, melhoria da qualidade de vida e das liberdades que desfrutam.

E sob essa ótica, a educação se constitui como um instrumento que possibilita a emancipação do ser humano permitindo ter suas capacidades expandidas e ampliando suas habilidades em conformidade com o que valorizam, sendo a educação elemento essencial para o desenvolvimento da sociedade e redução das desigualdades.

A metodologia utilizada se deu a partir do método dedutivo com o emprego da técnica de pesquisas bibliográficas, resultando em uma pesquisa descritiva e propositiva, o que possibilitou compreender que a ordem econômica brasileira, de acordo com a sustentação teórica da pesquisa, não se constitui isoladamente na Constituição Federal de 1988 e possibilita, bem por sua

7 Doutora em Direito pela UNIMAR. Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Direito Civil Contemporâneo pela UFMT. Especialista em Direito Tributário pela UNIDERP-SP. Diretora do Instituto Brasileiro de Direito das Famílias/MT. Presidente da 3ª Subseção de Cáceres- OABMT, triênio 2022/2024. Advogada e sócia-fundadora do Simões Santos Nascimento Sociedade de Advocacia.

8 Doutora em Direito das Relações Sociais pela PUC-SP. Professora titular do PPGD da UNIMAR e do Programa de Mestrado em Direito Processual e Cidadania da UNIPAR. Advogada e sócia fundadora do escritório Borges Ferreira Advogados Associados.

centralidade relevante, estender a investigação para analisar as inter-relações com a liberdade substancial e a educação.

Com a pesquisa, foi possível compreender que a partir de uma análise sistemática e conceitual, a ordem econômica em suas correlações vincula o desenvolvimento humano como sua motivação final, de modo que a concretização da Liberdade Substancial remete à aplicação do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana como um resultado do processo de Desenvolvimento que se dá com a execução do instrumento emancipatório da educação.

A ORDEM ECONÔMICA: UMA RELAÇÃO ENTRE DIREITO E ECONOMIA

De início, é importante compreender que os domínios da economia e do direito não se confundem, mas, são áreas científicas que apresentam íntima correlação, de forma que nesse entrelace complexo, concebe-se a necessidade de acrescer o direito aos constructos da economia para que esta (economia), seja aplicada de forma mais justa e, da mesma forma, torna-se necessário acrescentar a economia, com efeito, ao direito, para que soluções mais eficientes se apresentem.

Gico-Júnior pontua de forma cristalina e didática as características mais evidentes do direito e da economia a partir da sinuosa relação que se constitui entre ambas. Nessa ótica, o direito parte de uma perspectiva mais objetiva, pois é: “[...] a arte de regular o comportamento humano” (Gico-Júnior, 2019, p. 2). E, em relação à economia, esta é: “[...] a ciência que estuda como o ser humano toma decisões e se comporta em um mundo de recursos escassos e suas consequências” (Gico-Júnior, 2019, p. 2).

Nesse ponto, e a partir das proposições de análise desse artigo, é interessante e salutar compreender a formação e a constituição da ordem econômica brasileira sob toda a sistemática constitucional e econômica a ser aplicada de modo que se viabilize uma definição e um alcance que possibilite a identificação de sua conformação na esfera jurídica brasileira.

Alguns autores afirmam que direito e economia são ciências que transitam em vias paralelas sem possibilidade de se encontrarem. A partir dessa afirmação, Souza (2010, p. 382) assevera que elas:

[...] não se encontram nunca: nem no céu, nem no inferno, uma vez que têm princípios, objetos e valores diferentes. O Direito, ciência que busca aplicar a lei solucionando conflitos de interesses que ameaçam a paz social. Já a economia, ciência dos valores que cuida da geração, circulação e distribuição de riquezas.

Diferentemente de Souza (2010), Petter (2008), compreende que a economia tem potencial influência na vida diária das pessoas. O mesmo movimento ocorre com o direito e, portanto, como abordado logo no início, ambas as áreas se aproximam, se tangenciam e se interconectam, de forma que essa íntima relação faz com que o fenômeno econômico receba um revestimento jurídico (Petter, 2008, p. 24). Nessa mesma esteira de entendimento, pondera Souza (1971, p. 144) ao considerar que:

[...] o econômico e o jurídico se interpenetram, mas, eles o fazem de um modo que não importa reciprocidade automática, isto é, na obrigatoriedade de reação igual e contrária, verificada na interação. Pode até mesmo deixar de haver influência de um sobre o outro, pelo menos visivelmente.

Tomando-se essa compreensão, a economia e o direito caminham juntos. Em alguns pontos, se entrelaçam, mas, em outros, se dissociam marcando cada um o seu lugar com suas características e peculiaridades que os definem enquanto domínios científicos. De acordo com os pensamentos de Petter (2008), as relações humanas, em seu concreto, se veem atravessadas por dois mundos de aparência e abstração: o da economia e o do direito, de modo que ambos estão diretamente vinculados e, a qualquer valor essencialmente econômico, existe um nicho jurídico em que, sob seu manto, se origina e se manifesta.

Concebe-se, pois, as primeiras ideias que sustentam a essência da economia colocando-a a serviço do homem, ou seja: “[...] otimizando recursos e disponibilidades, para o bem de todos, da coletividade – no viés jurídico, dir-se-ia os fatos tais como devem ser –, conferindo conteúdo normativo à Economia” (Petter, 2008, p. 29). Aceita-se, então, que em caso de distanciamento, intencional ou não, da ciência do direito e da economia, elas resultam em determinadas situações, decisões mais ou menos distantes do que se compreende como justo, no caso do direito e, em soluções econômicas pouco eficientes e menos lucrativas, quando se refere à economia.

Sobre esse ponto, Sen (1999, p. 19) amplia sua concepção sobre economia quando a concebe sob duas origens: a ética e a engenharia, sendo ambas origens relacionadas à política. Quando a abordagem da economia é a partir de sua relação com a ética, não se pode deixar de refleti-la sob a percepção de Aristóteles (1980), quando em ética, para Nicômaco, o filósofo associa a temática da economia aos fins humanos em uma perceptível referência à preocupação com a riqueza.

Sen atesta que Aristóteles considera a política como sendo a arte mestra em

que se utiliza das demais ciências, inclusive, a economia, da mesma forma que legisla sobre aquilo que se deve ou não fazer, cuja finalidade seja para o bem do homem. Desse modo: “[...] o estudo da economia, embora relacionado imediatamente à busca da riqueza, em um nível mais profundo, está ligado a outros estudos, abrangendo a avaliação e a intensificação de objetivos mais básicos” (Sen, 1999, p. 19).

Aristóteles (1980), ao referir-se à avaliação de realização social em que se relaciona à finalidade de alcançar o bem para o homem, considerou ainda mais as argumentações referentes à complexidade do tema, pois, para ele: “[...] ainda que valha a pena atingir esse bem para um homem apenas, é mais admirável e mais divino atingi-lo para uma nação ou para cidades-estados” (Aristóteles, 1980, p. 2).

Segundo Sen (1999, p. 20), a concepção da realização social, mesmo que relacionada à ética, não pode reter a avaliação em algum ponto arbitrário, a exemplo de satisfazer a eficiência, ou seja, a avaliação tem que ser inteiramente ética, adotando uma visão mais abrangente do bem, o que reflete um aspecto de expressiva importância para o contexto da economia moderna, em detrimento da teoria da economia do bem-estar⁹.

Petter (2008, p. 51) explica que não há necessidade de reconhecer o desenvolvimento econômico de modo polarizado, visto que é uma via de mão dupla. Nesse sentido, a abordagem da engenharia da economia é muito proveitosa e tem muito a oferecer, mas o que se busca enfatizar é que discussões profundas suscitadas pela concepção de motivação e realização social que se relacionam à ética, precisam encontrar seu espaço na economia atual, espaço este que, segundo Sen (1999), diminuiu com a evolução da economia moderna.

Já a abordagem da economia relacionada à engenharia é, na concepção de Sen (1999), caracterizada por ocupar-se de contendas, primordialmente: “[...] logísticas em vez de fins supremos e de questões como o que pode promover o

⁹ Giacomelli et al. (2017) compreendem que, apesar de ter, como objetivo, a maximização do bem-estar dos indivíduos, a teoria tradicional do bem-estar procura distanciar-se de questões valorativas, morais e éticas, com o objetivo de construir regras universais à avaliação do bem-estar de forma que a denominada preocupação com o bem-estar dos indivíduos seja, tradicionalmente, prescrita a partir da avaliação das utilidades que as pessoas conseguem alcançar em determinada economia, tendo acesso a determinadas cestas de bens como bem ensina (Sen, 1999). Sen (2010) critica o afastamento das questões éticas que a economia tradicional do bem-estar procurou manter, bem como a adoção do auto interesse como único motivador das ações humanas e a impossibilidade de comparações interpessoais. Tais comparações foram consideradas pela teoria tradicional do bem-estar como questões normativas ou éticas, que não diziam respeito ao estudo da economia, então tratadas como questões sem sentido. Para Sen (1999), a Ética apresenta uma rica gama de contribuições à economia do bem-estar, especialmente no sentido de entender o comportamento humano.

‘bem para o homem’ ou ‘como devemos viver’” (Sen, 1999, p. 20). Ou seja, o teórico considera que os fins são dados de forma bastante direta e o exercício proposto é o de encontrar os meios apropriados para atingi-los. Com isso, o “[...] comportamento humano nessa abordagem baseia-se tipicamente em motivos simples e facilmente caracterizáveis” (Sen, 1999, p. 20).

Contudo, a percepção que fica a partir da rebuscada análise de Sen (1999), é que dada a natureza da economia, seja sua origem relacionada à ética ou à engenharia, há nitidamente o poder de persuasão sob cada viés, pois uma ou outra é eminentemente marcada por suas características em proporções variadas, ao passo que para alguns autores, tal como Adam Smith, John Start Mill, Karl Max, dentre outros, as argumentações de ordem ética são levadas mais a sério, enquanto para autores como Willian Petty, François Quesnay, os problemas de logística e engenharia, na economia, têm maior importância (Sen, 1999).

Toda essa abordagem hermenêutica sobre os fundamentos da economia e sua relação com o direito é necessária e salutar para que se possa refletir, especialmente, sobre como a ordem econômica constitucional brasileira se constitui, de modo que é a partir da interdisciplinaridade dessas duas áreas, direito e economia, que se poderá compreender seu funcionamento e os seus reflexos sobre a educação, tendo em vista que o texto legal constitucional do Brasil e de muitos países garantem o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica.

Sabe-se que o direito à educação está posto no Art. 6º da Constituição Federal de 1988 como o primeiro direito social. Já o Art. 205 da Carta anuncia a educação para além de um direito social, mas, sim, como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para tanto, compreender a ordem econômica brasileira tanto em sua formação quanto em sua estrutura é muito importante, posto que a partir de sua observação a partir das normas constitucionais atuais, ela se sobressai a partir da ótica neoclássica em que se busca instalar um Estado regulador onde a denominada intervenção estatal sobre a economia, funciona em regime de exceção (Falcão et al., 2013).

Não foi sem fundamentação que o Art. 170¹⁰, da CF/88 (Brasil, 1988) trou-

10 Art. 170. 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: I – soberania nacional; II – propriedade privada; III – função social da proprie-

xe, em seu bojo, a ideia de que a livre iniciativa é reconhecidamente o fundamento da ordem constitucional econômica pátria ou, ainda, na perspectiva de Falcão et al. (2013), que se trata de um princípio fundamental do próprio Estado em consonância com o Art. 1º da CF/88 (Brasil, 1988), ou seja, a restrição do livre desempenho de atividades pelos agentes privados é medida de exceção.

O Art. 170, em sua continuidade, prescreve fins e funcionamentos de princípios que, *prima facie*, parecem ressoar de forma diametralmente oposta ao principal fundamento da ordem econômica, qual seja, a livre iniciativa e, essa percepção é possível quando, em equivalência, tem-se a proteção e a valorização do trabalho humano, a função social da propriedade ou, ainda, a defesa do meio ambiente, em uma mesma linha valorativa constitucional (Brasil, 1988).

Barroso (2001, p. 5) já assinalava acerca da compreensão de que os fundamentos da ordem econômica constitucional não podem ser analisados separadamente e à margem do todo, pois nenhum princípio é absoluto e, por isso: “[...] o princípio da livre iniciativa, portanto, assim, como os demais, deve ser ponderado com outros valores e fins públicos previstos no próprio texto da Constituição”. Desse modo, sujeita-se, também, à atividade reguladora e fiscalizadora do Estado, em que o fundamento é a efetivação das normas constitucionais que são destinadas a neutralizar e/ou reduzir as distorções que resultam do abuso da liberdade de iniciativa, bem como a busca pela aprimoração de suas condições de funcionamento (Barroso, 2001).

Percebe-se, então, que se trata de uma confluência, minimamente complexa e que remete a um sincretismo econômico-jurídico razoavelmente equilibrado, o que permite pensar e refletir sobre a possibilidade da confluência do desenvolvimento econômico com os direitos fundamentais da liberdade, igualmente que ressoa diretamente no direito à educação conforme previsão do Art. 205¹¹ da Constituição Federal que remete não somente a uma responsabilidade do poder público em promovê-la, mas, também da coletividade de contribuir e exigí-la.

dade; IV – livre concorrência; V – defesa do consumidor; VI - defesa do meio ambiente; VII – redução das desigualdades regionais e sociais; VIII – busca do pleno emprego; IX – tratamento favorecido para as empresas brasileiras de capital nacional de pequeno porte. Parágrafo único. É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei (Brasil, 1988, p. 109).

11 Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 121).

Nessa seara, a compreensão de desenvolvimento a partir de Sen (2010), inclusive, a econômica, consiste na eliminação de privações de liberdades que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercerem ponderadamente sua condição de agente, ou seja, o desenvolvimento é visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. Liberdade, para Sen (2010), é considerada sob dois fins: o primordial e o principal meio do desenvolvimento sendo, o primeiro, detentor de um papel constitutivo e, o segundo, de um papel instrumental da liberdade no desenvolvimento, pois:

O papel constitutivo relaciona-se à importância da liberdade substantiva no enriquecimento da vida humana. As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como por exemplo ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc. Nessa perspectiva constitutiva, o desenvolvimento envolve a expansão dessas e de outras liberdades básicas: é o processo de expansão das liberdades humanas, e sua avaliação (Sen, 2010, p. 55).

Explica-se essa percepção, pois, pela compreensão de que se os indivíduos forem livres – liberdade substancial –, e se tais características forem distribuídas de forma mais equânime perante o tecido social – igualdade substancial – é razoável supor que a sociedade, assim organizada, esteja mais próxima ao modelo e aos objetivos do Estado democrático e de direito previstos na CF/88 no Art. 1º, incisos I e III e, como consequência, das diretrizes constitucionais de uma ordem econômica que se sustenta a partir da observância de princípios que resguardam ideias basilares de funcionalização conforme o Art. 170, especialmente, nos incisos III, VI e VII (Brasil, 1988).

Para Petter (2008), uma forma de mensurar o desenvolvimento é verificando se houve, no correr do tempo, uma ampliação e disseminação daquelas liberdades entre os membros de uma determinada sociedade, confirmando o desenvolvimento.

Sustenta Petter (2008), com efeito, que essa forma de analisar o desenvolvimento está consubstanciada na própria normatividade constitucional do Art. 170, pois, a CF/88 procura, ao ordenar a atividade econômica, conferir-lhe uma ordem, um sentido: “[...] imputando-lhe a *finalidade* de assegurar a digna existência a cada um de seus membros – liberdades substanciais, básicas, condição de livre agente da pessoa humana etc. –, dentro de um contexto de *justiça social*” (Petter, 2008, p. 79).

Ou seja, o autor remete a uma reflexão sobre as liberdades substanciais, o que

implica em afirmar que se resulta como uma consequência do deslocamento da análise para os prismas da coletividade como um todo. É nesse sentido, a priori, que a análise sobre a ordem econômica constitucional brasileira deve se pautar: pela relação do homem com as liberdades substanciais e, também, aos reflexos destas no funcionamento do todo, especialmente, sobre a educação, vez que ela possui relevância central para o desenvolvimento humano, dado seu papel transformador das capacidades e para o exercício da autonomia e da liberdade.

ORDEM ECONÔMICA E SEU CONCEITO SOB A PERSPECTIVA CRÍTICA

É cediço que o Art. 170 da CF/88 apresenta o esqueleto dorsal da ordem econômica brasileira e, por isso, sua compreensão, análise e interpretação são necessárias para o delineamento do estudo a ser desenvolvido. A CF/88, forte nas teorias neoliberais, trouxe ao sistema jurídico a formatação de uma ordem econômica capitaneada em princípios presentes na composição de seu próprio texto e, é claro, pautada uma ideologia que se sustenta constitucionalmente. Nesse sentido, ao tratar dessa perspectiva, a ideologia adotada, na ordem jurídica, pode ser encontrada no conceito de direito econômico formulado por Souza (1989, p. 33) de forma que:

Ideologia, aí, tem o sentido de ‘conjunto harmônico de princípios que vão inspirar a própria organização da vida social, segundo o regime que irá regê-la’. O Direito positivo está condicionado à ideologia constitucionalmente adotada, que, em se tratando de Direito Econômico, Washington refere nos ‘princípios fundamentais e norteadores da vida econômica, que nas constituições modernas vêm tratadas em título ou capítulo especial, geralmente designados por Da Ordem Econômica e chamados, por muitos, de Constituição Econômica’.

Em contundente e robusta crítica sobre o conceito de ordem econômica, Grau (2015), a partir de seus estudos, compreende que os conceitos jurídicos trazem, como finalidades precípuas, a de permitir e viabilizar a aplicação das normas jurídicas, não podendo ser utilizados para definir essências. Sob sua perspectiva, o conceito de ordem econômica constitucional:

[...] não permite, não enseja, não viabiliza a aplicação de normas jurídicas, logo, não é um conceito jurídico, presta-se unicamente a indicar, topologicamente, no texto constitucional, disposições que a seu conjunto, institucionalizam a ordem econômica (mundo do ser). Cuida-se, pois, de conceito ancilar da Dogmática do Direito e não do Direito. Na Constituição de 1988, no art.

170, *caput*, tal qual ocorria em relação às Constituições de 34 e 46 e 67-69, 'ordem econômica' designa realidade do mundo ser; a Carta de 1937 somente usa a expressão como título que engloba seus Arts. 135 a 155. Em todas elas, de qualquer forma, no quanto a expressão apresenta alguma utilidade, só a apresenta na medida em que indica o local na Constituição, no qual se irá encontrar disposições que – repito – no seu conjunto, institucionalizam a ordem econômica (mundo do ser). Precisamente nisso, todavia, a expressão e o conceito da qual é termo são equívocos (Grau, 2015, p. 85).

Grau sustenta tais equívocos em três razões. A primeira delas porque a própria CF/88 promove a institucionalização da ordem econômica não somente nos conformes do título *Da Ordem Econômica e Financeira*, pois, a exemplo dos Arts. 1º e 3º e, em inúmeros artigos do Título *Da Ordem Social*, mais precisamente, o Art. 8º e o Art. 9º, a ordem econômica se presentifica enquanto um conjunto. Outra razão que sustenta sua análise crítica é quando argumenta sobre a necessidade de se distinguir a ordem econômica (constitucional) formal da ordem econômica material. Grau (2015, p. 80) traz, pois, elementos de reflexões sobre esse assunto ao consignar que a ordem econômica (mundo do dever/ser), não se esgota no nível constitucional.

Segundo Grau (2015), a moldura da ordem econômica, preenchida pelo elenco das disposições, apenas estará completa quando se considerar as leis, a legislação infraconstitucional a qual define tratamento preferencial a ser conferido à empresa brasileira de capital nacional, à repressão do abuso do poder econômico, bem como critérios e graus de exigência que refletirão o atendimento a determinados requisitos, a exemplo da propriedade rural, a fim de que sua função se tenha por cumprida (Grau, 2015, p. 86).

Da mesma forma, Grau (2015) sustenta que nem todas as disposições, inseridas no texto constitucional sob o título *Da Ordem Econômica*, compõem-se no quadro da ordem econômica (constitucional) formal, conforme leciona o jurista português Vital Moreira (1973) ao se referir à Constituição Econômica, afirmando que a ela só pertencem aquelas disposições constitucionais que traduzem a Constituição Econômica, materialmente definida.

Nesse trilhar, o autor em sua crítica sobre o conceito de ordem econômica, afirma que a equivocidade da expressão e do conceito do qual é termo, é bastante flagrante no próprio texto constitucional, de forma que a expressão aparece com diversos significados, a exemplo do Art. 170, *caput*, Ordem Econômica, indica o que denomina do *mundo/ser*; enquanto no § 5º do Art. 173¹², ambos da CF/88, se significam como *mundo do dever/ser*.

¹² Art. 173. Ressalvados os casos previstos nesta Constituição, a exploração direta de atividade eco-

Nas palavras ponderadas por Grau (2015, p. 88), torna-se observável que os atos praticados contra a ordem econômica e financeira:

[...] são atos praticados contra a ordem jurídica. Com maior precisão, contra a parcela da ordem jurídica (mundo do dever/ser) que ordena, conforma a ordem econômica e financeira. A expressão ‘ordem econômica’, nesse contexto, do §5º do Art. 173., – ao contrário do que sucede quando comparece no enunciado do Art. 170., *caput* – conota mundo do dever ser e não mundo do ser. Em matéria de equivocidade, aliás, o enunciado desse preceito é um primor: de um lado, as expressões ‘ordem econômica e financeira’ e ‘economia popular’ não são homólogas; de outro, cumpre indagar se ato praticado não contra a ordem econômica (constitucional) sujeitaria a pessoa jurídica e seus dirigentes às punições referidas no enunciado.

Grau (2015) conclui seu pensamento crítico acerca do conceito de ordem econômica atestando, não somente a inutilidade do conceito de ordem econômica, mas, também, pela perniciosidade do uso da expressão *ordem econômica* no plano da metalinguagem, a linguagem dogmática do direito. Para além da envergadura teórica e crítica de Grau (2015), importante é, *in casu*, compreender o que é e como se aplica a ordem econômica à luz da constituição no sistema jurídico brasileiro e, essa abordagem, se torna salutar quando se tem em vista a estreita relação entre tal compreensão e o seu funcionamento sobre a educação.

A partir dessas considerações, é importante abrir parênteses para afirmar que, de fato, a ordem econômica regradada no plano constitucional é fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa. Contudo, em análise, conforme o Art. 170 (Brasil, 1988) *caput*, se sustenta, também, perspectivas com vistas ao processo de desenvolvimento que atenda às necessidades do presente, sem comprometer as futuras gerações a partir dos parâmetros constitucionais indicados pela CF/88 e, especialmente, em seu Art. 225 (Brasil, 1988) e que tenha por finalidade assegurar a todos, existência digna, conforme os ditames da justiça social.

A Educação é base para o alcance de uma existência digna, ela é uma possibilidade de exercício de capacidades que contribuem na emancipação do ser humano, pois, a educação gera potencialidades que somadas às demais liberdades contribuem para que haja desenvolvimento. O desenvolvimento, em si,

nômica pelo Estado só será permitida quando necessária aos imperativos da segurança nacional ou a relevante interesse coletivo, conforme definidos em lei. §1º A empresa pública, a sociedade de economia mista e outras entidades que explorem atividade econômica sujeitam-se ao regime jurídico próprio das empresas privadas, inclusive quanto às obrigações trabalhistas e tributárias (Brasil, 1988, p. 109).

é alcançado a partir da expansão das capacitações humanas e para ele, a “[...] vida humana é um conjunto de “fazeres e seres”, também chamado de “funcionamentos”, estando a qualidade de vida das pessoas associada ao acesso à capacidade de elas funcionarem como seres humanos” (Reymão, 2017, p. 3).

O Art. 205 da Constituição Federal estabelece 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”. Consoante a teoria amartyana, a educação capacita, busca promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para a sua qualificação no trabalho, assegurando autonomia, a dignidade e incluindo exercício da cidadania. O Texto Constitucional sob estudo guarda estreita relação com a busca pela liberdade substancial. Cabe grifar que o indivíduo se liberta da sua condição de limitação por falta de capacitação e, neste sentido, a liberdade legítima daquele que deixa os contextos de ignorância no sentido de desconhecer para, através da educação, alcançar a condição essencial do ser humano: ser livre e capaz.

Souza-Neto e Sarmiento (2014, p. 62) defendem a indispensabilidade de se reconhecer a Constituição como dirigente pois, além de estabelecer garantias de liberdade individual ante ao poder do Estado, prescreve, também, objetivos a serem perseguidos com o estabelecimento de um estado ideal de coisas que o constituinte almeja ser concretizado no futuro. Ou seja, a constituição dirigente é aquela que oferece, às futuras gerações, um plano de desenvolvimento econômico e social, não apenas limitando a uma atividade governamental para o futuro, mas conseguindo antecipar o teor que essa atividade deve conter, inclusive, definindo, mesmo que por meio de princípios gerais, a própria substância das leis a serem editadas.

É latente essa característica na CF/88, pois é dirigente justamente porque além de conter em seu corpo normativo, um vasto e expansivo catálogo de direitos fundamentais de estruturar o exercício do poder político, contempla, também, objetivos a serem perseguidos, tanto pelo Estado, quanto pela sociedade. De acordo com o que assevera Souza-Neto e Sarmiento (2014, p. 64), logo nas ponderações iniciais do texto, no Art. 3º:

[...] a Constituição impõe o dever do Estado de ‘construir uma sociedade livre, justa e solidária’; ‘garantir o desenvolvimento nacional’; ‘erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais’, ‘promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quais-

quer outras formas de discriminação'. No Art. 170., determina que 'a ordem econômica [...] tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: [...] redução das desigualdades regionais e sociais; busca do pleno emprego'. Nessas e em inúmeras outras normas, a Constituição de 1988 estabelece o modelo de Nação que o constituinte concebe para o futuro.

Retomando a análise de Grau (2015), tem-se que a compreensão do termo *ordem econômica*, para o jurista, fica entendido como: “[...] (mundo do dever/ser) em lugar de conjunto de normas, da *Constituição dirigente, voltado à conformação da ordem econômica* (mundo do ser) é síntese verbal que economiza palavras contidas na outra expressão” (Grau, 2015, p. 88). Portanto, o emprego da expressão *ordem econômica*, na sua perspectiva, é de ordem econômica (constitucional) material (Grau, 2015). Essa análise se aproxima do que Barroso (2001) compreende ao discorrer sobre a ordem econômica, orientando-se por uma pertinente subdivisão dos princípios que a regem, estes, compreendidos, então, no Art. 170, bem como seus respectivos incisos. Nesse movimento, segundo Barroso (2001, p. 7), acerca da leitura e compreensão dos princípios setoriais em análise:

[...] é fácil perceber que não há uma homogeneidade funcional entre eles. O papel que a livre concorrência desempenha na ordem econômica é diverso daquele reservado ao princípio que propugnaria busca do pleno emprego ou pela redução das desigualdades regionais e sociais. Vista dessa constatação, é possível agrupar estes princípios em dois grandes grupos, conforme se trata de princípios de funcionamento da ordem econômica e de princípios-fins. Em linhas gerais, os princípios de funcionamento estabelecem os parâmetros de convivência básicos que os agentes da ordem econômica deverão observar. Os princípios fins, por sua vez, descrevem realidades materiais que o constituinte deseja sejam alcançadas.

Na linha apresentada por Barroso (2001), tem-se que os princípios de funcionamento e princípios-fins, variam o papel do Estado na implementação de cada um deles, ou seja, os princípios de funcionamento são endereçados primordialmente à atividade do setor privado, já o princípios-fins, determinam a política econômica estatal. Assim, cabe ao Estado fiscalizar e regular o atendimento pela iniciativa privada dos princípios de funcionamento da ordem econômica. No desempenho dessa competência, deverá editar normas coibindo abusos contra o consumidor, no sentido de prevenir danos à natureza e/ou sancionando condutas anticoncorrenciais.

De acordo com as sustentações de Barroso (2001), certo é que alguns dos

princípios setoriais podem autorizar a produção de normas que interfiram com a livre-iniciativa, uma consequência natural e inevitável. Ocorre, pois, que tais princípios não têm força jurídica para validar atos que venham a suprimir a livre iniciativa e/ou vulnerá-la em seu núcleo essencial. Nesse sentido, Ferraz-Júnior (1989, p. 77), ao debruçar-se sobre o tema, sintetizou o papel do Estado na preservação e promoção dos princípios de funcionamento da ordem econômica, assim descrito:

Em consequência, deve-se dizer, portanto, que o sentido do papel do Estado como agente normativo e regulador está delimitado, negativamente, pela livre iniciativa, que não pode ser suprimida. O Estado, ao agir, tem o dever de omitir a sua supressão. Positivamente, os limites das funções de fiscalização, estímulo e planejamento estão nos princípios da ordem, que são a sua condição de possibilidade. O primeiro deles é a soberania nacional. Nada fora do pacto constituinte. Nenhuma vontade pode se impor de fora do pacto constitucional, nem mesmo em nome de alguma racionalidade da eficiência, externa e tirânica. O segundo é a propriedade privada, condição inerente à livre iniciativa. O terceiro é a função social da propriedade, que tem a ver com a valorização do trabalho humano e confere o conteúdo positivo da liberdade de iniciativa. O quarto é a livre concorrência: a livre iniciativa é para todos, sem exclusões e discriminações. O quinto é a defesa do consumidor, devendo-se velar para que a produção esteja a serviço do consumo, e não este a serviço daquela. O sexto é a defesa do meio ambiente, entendendo-se que uma natureza sadia é um limite à atividade e também sua condição de exercício.

Nesse sentido, assertiva é a ideia de que cabe ao Estado, do mesmo modo, a responsabilidade de implementação dos princípios-fins contidos no Art. 170, cuja premissa é a de assegurar a todos uma existência digna, conforme os ditames da justiça social de forma que no desempenho de tal atribuição, compete-lhe, por exemplo, dar encaminhamentos a programas que promovam: “[...] a redução da desigualdade ou que visem ao pleno emprego” (Barroso, 2001, p. 199). Ao mesmo tempo, é dever do Estado, como agente da ordem econômica, criar mecanismos de incentivo que estimulem a iniciativa privada em auxiliar na consecução desses mesmos fins. Portanto, é factível e válido afirmar que o alcance dos princípios da ordem econômica vai além do campo jurídico, refletindo uma natureza política, ideológica, social e, sobretudo, econômica.

A bem da verdade, segundo Petter (2008, p. 30), o sistema jurídico apresenta a necessidade de sua abertura como uma característica irrenunciável, o que permite que os fenômenos econômicos sejam devidamente aquinhoados por

ocasião da juridicização dos fatos, seja na elaboração normativa do direito, seja na pauta aplicativa, mas, também, a necessidade da economia se aproximar da ética –, de um direito mais justo –, em uma postura metodológica que a reponha no lugar de onde nunca deveria ter se afastado.

Tem-se, com isso, que é do Estado o papel de procurar influir legitimamente nas condutas dos agentes econômicos com mecanismos de fomento que assim o possibilitam, a exemplo, de programas de incentivos fiscais, financiamentos públicos e redução da alíquota de impostos –, com o intuito de estimular que a iniciativa privada adira a tais políticas. Na verdade, é da essência da previsão constitucional que o Estado exerça funções de incentivo e planejamento tal qual a previsão do Art. 174,¹³ *caput*, da CF/88, de forma a ser deliberadamente um fator decisivo para o setor público e indicativo para o setor privado.

A ORDEM ECONÔMICA E SUA COMPREENSÃO À LUZ DA CONSTITUIÇÃO: UM DEBATE SOBRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 é uma constituição dirigente e, portanto, apresenta um conjunto de diretrizes, programas e finalidades que são realizados pelo Estado e pela sociedade, fazendo com que a ela seja conferida uma espécie de plano global normativo (Grau, 2015, p. 47).

A CF/88, como se pode notar, é marcada pelo traço social que, como refletido anteriormente, não é mais, exclusivamente, pertencente ao Estado, mas sim, a toda a sociedade e, portanto, assume verdadeiro caráter político, englobando princípios de legitimação do poder e não somente de organização estatal (Brasil, 1988). Nesse sentido, de acordo com Souza-Neto e Sarmiento (2014, p. 195):

[...] as constituições dirigentes contêm não apenas garantias de liberdade individual, mas, também programas, metas e objetivos a serem executados pelo Estado e pela sociedade. São constituições típicas do Estado Social, que positivam direitos prestacionais e dispõem sobre a intervenção estatal no domínio econômico. Nos textos constitucionais dirigentes está descrito um estado ideal de coisas que o constituinte quer ver realizado no futuro.

Nesse ínterim, Canotilho (1994) defende a Constituição Dirigente enquanto um instrumento legitimador da política, vez que há a adoção de políticas

13 Art. 174. Como agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado (Brasil, 1988, p. 110).

constitucionais determinadas de forma que a política a ser desenvolvida pelo legislador estaria vinculada a esta política constitucional juridicamente presuposta (Canotilho, 1994). Não se está a falar, com efeito, de uma vinculação por meio de limites, mas de um vínculo material que exige um fundamento constitucional à direção política, ou seja, a Constituição Dirigente não substituiria a política, mas constituiria, a ela, premissa material.

Dentro do contexto de uma constituição dirigente, tal qual se apresenta a Constituição brasileira, é que a constituição econômica se situa, pois suas normas programáticas, sua importância política e ideológica, bem como a sua estrutura refletirão diretamente na normativa de ordem econômica que dentro dela se constitui, ao passo em que a constituição econômica irá, justamente, estabelecer as linhas e diretrizes de como a política econômica deverá ser conduzida. Nesse sentido, sobre essas discussões, Melo (1981, p. 39) entende que:

A Carta Constitucional do Brasil tem diretrizes bastante claras a respeito. O Diploma Fundamental consagrou um regime que é, sem dúvida alguma, altamente prestigiador da iniciativa privada e no qual se defere ao Estado participação apenas supletiva na esfera econômica, ressalvados os casos de segurança nacional e aqueles em que dado setor não possa ser desenvolvido com eficácia mediante competição e liberdade de iniciativa.

Melo (1981) compreende que são essas diretrizes assertivas e o seu alcance, como consequência de uma constituição dirigente, com as devidas implicações subseqüentes, que alicerçam os Arts. 170, 160 e 163 da CF/88, mas sem desconsiderar o papel do Estado enquanto o agente que lhe cabe disciplinar a atividade econômica, sobretudo em vista de objetivos sociais (Melo, 1981, p. 34) e, obviamente, com a sensível observância do Art. 205 da CF/88 que traz, como essência, o direcionamento principiológico e programático voltados à educação.

Pode-se, ainda, dizer que não seria contrassenso afirmar que os objetivos sociais se sustentam a partir de toda uma ordem econômica constitucional e, conseqüentemente, por sua vez, estabelece um plano muito maior de relação entre direitos e desenvolvimento, pois conforme leciona Petter (2008, p. 78): “[...] a ideia de Direito está muito próxima dos conceitos de liberdade e igualdade, sempre com um fim de justiça” e, tais conceitos, sustentam a percepção de desenvolvimento.

Nessa linha de pensamento, Sen (2010) ensina que o desenvolvimento consiste, em última análise, na eliminação de privações de liberdades que acabam

por limitar as escolhas e as oportunidades de pessoas que podem exercer ponderadamente sua condição de agentes, ou seja, é um processo de expansão de liberdades reais (Sen, 2010). As liberdades humanas se contrastam com visões mais restritas de desenvolvimento, especialmente com as que identificam o processo de desenvolvimento como um crescimento puro e simples do Produto Nacional Bruto (PNB) ou, ainda, com o aumento de rendas pessoais, avanço industrial e tecnológico ou modernização social. Sen (2010, p. 16) alerta, com efeito, que o crescimento do PNB e/ou das rendas individuais:

[...] pode ser muito importante como um meio de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade. Mas as liberdades dependem também de outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas). De forma análoga, a industrialização, o progresso tecnológico ou a modernização social podem contribuir substancialmente para expandir a liberdade humana, mas ela depende também de outras influências. Se a liberdade é o que o desenvolvimento promove, então existe um argumento fundamental em favor da concentração nesse objetivo abrangente, e não em algum meio específico ou em alguma lista de instrumentos especialmente escolhida.

Entende-se que o desenvolvimento *pode e deve* ser sopesado a partir da verificação de liberdades substanciais existentes, com observância das limitações e possibilidades dos indivíduos, pois se estes forem livres e, pensando na percepção da liberdade substancial, ou seja, se tais características forem distribuídas de forma isonômica perante o tecido social – igual substancial –, pode-se, então, sustentar que uma sociedade organizada dessa maneira estará ainda mais próxima ao modelo e objetivos do Estado democrático de direito.

O que se percebe através desse percurso teórico é que não se pode dissociar a ordem econômica de um sentido, uma finalidade que possa assegurar a existência digna de cada um de seus membros, isso porque as liberdades substanciais básicas, a compreensão de livre agente da pessoa humana, compreendidos dentro de um contexto de justiça social, possibilitam que a análise seja deslocada à vertente da coletividade como um todo.

Nesse sentido, Petter (2008, p. 79), ao tratar do que denomina de “*sincretismo econômico-jurídico*”, apontando a sensível, estreita e direta relação entre o desenvolvimento econômico e os direitos fundamentais da liberdade e da igualdade a partir de uma visão substancialista, atesta que a:

[...] aferição da existência digna é tomada de um prisma individual, mas, a

justiça social é atingida quando diferenças verificáveis entre os indivíduos, a maior ou menor, forem decorrentes, ao menos de forma preponderante, de opções volitivas suas, em vez de decorrerem da melhor ou pior sorte que lhes coube na distribuição dos dotes da vida.

A concepção de liberdades substanciais perpassa seu desdobramento em diversos direitos fundamentais, a exemplo do direito de ir-vir e permanecer, do direito à educação, da liberdade de pensamento, informação, liberdade de expressão coletiva como reuniões e associações e liberdade de ação profissional, compreendendo a livre escolha de trabalho, profissão e liberdades de natureza econômica e social cuja compreensão engloba a livre iniciativa, a liberdade de comércio, liberdade e/ou autonomia contratual, sendo que todos esses desdobramentos se sustentam no ideário da justiça social, atributo e consectário do discurso constitucional.

Quando se tem em mente a compreensão de tal mister pelo Estado, eleva-se a ideia de pensar na forma de combate aos problemas existentes e torna-se necessário um comprometimento social com a liberdade. Enfatiza-se que a liberdade deve ser compreendida em seu viés substancial, pois, a condição de agente dos indivíduos é compreendida por Sen (2010, p. 33) como: “[...] alguém que age e ocasiona mudanças, cujas realizações podem ser julgadas de acordo com o seus próprios valores e objetivos, independentemente de tal conduta ser passível de avaliação segundo critério externo”. É limitada, assim, em consonância com as oportunidades sociais, políticas e, inclusive, as condições econômicas que esse indivíduo dispõe.

Por isso, pensar na eliminação de privações que maculam o exercício das liberdades substanciais básicas é um tanto desafiador e muito mais uma necessidade para o próprio desenvolvimento do plano da ordem econômica do que meramente um discurso de justiça social, pois:

[...] o desenvolvimento se liga diretamente à atividade econômica (num sentido amplíssimo), cuja ordenação é feita a partir do texto constitucional e, este, por sua vez, adota como fundamentos da ordem econômica a valorização do trabalho humano e a livre iniciativa (Art. 170.) (Petter, 2008, p. 166).

Quando Sen (2010) traz sua compreensão sobre desenvolvimento, ele constata que é necessário ser dada a oportunidade às pessoas de conformar seu destino, devendo o Estado promover o fortalecimento e a proteção das capacidades humanas.

A falta das capacidades faz com que os indivíduos possuam razões para se sentirem humilhados e sem esperança de atingir a vida que almejam para serem

felizes. Para tal, é preciso que as pessoas sejam alfabetizadas, estejam bem nutridas, sejam parte da vida comunitária e cívica, expressem seus pensamentos, usufruam de adequadas condições de moradia e oportunidades de trabalho, possam desfrutar da possibilidade de evolução cultural e de ter aprendizado permanente (Reymão, 2017, p. 92).

Dessa forma, a percepção de uma ordem econômica distante da aplicação dos direitos humanos como a forma de promover o desenvolvimento é, naturalmente, um pouco estranha, mesmo que os juízos e a compreensão dessa relação transmutam-se com o fluir do tempo e que, sob o ponto de vista substancial, o direito ao desenvolvimento se constitua como um direito individual inerente a todo e qualquer ser humano.

Aliás, para que os indivíduos alcancem uma vida que considerem valiosa, a pobreza deve ser vencida por ser ela um dos principais obstáculos desse processo, pois, como reflete Sen (2010), a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de um mero baixo nível de renda, ou seja, ela é a carência pessoal de oportunidades para realizar e alcançar alguns níveis minimamente aceitáveis de funcionamentos, sem desconsiderar que as capacidades humanas dependem das disposições econômicas, sociais e políticas o que implica dizer que o Estado e coletividade exercem papéis amplos e definidores no fortalecimento e proteção dessas capacidades.

Assim, as capacidades dos indivíduos podem ser potencializadas pelas políticas públicas, e as políticas públicas podem ser induzidas pela capacidade de participação da sociedade. Quer dizer, o conceito de desenvolvimento humano como uma expansão das capacidades também inclui o homem como agente ativo de mudanças, não sendo ele mero beneficiário passivo dos avanços sociais e econômicos. É o que Sen (2000) denomina condição de agente de uma pessoa, ou seja, sua capacidade de provocar mudanças, de participar de ações econômicas sociais e políticas, agindo como efetivo membro da sociedade. A educação, como também a saúde, saneamento, emprego, entre outros direitos sociais, vistos como oportunidade social e liberdade instrumental, é que vão instigar a liberdade substantiva de o indivíduo buscar uma vida melhor, uma vez que são relevantes tanto para a vida privada, como também para o envolvimento em atividades políticas e econômicas, importantes para o desenvolvimento social (Reymão, 2017, p. 93).

A educação deve ser compreendida como um importante instrumento de promoção e expansão das liberdades e capacidades, funcionando como primordial contributo para o desenvolvimento humano devendo este ser acompanhado do desenvolvimento econômico e, portanto, conceber a ideia de

que a maior contribuição do desenvolvimento de um país está ligada às oportunidades oferecidas à população de poder fazer escolhas e exercer sua cidadania. “O analfabetismo pode ser uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controle de qualidade (uma exigência sempre crescente no comércio globalizado)” (Sen, 2010, p. 59).

Fachin (2013, p. 139) assinala que as discussões concernentes ao desenvolvimento vertem:

[...] razões de Estado e mercado, não tendo os sujeitos qualquer papel a desempenhar nesta seara. Dentro dessa óptica economicista, os padrões de crescimento econômico pouco respondem às demandas de desenvolvimento, pois se desvia o foco das necessidades humanas para as necessidades econômicas e de investimentos do mercado. É certo que o crescimento é indispensável ao desenvolvimento, mas de modo algum este último se reduz àquele.¹⁴

Importante refletir, pois, que a relação entre o crescimento econômico e o desenvolvimento econômico se distancia pontualmente. As considerações de Sen (2000) ensinam que o direito ao desenvolvimento, em uma visão orgânica e interdisciplinar e não estritamente economicista “[...] deve ir muito além da acumulação de riqueza e do crescimento do Produto Interno Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda” (Sen, 2000, p. 28). Freitas (2019, p. 29) afirma, também, de forma categórica, que para o desenvolvimento, o qual realmente importa, este deve ser medido por outros e mais sofisticados indicadores no lugar do: “[...] limitadíssimo PIB, ferramenta sabidamente tosca” e, portanto, a educação importa para, inclusive, uma análise de cunho econômico do desenvolvimento humano.

O conceito de desenvolvimento econômico é considerado muito mais abrangente, pois em seu conceito está inserido o de crescimento econômico, mas devendo ser observado o aspecto qualitativo, de forma que tenham sido observados os fundamentos e princípios da ordem econômica (Rocha, 2011). Nesse sentido, vale ressaltar, ainda, que para Silva (2010, p. 26), o desenvol-

¹⁴ A autora, traz em seu texto, importante citação de Sachs (2004) ao abordar a diferença pedagógica entre crescimento econômico e desenvolvimento econômico. Para o autor “[...] Por outro lado, o fato de que o desenvolvimento não está contido no crescimento econômico não deve ser interpretado em termos de uma oposição entre crescimento e desenvolvimento. O crescimento econômico, se repensado de forma adequada, de modo a minimizar os impactos ambientais negativos, e colocado a serviço de objetivos socialmente desejáveis, continua sendo uma condição necessária para o desenvolvimento. [...] Precisamos de taxas mais altas de crescimento econômico para acelerar a reabilitação social, uma vez que é mais fácil operar nos acréscimos do PNB que distribuir bens e rendas numa economia estagnada” (Sachs, 2004, p. 157 apud Fachin, 2013, p. 139).

vimento econômico:

[...] não pode ser definido apenas em termos de PNB (Produto Nacional Bruto) real por habitante ou de consumo real por habitante, porque deve ser alargado, a fim de incluir outras dimensões, tais como a educação, a saúde, a qualidade do meio ambiente e, conseqüentemente, a qualidade de vida.

Petter (2008), ao tratar do tema de forma didática, apresenta adequadamente a diferença entre um e outro, ao compreender que o capitalismo propicia o crescimento econômico. Nos estudos de Petter (2008, p. 83), entende-se que o desenvolvimento econômico é aquele que afere a dignidade da existência de todos, em um ambiente de justiça social, ou seja: “[...] acresce-se, ainda, ser de extrema importância este renovado aspecto conceitual, pois, existem evidências de que é possível um país crescer sem desenvolver-se” ou, ainda, a partir do que sustenta Furtado (1967, p. 74): “[...] o desenvolvimento compreende a ideia de crescimento, superando-a”. Portanto, o desenvolvimento não pode ser considerado um valor contraposto à justiça social e à existência digna e, especialmente, ao direito ao meio ambiente, ou seja, em relação a todos os princípios que repercutem e constituem o macro princípio da dignidade da pessoa humana.

O conceito de desenvolvimento traz, consigo, todos esses elementos em composição se distanciando sensivelmente dos valores aplicados exclusivamente ao crescimento econômico, ou seja, um país não pode se vincular tão somente aos números relacionados à riqueza, mas, sim, pelo que as capacidades individuais desenvolvidas a partir de instrumentos emancipadores resultam efetivamente para aquele país.

O que Amartya Sen pretende discutir em sua teoria é que a qualidade de vida humana não deve ser medida pela riqueza das nações, mas sim pelas liberdades proporcionais aos indivíduos, mas é importante ressaltar que de forma alguma, pretende desconsiderar fatores econômicos, como o aumento do produto interno bruto (PIB), mas sim, enfatizar que a partir do momento em que os governos atentam para disposições sociais, como saúde e educação o desenvolvimento é ressaltado (Wentropa; Botelho, 2021, p. 6).

Enquanto isso, o crescimento econômico constitui-se como uma expansão da renda *per capita*, de modo que se diferencia do desenvolvimento econômico na medida em que se preocupa unicamente com o comportamento da renda, enquanto o desenvolvimento econômico envolve, não somente um processo de expansão da renda *per capita*, mas também, um conjunto de transformações sociais e políticas (Bresser-Pereira, 2008).

A partir dessa compreensão, a educação passa a ser considerada fundamental para o aproveitamento, o funcionamento e a formação das capacidades humanas, sendo que o exercício desse direito social é que gera instrumentos e possibilita o desenvolvimento das capacidades para o exercício da autonomia e da liberdade, tirando o indivíduo da absoluta pobreza e, portanto, ligada à implementação dos direitos humanos, ou seja, de desenvolvimento humano como liberdade de construção do sujeito.

A ideia de desenvolvimento voltado à pessoa humana está entendida como sendo ativa e beneficiária do direito ao desenvolvimento, um direito inalienável, inegociável de todos os seres humanos em que, *para e a partir* dele, as pessoas deveriam participar, contribuir e usufruir do desenvolvimento econômico, político, social e cultural cumprindo, em sua essência, todos os direitos humanos. A partir disso, no caminhar da história, os anseios econômicos cedem espaço às básicas necessidades humanas de forma que a concepção de crescimento econômico pouco tem a ver com a repaginada visão do desenvolvimento, pois esta tem, em sua essência, o objetivo de: “[...] aumentar o conjunto de escolhas humanas” (Sen, 2010, p. 369).

Bresser-Pereira (2008) afirma que o desenvolvimento, enquanto um processo emancipatório, implica em um avanço equilibrado entre o bem-estar da sociedade, educação, a segurança, a liberdade, a justiça social e a proteção do ambiente. Sustentado por Bresser-Pereira (2008, p. 5), o: “[...] desenvolvimento, sem adjetivos ou desenvolvimento humano, seria o gênero que incluiria as espécies: econômico, social, político e ambiental. E seria, também, o desenvolvimento entendido normativamente”. Essa abordagem pressupõe que todos esses vieses de desenvolvimento, em determinado prazo, tendam a se interconectar de maneira correlacionada, visto que têm, por finalidade, o alcance de objetivos políticos das sociedades modernas que se interligam de maneira estrutural (Fava, 2021, p. 120).

É importante mencionar que foi em 1986, com a Declaração de Direito ao Desenvolvimento, que as primeiras manifestações jurídicas sobre a temática surgem, mas sem desconsiderar, com efeito, os caminhos percorridos no trilhar de uma construção sólida que já se definia como prática há tempos, perceptivelmente, na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, cuja temática consistia em semear, a partir da universalização dos

direitos humanos quando, no Art. 22¹⁵, Art. 26¹⁶, bem como no Art. 29¹⁷, do referido documento normativo, havia a menção ao debate do livre desenvolvimento.

A menção ao desenvolvimento apresentado no texto da declaração universal, mesmo não se apresentando como uma carta ao direito ao desenvolvimento traz, em perspectiva, o livre desenvolvimento da personalidade, o qual decorre do corolário da proteção da pessoa humana, seja em contexto de seguridade social, de direitos econômicos, sociais e culturais, seja por meio do enfoque à educação ou, ainda, em contexto comunitário, o que é chancelado pela declaração mandamental dos direitos humanos. Essa compreensão vem ao encontro do que Sen (2010, p. 57) concebe sobre o Desenvolvimento do ser humano a partir da emancipação de suas liberdades como um fundamento para o próprio desenvolvimento, pois:

Não se trata aqui meramente da óbvia inferência de que a expansão de cada tipo de liberdade tem de contribuir para o desenvolvimento, uma vez que ele próprio pode ser visto como processo de crescimento da liberdade humana em geral. Há muito mais na relação instrumental do que esse encadeamento constitutivo. A eficácia da liberdade como instrumento reside no fato de que diferentes tipos de liberdade apresentam inter-relação entre si, em um tipo de liberdade pode contribuir imensamente para promover liberdades de outros tipos.

15 Art. 22. Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 7). O documento pode ser acessado em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>

16 Art. 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 6).

17 Art. 29. 1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível. 2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática. 3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 7).

Caminhando para além da defendida emancipação das liberdades por Sen (2010), não se pode deixar de pensar o desenvolvimento enquanto um fundamento de alcance coletivo e, também, como um direito de titularidade individual. Assim sendo, não está desconexo com o discurso do direito econômico. Ainda mais impensável é considerar que a economia poderia dissociar-se da educação, posto, que uma vez devidamente implementada e assegurada pelo Estado, também repercutirá diretamente no desenvolvimento tecnológico e na industrialização, refletindo no crescimento econômico.

Fachin (2013, p. 147) afirma que a aproximação do discurso econômico ao do desenvolvimento aos direitos humanos se sustenta no fato de que há uma: “[...] profunda conexão entre a realização dos direitos humanos e o desenvolvimento econômico, sendo que no âmago deste nó reside a interconexão do desfrute dos direitos civis e políticos com aqueles econômicos, sociais e culturais”.

Dessa maneira, a Declaração em pauta reforça a titularidade de ambivalente dos povos e dos seres humanos a viver com dignidade, valor fundante sobre o qual se erigem o progresso social e o desenvolvimento, os quais apenas podem ser plenamente compreendidos com a realização da justiça social. Para tanto, fixa a Declaração condições para a realização do progresso social, quais sejam: a eliminação de todas as formas de desigualdade e a integralidade dos direitos. Exsurge nesse documento, de modo original, a demanda do direito ao desenvolvimento pela visão inter-relacionada da realização e respeito, em igual medida, aos direitos civis e políticos e àqueles econômicos, sociais e culturais. Nessa vertente integral de direitos, a igualdade de oportunidades para o avanço social e econômico é fundante para alçar uma sociedade efetivamente integrada, com participação ativa dos sujeitos na definição e na concretização dos objetivos comuns de desenvolvimento (Fachin, 2013, p. 148).

Pode-se compreender, então, a institucionalização do direito ao desenvolvimento com um caráter estimulador e resultante da participação política dos agentes, sujeitos na significação do próprio desenvolvimento, principalmente, ao atuar diretamente na busca pelo equilíbrio equitativo dos benefícios que dele é resultante. É exatamente nesse ponto que o caráter emancipador do direito ao desenvolvimento se constitui, tanto na esfera do plano estatal, quanto à da significação individual.

O desenvolvimento é um processo de expansão das liberdades dos agentes e, conseqüentemente, a remoção de suas principais fontes de privação que são, segundo Sen (2010), a pobreza e a tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos

e intolerância e/ou interferência excessiva de Estados repressivos. Na instituição desses termos, Sen (2010, p. 17) pondera que, às vezes:

[...] a ausência de liberdades substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem locais. Em outros casos, a violação da liberdade resulta diretamente de uma negação de liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade.

Na teoria do Desenvolvimento como Liberdade de Sen (2010), a concepção de desenvolvimento possui, como fim último a ser alcançado, a liberdade dos indivíduos, devendo os diversos tipos de liberdade serem usados enquanto instrumentos para o desenvolvimento de um país. Sendo assim, o Estado passa a ter um papel primordial para que as liberdades possam ser efetivamente usufruídas pelas pessoas e, por isso, a educação se consagra como um dos principais mecanismos de alcance das liberdades substanciais.

Ao proclamar, no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, o direito à educação como o primeiro direito social e ao anunciá-la, no artigo 205, como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o Estado brasileiro reconhece a importância do tema e de assegurar aos cidadãos a dignidade da pessoa humana, garantindo os direitos básicos e elementares (Reymão; Cebolão, 2017, p. 95).

A educação se apresenta no processo de desenvolvimento pela percepção de Sen (2010) como um elemento essencial no combate à pobreza, pois é um direito social e umbilicalmente ligado à dignidade da pessoa humana, sendo este o comando definidor do Art. 170 da Constituição Federal quando afirma que a ordem econômica tem por fim assegurar a todos uma existência digna.

O desenvolvimento se constitui como sendo um processo contínuo de expansão das liberdades humanas as quais são colocadas à disposição das pessoas e, a partir desse prisma, qualquer abordagem relativa ao desenvolvimento deve

levá-las em consideração, portanto, a educação sempre deverá ser levada em consideração, pois deve ser vista como um dos principais instrumentos para que qualquer nação se desenvolva.

E, nesse sentido, as liberdades se correlacionam de tal forma que são imprescindíveis para sustentar o conceito de desenvolvimento, ao passo que se tornam, também, o principal meio de alcançá-lo. De acordo com Sen (2010, p. 10), há uma importância intrínseca acerca da liberdade humana em geral, pautada enquanto “[...] o objetivo supremo do desenvolvimento, que é acen-tuadamente suplementada pela eficácia instrumental de liberdades específicas na promoção de liberdades de outros tipos”. Posto isso, reitera Sen (2010, p. 10) a respeito de que os encadeamentos:

[...] entre diferentes formas de liberdade são empíricos e causais, e não constitutivos e compositivos. Por exemplo, há fortes indícios de que as liberdades econômicas e políticas se reforçam mutuamente, em vez de serem contrárias umas às outras (como às vezes se pensa). Analogamente, oportunidades sociais de educação e assistência médica, que podem requerer a ação pública, complementam oportunidades individuais de participação econômica e política e também favorecem nossas iniciativas para vencer privações.

Por isso, conceber que desenvolvimento, compreendido a partir de um conceito de emancipação de direitos humanos, seja visto com perspectivas estreitas e fundamentadas meramente em dados econométricos e/ou índices de indicadores objetivos, não abarca o fato de que diversas outras privações (liberdade de expressão, de participação política, acesso a condições básicas de saúde e de educação etc.), precisam ser eliminadas para que um país possa ser considerado realmente um país desenvolvido.

CONCLUSÃO

A pesquisa trouxe como mote a reflexão sobre a ordem econômica constitucional, sua formação, conceito e aplicação, de modo que é possível atestar que a ordem econômica constitucional brasileira adotou um modelo capitalista com preocupações de cunho social, o que fica bastante perceptível com a leitura de seu Art. 1º em que conceitos de valores sociais do trabalho e livre iniciativa se colocam lado a lado na construção dos ditames principiológicos da Carta Magna Brasileira.

A Constituição Federal de 1988, quando estabelece a ordem econômica a partir do Art. 170, aponta à adoção de um modelo econômico estritamente capitalista, a exemplo das menções à livre iniciativa, à propriedade privada,

à livre concorrência e ao livre exercício de qualquer atividade econômica. Ocorre que, apesar da citada vocação capitalista restar inequívoca, diversos direitos e institutos com características de cunho social, previstos no texto constitucional, contrastam com noções de uma livre economia de mercado e promove a abertura para a implementação de direitos sociais, inclusive, no comando do dispositivo quando afirma que ordem econômica tem por fim assegurar a todos uma existência digna.

Nota-se que os princípios previstos como princípios fundantes da ordem econômica do Art. 170 revelam uma preocupação social que vai ao encontro da concepção de desenvolvimento como uma liberdade de Sen, tomando as liberdades fins previstas no próprio dispositivo legal como sustentáculos para fortalecer o desenvolvimento, inclusive, o desenvolvimento econômico.

Portanto, a compreensão sistemática da ordem econômica brasileira e com a necessária ressignificação do direito ao desenvolvimento, compreendido como a condição necessária à obtenção de resultado coletivo e em favor do coletivo, se torna imprescindível para possibilitar a reflexão sobre a educação como instrumento de promoção do desenvolvimento como um processo emancipatório das liberdades.

A teorização da Liberdade Substancial defendida por Amartya Sen, possibilitou compreender o desenvolvimento a partir da concretização das liberdades substanciais que possibilitam que a pessoa se constitua enquanto um ser de direito com capacidade de escolha e realização e, nesse tocante, a educação se mostra como mecanismo necessário no processo emancipatório das liberdades.

E, portanto, pode-se afirmar, que a ordem econômica brasileira, de acordo com a sustentação teórica da pesquisa, não se constitui isoladamente na CF/88, pelo contrário, ela apresenta o caminho e os elementos necessários à sua configuração. Contudo, a sua aplicação e a sua sustentação trazem, como fundamento, uma perspectiva muito mais ampla, especialmente, quando se observa pela leitura e interpretação constitucional que o desenvolvimento, motivação final da ordem econômica, se sustenta a partir da concretização da Liberdade Substancial como um resultado do processo de Desenvolvimento, em que a educação se apresenta como instrumento de realização e alcance das capacidades individuais cujo resultado é o aprimoramento do ser humano com vistas à eliminação de privações.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1980.
- BARROSO, Luis Roberto. A ordem econômica constitucional e os limites à atuação estatal no controle de preços. *Revista de Direito Administrativo*, 226, p. 187-212, out./dez., 2001. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47240>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Crescimento e desenvolvimento econômico. In: BRESSER-PEREIRA, p. 1-15, 19 jun., 2008. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2007/07.22.CrescimentoDesenvolvimento.Junho19.2008.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Constituição dirigente e vinculação do legislador: contributo para a compreensão das normas constitucionais programáticas*. Coimbra: Coimbra Editora, 1994.
- FACHIN, Melina Girardi. *Direito humano ao desenvolvimento: universalização, ressignificação e emancipação*. Tese (Doutorado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013.
- FALCÃO, Joaquim; GUERRA, Sérgio; ALMEIDA, Rafael. *Ordem constitucional econômica*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- FAVA, Juliane Carvalho de Souza. *Interculturalismo sustentável: a observância do fator intercultural na visão do pós-desenvolvimento sustentável*. Tese (Doutorado em Direito), Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Marília, 2021.
- FERRAZ-JÚNIOR, Tércio Sampaio. Congelamento de preços: tabelamentos oficiais. *Revista de Direito Público*, v. 22, n. 91, p. 76-86, 1989. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000799974>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- FREITAS, Juarez. *Sustentabilidade: direito ao futuro*. 4. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019.
- FURTADO, Celso. *Teoria e política do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- GIACOMELLI, Giana Silva; MARIN, Solange Regina; FEISTEL, Paulo Ricardo. Da economia tradicional do bem-estar à abordagem

das Capacitações e a importância da equidade em saúde para o desenvolvimento humano. *Nova Economia*, v. 27, n. 1, p. 89-115, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/kbHFxF3pmbkN9VCFZvyHhDj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

GICO-JÚNIOR, Ivo. Introdução ao direito e economia. In: CATEB, Alexandre Bueno et al. *Direito e economia no Brasil: estudos sobre a análise econômica do direito*. Organizado por Luciano Benetti Timm. 2. ed. Indaiatuba: Foco, 2019.

GRAU, Eros Roberto. *A ordem econômica na constituição de 1988: interpretação e crítica*. 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. O Estado e a ordem econômica. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v. 143, p. 37-50, jan./mar., 1981. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43285>. Acesso em: 16 ago. 2022.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. O Estado e a ordem econômica. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v. 143, p. 37-50, jan./mar., 1981. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43285>. Acesso em: 02 jul. 2022.

MOREIRA, Vital. *A ordem jurídica do capitalismo*. Coimbra: Centelha, 1973.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 8 ago. 2022.

PETTER, Lafayette Josué. *Princípios Constitucionais da ordem econômica: o significado e o alcance do art. 170 da Constituição Federal*. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão; CEBOLÃO, Karla Azevedo. Amartya Sen e o direito à educação para o desenvolvimento humano. *Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas*, p. 03-17, 2017.

ROCHA, Laiana Corrêa da Costa. *A busca da efetividade do princípio do desenvolvimento sustentável: a ponderação entre o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e o livre exercício da atividade econômica realizada em julgados do Supremo Tribunal Federal*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito), Faculdade de Direito, Universidade de Brasília (UnB), 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/>

handle/10483/1889. Acesso em: 23 nov. 2022.

SACHS, Ignacy. *Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SEN, Amartya Kumar. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya Kumar. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya Kumar. *Sobre a ética e economia*. Tradução de Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, José Afonso da. *Direito ambiental constitucional*. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

SOUZA, Paulo Roberto Pereira de. A conflituosidade ambiental do desenvolvimento sustentável. *Revista Jurídica Cesumar*, v. 10, p. 365-387, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/download/1534/1165>. Acesso em 08 de ago. 2022.

SOUZA, Washington Peluso Albino de. A experiência brasileira de constituição econômica. *Revista da Faculdade Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasília, v. 32, p. 59-96, 1989. Disponível em: <https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/1006>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SOUZA, Washington Peluso Albino de. *Direito econômico e economia política*. Belo Horizonte: Prisma, 1971.

SOUZA-NETO, Claudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. *Direito constitucional: teoria, história e métodos de trabalho*. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2014.

WENTROBA, Jaíne Cristiane; BOTELHO, Louise de Lira Roedel. A teoria do desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen e o direito a educação. *Revista Orbis Latina*, v. 11, número 2, julho-dezembro 2021, p. 4-14. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/index.php/orbis>. Acesso em: 28 abr. 2022.

OS REFLEXOS DA PANDEMIA NO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

*Emerson Ademir Borges de Oliveira*¹⁸

*Alex Luís Luengo Lopes*¹⁹

*Catharina Martinez Heinrich Ferrer*²⁰

INTRODUÇÃO

A proposta do presente trabalho é analisar a necessidade de reconhecer o acesso às tecnologias de comunicação, tais como a internet e os dispositivos de informática, como direito fundamental assegurado a todos, sobretudo, durante o período pandêmico, no qual houve a adoção de mecanismos de segurança necessários para conter a disseminação do vírus da Covid-19.

Para tanto, abordar-se-á, no primeiro tópico, a inserção do direito à educação como direito fundamental social, observada no contexto da evolução do Estado, bem como a atuação do Estado na implementação e efetivação de referido direito, enquanto direito assegurado a toda a população.

O segundo tópico será dedicado à análise do período de pandemia segundo os ensinamentos de Michael Foucault, analisando a biopolítica e biopoder enquanto mecanismos de segurança adotados pelo Poder Público para conter a disseminação do vírus e os reflexos gerados ao direito à educação, tendo em vista a imposição do ensino remoto.

Na sequência, como último tópico, será analisada a necessidade, evidenciada com a imposição do ensino remoto, de ser reconhecido o acesso às tecnológicas de comunicação como direito fundamental, na medida em que o ensino

18 Pós-Doutorado em Democracia e Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Doutor e Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade de Marília. Coordenador-Adjunto do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade de Marília. Professor Substituto na Universidade Estadual Paulista (2021-2023). Coordenador Regional da Escola Superior da Advocacia da 15ª Região. Em 2022, passou a constar da lista da AD Scientific Index que congloba 2 dos pesquisadores mais influentes do mundo. Advogado e parecerista.

19 Mestre em Direito pela Universidade de Marília. Graduado em Direito pela Faculdade de Direito da Alta Paulista. Especialista em Direito Penal e Direito Processual Penal pelas Faculdades Adamantinaenses Integradas. Advogado desde 2003. Foi presidente da subseção da OAB de Vilhena/RO (2013/2015) e atualmente é sócio proprietário da Luengo Sociedade Individual de Advocacia.

20 Doutora e Mestre em Direito pelo PPGD UNIMAR. Graduada em Direito pela UNIMAR. Faz parte da Equipe Editorial da Revista *Argumentum - Argumentum Journal Of Law* (UNIMAR) e da Revista *Journal of Business and Law* – CEANOR, como secretária executiva. Professora de Metodologia da Pesquisa - Ensino Médio e Superior.

remoto, embora tenha assegurado a manutenção do acesso à educação, não atingiu aqueles que sofrem com a desigualdade social por não possuírem acesso à internet e nem aos dispositivos necessários a tal fim.

Objetiva-se, com o presente estudo, analisar a necessidade de reconhecer o acesso às tecnologias de comunicação como direito fundamental, escancarada em decorrência da imposição do ensino remoto durante o período de pandemia, gerando, com isso, ao Poder Público, um dever de atuação de forma positiva, a fim de assegurar a eficácia de tal direito à toda a população, minimizando os impactos da desigualdade social no Brasil.

O presente estudo justifica-se em face das consequências surgidas com a implementação de mecanismos de segurança durante o período pandêmico, voltados a atender a necessidade de isolamento social, os quais afetaram diretamente o direito fundamental social à educação daqueles que não possuem acesso à internet.

A presente pesquisa foi desenvolvida à luz da metodologia de abordagem dedutiva, partindo-se da análise de observações gerais, afinando com o estudo das especificidades da temática proposta. Na pesquisa, o método utilizado foi o bibliográfico, envolvendo a análise de livros e revistas especializados.

Registra-se, por fim, que o objetivo do trabalho não teve como pretexto esgotar o tema, nem apresentar decisões conclusivas, apenas contribuir para os debates já existentes, especialmente, em decorrência da complexidade do tema.

A EVOLUÇÃO DO ESTADO E O RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL

Historicamente, no período denominado de Idade Moderna, é possível apontar a Revolução Francesa como período de grandes conquistas da sociedade, as quais provocaram considerável modificação desta, frente aos acontecimentos ocorridos no Século XVIII. A Revolução Francesa representou a busca da burguesia pelo alcance da liberdade, afastando o absolutismo imperado pelo Estado naquele momento.

Pode-se dizer que a Revolução Francesa representou a institucionalização do Estado não-intervencionista (Contipelli, 2010, p. 103) e a conquista pelo homem da tríade da liberdade, da igualdade e da fraternidade (Bonavides, 2007, p. 30). Nesse período, conhecido como Estado Liberal, a burguesia “objetivava a criação de um mercado autorregulado imune a interferências estatais de qualquer gênero” (Moraes, 2014, p. 272).

Nesta fase, houve um abandono do “poder soberano, absoluto, passando a ser

adotado um poder denominado de disciplinar, no qual a lei, apesar de manter a sua importância, passou a concorrer com outros dispositivos de poder (ou mecanismos de controle ou dispositivos de segurança)” (Dias; Oliveira, 2017, p. 256).

Nota-se, nessa fase, a atribuição de segurança jurídica às trocas mercantis por meio de leis que asseguravam a realização de qualquer atividade potencialmente lucrativa aos membros da iniciativa privada. Porém, observa-se, no mais das vezes, um domínio dos bens de produção e das riquezas em geral concentrado na classe burguesa (Moraes, 2014, p. 273).

Diante da concentração das riquezas nas mãos da burguesia e da incapacidade de autorregulação dos mercados (Grau, 2003, p. 15), o liberalismo extremado, que predominou neste período, foi perdendo forças. Admitiu-se a necessidade de regulação da economia através da intervenção estatal. Nesse contexto, estatui Ernani Contipelli (2010, p. 106-107) que:

A partir da segunda metade do século XIX, o liberalismo passa a ser enfaticamente contestado, por seu individualismo exacerbado, especialmente, em sua vertente econômica, o capitalismo, que, ao conduzir o poder vigente a incondicional proteção ao direito de propriedade, com a consagração do ‘Estado Mínimo’, ou seja, somente o necessário para assegurar as liberdades privadas individuais e garantir ordem social [...] acaba por impossibilitar a concretização de ações direcionadas para preservação de condições satisfatoriamente dignas de vida para a maior parte da população, principalmente, a constituída pela grande massa de proletários.

Outrossim, é possível apontar, como causa do esvaziamento do Estado Liberal, as mudanças ocorridas na economia, sobretudo com relação ao processo de acumulação de capital, que fez aumentar as funções do Estado, redobradas pela realização do desenvolvimento social (Grau, 2003, p. 21). Isso tudo corroborou para o surgimento do Estado Social, conforme ressalta Ricardo Quartim de Moraes (2014, p. 273-274):

O abandono do liberalismo dogmático se deve tanto a uma transformação da estrutura econômica, notadamente por meio do crescimento da dimensão das empresas – que remonta ao processo de concentração do capital e ao progresso técnico – como a uma mudança na estrutura social, pois as massas passavam a reivindicar com ardor direitos trabalhistas, previdenciários e sociais em geral.

[...]

A admissão da necessidade de intervenção/regulação da economia pelo Esta-

do ampliou os contornos da ordem liberal e deu margem, em um momento de ruptura, à passagem para um modelo de Estado que intervém na ordem social e econômica.

[...]

O Estado Social nascido no século XX como consequência do clamor das massas e dos desafios econômicos postos a seu cargo é o Estado Social Material, aquele modelo de Estado historicamente determinado pelo fim da Segunda Guerra Mundial e que veio superar o neutralismo e o formalismo do Estado Liberal.

O Estado Social ou Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*), por sua vez, era consagrado pela atuação intervencionista do Estado, regulando a economia e o mercado, com “a presença militante do poder político nas esferas sociais, onde cresceu a dependência do indivíduo, pela impossibilidade em que este se acha, perante fatores alheios à sua vontade, de prover certas necessidades existenciais mínimas” (Bonavides, 2007, p. 200).

Consoante explanação de Alexandre de Moraes (2014, p. 837), “a constitucionalização do Estado Social consubstanciou-se na importante intenção de converter em direito positivo várias aspirações sociais, elevadas à categoria de princípios constitucionais protegidos pelas garantias do Estado de Direito”.

Nesse ínterim, verifica-se, no Brasil, a implementação do ideal do Estado Social na Constituição de 1934, com a regulação da ordem econômica e social para além do que pretendia o Estado Liberal, sobretudo através da positivação de normas programáticas de direito social, merecendo destaque, para o desenvolvimento do presente estudo, observar a inserção da educação como direito de todos.

Ocorre que a necessidade de implementar direitos sociais gerou instabilidade econômica e social, principalmente em decorrência do aumento do déficit público, o que culminou na crise do Estado Social e levou a sociedade a repensar no resgate dos moldes liberais, através da inserção do pensamento neoliberalista. Nesse contexto, Ernani Contipelli (2010, p. 131-133) prossegue explanando que:

[...] com a aceleração do fenômeno da globalização, em que os países detentores do poder econômico e bélico se sobrepõem nitidamente aos demais, a proposta de possíveis intervenções estatais passa a ser considerada empecilho, vez que o desenvolvimento dos mercados mundiais depende da inexistência de barreiras alfandegárias, da flexibilização das legislações trabalhistas, da redução de gastos assistenciais e da privatização e desregulamentação da eco-

nomia, colocando em risco conquistas históricas obtidas, especialmente, na esfera dos direitos sociais.

Com isso, a fase do neoliberalismo sugere que haja redução do tamanho do setor público e cortes com gasto social, o que, indubitavelmente, gera reflexos nas políticas públicas, já que o Estado deixa de atender as pretensões sociais, consoante sintetiza Walkiria Martinez Heinrich Ferrer e Marisa Rosignoli (2018, p. 39):

São inegáveis os avanços possibilitados pela inserção do país no mercado mundial, mas também inquestionável o alto custo para a sociedade, pois as consequências da política econômica neoliberal para a área social puderam ser verificadas pela crescente exclusão social demonstrada pela elevação da linha de pobreza de parte significativa da população brasileira, acentuando a desigual distribuição de renda no país.

Surge, então, como uma evolução do Estado Liberal e do Estado Social, a concepção do Estado Democrático de Direito, adotado pela Constituição Federal de 1988. Para José Afonso da Silva (2007, p. 112):

A superação do liberalismo colocou em debate a questão da sintonia entre o Estado de Direito e a sociedade Democrática. A evolução desvendou sua insuficiência e produziu o conceito de Estado Social de Direito, nem sempre de conteúdo democrático. Chega agora o ‘Estado Democrático de Direito’ que a constituição acolhe no art. 1º como um conceito-chave do regime adotado, tanto quanto o são o conceito de ‘Estado Democrático de Direito’ da Constituição da República Portuguesa (art. 2º) e do ‘Estado Social e Democrático de Direito da Constituição Espanhola’ (art. 10º).

Nesse contexto, observa-se, na Constituição Federal de 1988, a manutenção do ideal do Estado Social, através da positivação dos direitos sociais, mantendo direitos já existentes e incorporando novos, e também a imposição desses direitos como direitos e garantias fundamentais, cuja implementação é de observância obrigatória pelo Estado.

Isso porque as garantias institucionais ou fundamentais, nomenclatura que varia de autor para autor, por si só, ou seja, desacompanhadas de uma maior força normativa, outorgam direito subjetivo aos indivíduos, enquanto os Direitos Fundamentais se destinam única e exclusivamente a esse papel. Conforme Alexandre de Moraes (2016, p. 81), as disposições que defendem direitos, limitando-se o poder, são garantias; enquanto as disposições declaratórias são os Direitos Fundamentais.

Os direitos podem ser expressos como certos bens, enquanto as garantias,

como o nome pressupõe, visam assegurar a fruição desses bens.

As garantias seriam o direito dos cidadãos de exigir dos Poderes Públicos a proteção de seus direitos, através dos meios processuais adequados para tanto (Moraes, 2016, p. 81).

Reforça-se a conservação das características do Estado do Bem-Estar Social na hodierna Constituição Federal, na medida em que o constituinte estabelece, no artigo 3º, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, com destaque para a garantia do desenvolvimento nacional e para a redução das desigualdades sociais e regionais e, no artigo 6º, com a fixação dos direitos sociais, com especial ênfase à educação (Rossignoli In: Siqueira; Amaral, 2013, p. 385).

Destaca-se que, tamanha foi a importância conferida pelo legislador constituinte aos direitos e garantias fundamentais que, pretendendo reafirmar a imperatividade de referidas normas, foi instituída a sua aplicabilidade imediata, nos termos do disposto no artigo 5º, § 1º, da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, Flávia Piovesan (2017, p. 110) leciona que:

Esse princípio realça a força normativa de todos os preceitos constitucionais referentes a direitos, liberdades e garantias fundamentais, prevendo um regime jurídico específico endereçado a tais direitos. Vale dizer, cabe aos Poderes Públicos conferir eficácia máxima e imediata a todo e qualquer preceito definidor de direito e garantia fundamental. Tal princípio intenta assegurar a força dirigente e vinculante dos direitos e garantias de cunho fundamental, ou seja, objetiva tornar tais direitos prerrogativas diretamente aplicáveis pelos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

O reconhecimento dos direitos fundamentais, inclusive os sociais, espalhados ao longo do texto constitucional, trouxe consigo a necessidade de uma atuação positiva do Estado, na medida em que o Estado deve “respeitar, proteger e realizar os bens (jurídicos) inerentes à sociedade como um todo” (Bortoloti; Machado, 2017, p. 429-455).

Com isso, no viés da Constituição Federal de 1988, tem-se que o Estado Democrático de Direito, ao positivar os direitos e garantias fundamentais, impõe ao Poder Público, muito além do respeito aos direitos individuais, a concretização dos direitos sociais.

Assim, tem-se que, sobretudo, os direitos sociais exigem do Estado uma prestação positiva, no sentido de custeá-los de modo que sejam garantidos a todos os cidadãos, inclusive, àqueles que, de forma ou outra, não possuam condições de realizá-los por meio do funcionamento do mercado (Nabais In:

Nabais, Silva, 2011, p. 15). Em outras palavras, Douglas Eros Pereira Rangel (2010, p. 87-102) sustenta que:

Os direitos fundamentais sociais são aquelas posições jurídicas que credenciam o indivíduo a exigir do Estado uma postura ativa, no sentido de que este coloque à disposição daquele prestações de natureza jurídica ou material, consideradas necessárias para implementar as condições fáticas que permitam o efetivo exercício das liberdades fundamentais e que possibilitam realizar a igualização de situações sociais desiguais, proporcionando melhores condições de vida aos desprovidos de recursos materiais. Todos os direitos que exprimem uma posição jurídica dirigida a um comportamento ativo por parte do Estado e, consequentemente, não se enquadram na categoria dos direitos de defesa (direitos de primeira dimensão), são direitos fundamentais a prestações.

Utiliza-se a expressão Direitos Fundamentais do Cidadão, já que a exemplo da ação popular, os direitos fundamentais são atribuídos ou exercidos pelo cidadão, um elemento indispensável para tanto (Tavares, 2008, p. 453). O mesmo ocorre com os direitos políticos, como o direito ao voto ou os direitos de personalidade, todos expressos no artigo 5º da Constituição Federal.

Os direitos fundamentais devem ser utilizados de forma genérica, englobando os direitos individuais, sociais e de solidariedade, expressão cuja interpretação se dá em nível interno ou internacional (Tavares, 2008, p. 454).

Portanto, de maneira incisiva, tem-se que a Constituição Federal em vigor, ao disciplinar os direitos sociais e a garantia aos direitos fundamentais, “anuncia tarefas, diretrizes e fins a serem perseguidos pelo Estado e pela sociedade” (Piovesan, 2010, p. 378).

Na toada dos direitos sociais encampados pela Constituição, merece especial atenção, para os fins que se propõem no presente trabalho, a análise do direito à educação como direito de todos e, consequentemente, de interesse coletivo. A educação, além de estar positivada no rol dos direitos sociais, também possui tratamento especial nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988, sendo assegurada como “direito de todos e dever do Estado e da família”, com vista ao alcance do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme redação do artigo 205 (Brasil, 1988).

Partindo da premissa que o direito à educação é um direito fundamental social positivado na Constituição Federal, tem-se que é necessária a sua efetivação por parte do poder público, da mesma forma que ocorre com os demais

direitos que possuem a mesma qualidade. “Trata-se de parâmetros que devem pautar a atuação do legislador e do administrador público, além de critérios que o Judiciário deve adotar quando chamado a julgar questões que envolvam a implementação deste direito” (Duarte, 2007, p. 694).

E, nesse contexto, continua Clarice Seixas Duarte (2007, p. 694) explanando que:

[...] como decorrência da adoção do modelo de Estado social, impõe-se aos poderes públicos uma série de tarefas tendentes à realização de finalidades coletivas – as quais não se limitam à produção de leis ou normas gerais (como ocorre no Estado de direito liberal); tampouco à garantia de participação popular no processo de tomada de decisões (exigência do Estado democrático de direito). No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc.

Em decorrência da Constituição Federal ter primado pela positivação de direitos sociais e fundamentais, a sua interpretação deve ser voltada para a compreensão do viés dirigente atribuído pelo constituinte, decorrente do papel essencial do Estado na busca pela efetivação de referidos direitos.

Trata-se das chamadas normas constitucionais programáticas, as quais podem ser definidas “como regras constitucionais que buscam conciliar interesses de grupos políticos e sociais antagonísticos, apresentando conteúdo econômico-social e função eficaz de programa, obrigando os órgãos públicos, mediante a determinação das diretrizes que estes devem cumprir” (Pimenta, 2012, p. 9).

Porém, não se pode perder de vista que o direito à educação, tal como previsto pelo legislador constituinte, não pode ser enquadrado apenas como uma norma programática, na medida que tem natureza normativa, ensejando prestações positivas do Estado com o intuito de dar efetividade ao direito, cujo mandamento constitucional confere eficácia plena e imediata.

Resta evidente que, a partir do avanço histórico atribuído ao legislador constituinte quando da imposição do direito à educação com a roupagem de direito fundamental social, houve a conseqüente necessidade de sua observância obrigatória, pelo Estado, na busca pela sua efetivação. Em decorrência dessa obrigação governamental, propõe-se, na seqüência, estudar os efeitos gerados pela Pandemia Covid-19 na seara do direito à educação.

A BIOPOLÍTICA E O BIOPODER NA PANDEMIA: A AFETAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO NA SEARA BRASILEIRA

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), durante comunicado oficial transmitido de Genebra, na Suíça, anunciou que a doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2 ou COVID-19) passaria, a partir daquela data, a ser caracterizada como uma pandemia (Nações Unidas, 2020). Até então, em 30 de janeiro daquele ano, a OMS já havia estabelecido que aquele novo vírus que circulava, a princípio, na China, constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) (Nações Unidas, 2020), considerado o mais alto nível de alerta da Organização, de acordo com o seu Regulamento Sanitário Internacional, revisado pela quinquagésima-oitava Assembleia Mundial de Saúde.

Essa atuação incisiva da OMS se deu em decorrência da rápida propagação da doença, o que demonstrava o seu potencial de atravessar fronteiras e ameaçar a população mundial. Veja que os primeiros relatos do surgimento do vírus se deram em meados de dezembro de 2019 e, no mês seguinte, janeiro de 2020, já havia registros da doença reportados na Tailândia, Japão e Coreia. Isso, sem considerar que, à época, ainda não havia conhecimento da letalidade da doença.

Nota-se que, como consequência direta da globalização e da intensificação da mobilidade internacional, foi acelerada a propagação da COVID-19 em nível global (Marques, Silveira, 2021, p. 665). Isso resta evidente pela análise dos números: apesar da distância entre o Brasil e a China, a saber 16.632 quilômetros ou 10.334 milhas (distância em linha reta entre o centro geográfico da China e o centro do Brasil) (Brasil Distância), em 26 fevereiro de 2020, ou seja, 2 (dois) meses após os primeiros registros na China, o Brasil confirmou o primeiro caso de coronavírus.

Em todo o mundo, em meados de julho de 2020, após 6 (seis) meses da inclusão da COVID-19 como uma emergência de saúde pública internacional, já somavam mais de 16 milhões de casos confirmados e, pelo menos, 646 mil mortes. No mesmo período, o Brasil já contabilizava mais de 2 milhões e meio de casos confirmados e 90 mil mortes.

Em decorrência do alto nível de transmissibilidade viral, aliado, até então, à inexistência de vacinas e fármacos específicos, com comprovação científica, a comunidade científica mundial passou a recomendar medidas de enfrentamento à pandemia, como forma de frear o avanço da enfermidade, evitando,

assim, um colapso do sistema de saúde. Nesse viés, no Brasil, foi promulgada a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, contendo um rol de medidas não farmacológicas a serem adotadas no país.

Referida lei impõe, dentre outras medidas recomendadas para o enfrentamento da pandemia, o isolamento social, o qual, nos termos do inciso I do artigo 2º da referida Lei, consiste na “separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus”, e a quarentena, entendida na forma do inciso II do mencionado artigo, como a “restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação ou a propagação do coronavírus” (Brasil).

Além dessas medidas não farmacológicas, a comunidade científica também recomenda o distanciamento social como importante alternativa para diminuir o contágio pela redução da interação entre as pessoas e, até mesmo, a imposição de bloqueio total ou *lockdown*, como forma de desacelerar a circulação do vírus, com a proibição da circulação de pessoas.

Adotando mencionadas recomendações desde a primeira quinzena de março de 2020, observou-se, no Brasil, a suspensão de todos os serviços considerados não essenciais ou a sua realização de forma remota, a fim de atender às medidas restritivas impostas pelos Estados e Municípios como forma de prevenir a disseminação do vírus.

Nota-se, com isso, que a pandemia proporcionou um novo cenário nos mais variados segmentos: o comércio de serviços não essenciais foi fechado, as entidades religiosas ficaram proibidas de desenvolver suas atividades com a presença do público, as instituições de ensino tiveram que suspender as aulas presenciais.

Indubitavelmente, a adoção das medidas restritivas e protetivas impactou de forma direta, dentre outras, nas atividades escolares. Com isso, o direito fundamental à educação foi brutalmente afetado. Segundo dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Nações Unidas, 2020), em 17 de março de 2020, o mundo já contabilizava 776 milhões de estudantes sem frequentar a escola, porém esse número seria ainda maior.

Tanto é verdade que a própria UNESCO, atenta ao impacto causado pela interrupção das aulas presenciais, divulgou uma lista com 10 (dez) recomenda-

ções sobre a implementação e desenvolvimento do ensino a distância, dentre as quais, destaca-se:

1 – Analise a resposta e escolha as melhores ferramentas

Escolha as tecnologias mais adequadas de acordo com os serviços de energia elétrica e comunicações da sua área, bem como as capacidades dos alunos e professores. Isso pode incluir plataformas na internet, lições de vídeo e até transmissão através da televisão ou rádio.

2 – Assegure-se de que os programas são inclusivos

Implemente medidas que garantam o acesso de estudantes de baixa renda ou com deficiências. Considere instalar computadores dos laboratórios da escola na casa dos alunos e ajudar com a ligação à internet.

3 – Atente para a segurança e a proteção de dados

Avalie a segurança das comunicações online quando baixar informação sobre a escola e os alunos na internet. Tenha o mesmo cuidado quando compartilhar esses dados com outras organizações e indivíduos. Garanta que o uso destas plataformas e aplicações não violam a privacidade dos alunos. (Nações Unidas, 2020).

No Brasil, em decorrência da calamidade pública instaurada, bem como em razão da recorrente edição de decretos e outros instrumentos legais pelos Estados e Municípios, suspendendo as atividades não essenciais, foi promulgada a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, com o objetivo de estabelecer as normas educacionais a serem adotadas diante da situação excepcional em vigor, desde o reconhecimento da instalação da pandemia, disciplinando sobre a possibilidade de realização das atividades pedagógicas de forma não presencial em todos os níveis de ensino, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Essa frequente edição de dispositivos normativos pelo Poder Público, após a instalação do período pandêmico, resgatou a essência da biopolítica e do biopoder desenvolvidos por Michael Foucault. O filósofo Foucault ganhou destaque pelas amplas reflexões que fez sobre o poder. Segundo ele, o poder passou a ser exercido de acordo com os interesses políticos, econômicos e sociais dos seus detentores, estando associado a alguma forma de saber. Assim, defendia o filósofo que o conhecimento serve de instrumento e justificação para o exercício do poder (Foucault, 1999).

Nessa esteira, Foucault identifica o biopoder e a biopolítica como tecnologias de poder, ou seja, instrumentos de exercício do poder. Para ele, essas tecnologias surgiram como novos mecanismos de intervenção sobre a população

e sobre os seus indivíduos, chamados de biopoder e biopolítica (Foucault, 1999).

Muito embora Foucault não tenha distinguido biopoder de biopolítica, é possível observar que outros autores apontam que referidas expressões não são sinônimas, conforme se extrai da obra de Alejandro Médici denominada “El Malestar en la cultura jurídica: Ensayos críticos sobre políticas del derecho y derechos humanos” (Médici, 2011).

Nota-se que, quando o Estado estende sua atuação sobre os indivíduos e sobre a população por meio de intervenções políticas, está-se diante da biopolítica. Nesse aspecto, Foucault estabelece que cabe ao Estado gerenciar a vida da população, dentre outros, na seara da saúde e da segurança dessa população ou, nas palavras do próprio filósofo, nos “processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc” (Foucault, 1999, p. 286).

Já biopoder é um dispositivo de segurança pelo qual o poder incide sobre a vida das pessoas com o fim de induzir determinado comportamento ou impor determinado regramento. Em outras palavras, a adoção desse dispositivo de segurança serve para fazer com que as pessoas adotem esta ou aquela postura, tudo com vistas a atingir objetivos previamente definidos (Serva; Dias, 2016, p. 413-433).

A associação dos reflexos da pandemia Covid-19 com a figura de Foucault não poderia ser diferente, na medida em que o próprio autor, ao tratar sobre o gerenciamento da vida dos homens, exemplifica a sua ocorrência por meio das epidemias e endemias, na medida em que há uma necessidade do Estado em lidar com os riscos impostos à saúde da sua população durante este período. Nesse sentido, dispõe o autor:

O outro campo de intervenção da biopolítica vai ser todo um conjunto de fenômenos dos quais uns são universais e outros são acidentais, mas que, de uma parte, nunca são inteiramente compreensíveis, mesmo que sejam acidentais, e que acarretam também consequências análogas de incapacidade, de pôr indivíduos fora de circuito, de neutralização, etc. Será o problema muito importante, já no início do século XIX (na hora da industrialização), da velhice, do indivíduo que cai, em consequência, para fora do campo de capacidade, de atividade. E, da outra parte, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas. E é em relação a estes fenômenos que essa biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência, (que existem faz muito tempo), mas mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais do que a grande assistência, a um só tempo maciça e lacunar, que era essencialmente vinculada a Igreja (Foucault, 1999, p. 291).

Nessa toada, tem-se que a utilização dos mecanismos de segurança (biopolítica/biopoder), desenvolvidos por Foucault, mostram-se meios necessários para o enfrentamento da pandemia Covid-19. Isso porque, o Estado, utilizando de mecanismos de segurança, adota as medidas necessárias para controlar a identificação da população infectada e a transmissão através do contato, bem como realiza um levantamento estatístico da doença e da população infectada. Outrossim, os mecanismos de segurança ainda se mostram necessários pois, é através deles, que o poder público traça seus objetivos para prevenir, combater e controlar a doença, impondo determinados comportamentos à população.

Foi no contexto dos mecanismos de segurança que se pode observar, no Brasil e no mundo, a adoção do ensino remoto como forma de controlar a propagação do vírus. Ocorre que a imposição do ensino remoto, através da realização de aulas *online*, embora tenha sido uma medida de política pública adotada pelo Estado como alternativa disponível ao enfrentamento do período de isolamento social imposto pela pandemia, escancarou o problema da desigualdade social no país, na medida em que evidenciou que o acesso à internet não está disponível a todos, demandando a necessidade de seu reconhecimento como direito fundamental, conforme será aportado a seguir.

A IMPOSIÇÃO DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA E A NECESSIDADE DE RECONHECIMENTO DO ACESSO À INTERNET COMO DIREITO FUNDAMENTAL

A constitucionalização de direitos impõe uma carga valorativa muito mais significativa para seus agentes, fazendo com que os direitos e garantias fundamentais ganhem muito mais importância no plano jurídico. A partir do instante que a Constituição passa a ser composta por um rol de direitos e garantias fundamentais, há, conseqüentemente, uma maior valorização da figura do homem. Tanto é verdade que a Constituição Federal é inaugurada com o reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito.

Nessa toada, os direitos fundamentais e sociais, previstos ao longo da Constituição Federal, passam a ser considerados parâmetros de atuação do Estado, já que são vistos como diretrizes a serem perquiridas pelo Estado com vista a sua implantação, dada a condição imposta pela própria Constituição de eficácia imediata. Assim, para definir as ações estatais a serem implementadas para concretização dos direitos fundamentais, deve-se analisar os efeitos dessas ações, de modo que a escolha alcance de forma mais eficaz a finalidade

máxima desses direitos (Ribeiro; Campos, 2012, p. 312).

Assim, não restam dúvidas de que o direito à educação, assegurado no texto constitucional como um direito fundamental social, deve ser implementado pelo Estado através de sua atuação positiva por meio de políticas públicas, as quais se mostram necessárias à sua efetivação, de modo a beneficiar e atender a toda a população, justamente por ser um direito assegurado a todos.

Conforme visto, não basta o reconhecimento legal do direito à educação, é necessária a adoção de medidas governamentais que tenham como propósito a sua implementação. Colocar em prática o direito à educação “exige a participação planejada concomitante dos Poderes Públicos e sociedade civil organizada para criar, mobilizar, reivindicar, acompanhar, atender ou qualquer outra forma que abeque à condição: sendo um dever (uma obrigação) assegurar os direitos sociais” (Serrano; Santos, 2014, p. 9).

Essa ação coordenada, entre Poder Público e sociedade civil, para a implementação do direito à educação, demanda a adoção, pelo Estado, das chamadas políticas públicas. Aliás, consoante ensinamento de Maria Paula Dallari Bucci (1997, p. 90), o fundamento mediato das políticas públicas é a própria existência dos direitos sociais, na medida em que referidos direitos se concretizam mediante prestações positivas do Estado.

Assim, o Estado, como ente centralizador, “deve agir de forma a conciliar os investimentos e gastos públicos, pautando-se na previsão constitucional e legal dos direitos sociais” (Dotta; Cabral, 2018, p. 140), o que ocorre, como visto, por intermédio das políticas públicas.

O ato de planejamento e de implementação das políticas públicas é, de acordo com Clarice Seixas Duarte (2007, p. 707):

[...] tarefa complexa, que demanda a intervenção racional do Estado, em um conjunto de ações que envolvem, além da escolha de prioridades, a implementação de medidas legislativas, administrativas e financeiras. O processo de elaboração de uma política pública deve ser equacionado, pois, levando-se em conta os ditames constitucionais, os compromissos assumidos internacionalmente e os espaços deixados à discricionariedade do administrador, envolvendo diferentes etapas: planejamento, fixação de objetivos, escolha dos meios adequados, definição dos métodos de ação e destinação de recursos.

A bem da verdade, a implementação de qualquer direito fundamental social demanda uma atuação positiva do Poder Público, consistente na adoção de programas e ações que auxiliem na busca da efetivação desses direitos, tal como previstos no texto constitucional. Assim, no viés do direito à educação,

é preciso que o Poder Público defina políticas públicas educacionais que tenham como propósito a concretização da educação como direito acessível a todos.

Segundo dispõe Luiz Antonio Miguel e Flávia Maria de Barros Nogueira (2015, p. 103), “política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local”, razão pela qual, segundo referidos autores, toda política pública educacional gera reflexos nas escolas, seja direta ou indiretamente.

Nesse contexto, consoante estatui Dotta e Cabral (2018, p. 140):

O artigo 208 da Constituição Federal que versa sobre a efetivação do direito à educação é claro ao estabelecer que não se trata de uma possibilidade, mas sim de um dever estatal e, portanto, não há de se invocar quaisquer obstáculos como forma de barrar a ordem constitucional no acesso à educação, não tendo o administrador público qualquer discricionariedade para cumprir ou não a ordem constitucional.

Tanto é que o próprio texto constitucional taxou o direito à educação como direito público subjetivo, devendo o acesso ao ensino ser obrigatório e gratuito (CF, artigo 208, § 1º). Logo, a violação a esse direito assegura ao cidadão sua “exigência de incidência imediata e individual de cumprimento pelo poder público” (Câmara, 2013, p. 16).

Ocorre que, conforme visto, o cenário decorrente da necessidade de implementação do direito à educação, por meio de políticas públicas, foi abruptamente alterado com a instauração da pandemia, em virtude da necessária adoção de mecanismos de segurança como forma de prevenção na disseminação do vírus. Em razão dessa necessidade de interrupção das atividades pedagógicas de forma presencial em todos os níveis de ensino, a saber: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e técnico, veio à tona aspectos sonogados no contexto educacional, social e econômico, os quais evidenciaram as desigualdades existentes no país.

Ora, a desigualdade social mostrou ser entrave ao acesso e inclusão digital, por excluir considerável número de alunos dessa nova forma de ensino, razão pela qual Ribeiro, Lorêdo, Piau e Araújo (2020) entendem que, por questões políticas, econômicas e sociais, as decisões adotadas pelo Poder Público acabaram não priorizando a educação no seu aspecto essencial de desenvolvimento do Estado.

Nota-se que a pandemia escancarou a antiga necessidade de adoção de políticas públicas voltadas à inclusão digital e o acesso às tecnologias, dentro e fora

das escolas (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 40), de modo que, hodiernamente, em razão da pandemia COVID-19, só é possível assegurar acesso ao direito à educação através da internet.

Não há como negar que o ensino virtual adotado no período pandêmico trouxe benefícios aos estudantes que possuem acesso à internet, já que proporcionou a manutenção da rotina de estudo e estimulou a continuidade do processo de aprendizagem, porém não se pode perder de vista que nem todos os estudantes possuem acesso à internet e nem os aparatos necessários para a sua utilização (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 42), comprometendo vertiginosamente o acesso ao direito fundamental social à educação.

Assim, fica evidente que, se a hodierna pandemia impôs, como única alternativa ao acesso ao direito à educação, a modalidade virtual, é possível concluir que “o direito ao acesso à educação passa diretamente pelo direito ao acesso às tecnologias necessárias para isso” (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 41), tornando evidente a necessidade de reconhecer o acesso à internet e aos meios digitais como um direito fundamental.

Nesse sentido, reconhece Carlos Magno Alves de Souza (2020, p. 156), ao dispor que:

[...] em tempos de pandemia, não assegurar o acesso à rede mundial de computadores à população representa flagrante violação aos direitos fundamentais, denotando veementemente que o direito à acessibilidade digital deve ser compreendido como um direito fundamental implícito na Constituição, tendo em vista que, no atual cenário, não há como garantir o pleno exercício da cidadania sem antes assegurar à população o acesso à internet.

Percebe-se que, no aspecto educacional, a ausência de políticas públicas, sobretudo, de acesso aos meios tecnológicos voltados à comunicação, conforme já previsto pela Lei nº 9.998, de 17 de agosto de 2000, foram sonogados ao longo dos anos e, diante da realidade hodierna, essa inércia governamental gerou reflexos negativos, sobretudo ao direito à educação, na medida em que 4,3 milhões de estudantes não possuem acesso à internet (Barros, 2021).

Nota-se, com isso, que, na medida em que o acesso ao direito à educação só é possível através da utilização da internet, “a acessibilidade digital torna-se um corolário lógico dos direitos fundamentais da igualdade, educação” (Souza, 2020, p. 157), dentre outros. Tal afirmação encontra amparo no texto constitucional, tendo em vista que o constituinte, no parágrafo segundo do artigo 5º, reconheceu a possibilidade de surgirem novos direitos.

Resta, assim, evidenciada a necessidade de planejamento governamental no

sentido de adoção de políticas públicas capazes de assegurar acesso à internet a todos, na medida em que a internet serve de base para reafirmar direitos fundamentais já positivados, dentre os quais destaca-se o direito à educação. Portanto, embora o Estado tenha se utilizado de mecanismos de segurança essenciais para o combate e a prevenção na disseminação da Covid-19, suspendendo as aulas presenciais e consolidando a realização das aulas na modalidade virtual, através do ensino remoto, evidenciou-se a escassez de políticas públicas voltadas à implementação do acesso digital de todos os brasileiros, através da disponibilização de acesso à internet para todos, em todo o território nacional, bem como tornando os equipamentos tecnológicos de uso da rede acessíveis a toda a população. Tal condição, indubitavelmente, ressaltou a necessidade de se reconhecer a acessibilidade digital como direito fundamental imprescindível não só para o acesso ao direito à educação, mas também para o pleno exercício da dignidade da pessoa humana.

CONCLUSÃO

A educação é o combustível de transformação da sociedade, na medida em que possui um importante papel no desenvolvimento da capacidade individual do ser humano na esfera intelectual, moral e física, e se mostra também como um importante mecanismo de concretização do desenvolvimento nacional, enquanto objetivo da República Federativa do Brasil.

Assim, em face da importância conferida à educação, é inevitável que o Poder Público desenvolva políticas públicas com o propósito de alcançar sua implementação, de modo a garantir acesso a toda a população, na sagaz tentativa de conferir efetividade ao imperativo constitucional.

Em decorrência dos reflexos causados pela Pandemia COVID-19, nas diversas searas cotidianas, como, por exemplo, por meio da imposição do distanciamento social como forma de frear a disseminação da enfermidade, foi possível observar, em diversos segmentos, a insuficiência das políticas públicas governamentais, gerando reflexos de afetação a diversos direitos fundamentais.

Embora o Estado tenha buscado meios alternativos de adaptação da vida cotidiana, diante da excepcionalidade e urgência exigida pela pandemia, na tentativa de assegurar a manutenção do exercício dos direitos fundamentais, é inegável que a ausência de planejamento estratégico por parte do poder público, evidenciada ao longo dos anos, sobretudo ante a falta de efetividade na implementação de investimentos no acesso aos meios tecnológicos de

comunicação, trouxe impactos negativos à sociedade, em especial na seara educacional.

A imposição do ensino remoto acentuou, ainda mais, as desigualdades sociais existentes no país, expondo a carência de políticas públicas educacionais e a necessidade de reconhecimento do acesso às tecnologias de comunicação como direito fundamental. Isso porque, com o fechamento das escolas e imposição de aulas remotas, foi necessário que os entes públicos adotassem mecanismos de segurança que assegurassem a manutenção do direito à educação.

Ocorre que tal medida revelou a desigualdade social existente no Brasil, na medida de que o acesso a essas tecnologias de comunicação não está extensível a todos, comprometendo a efetivação do direito à educação como direito fundamental social.

Assim, se já era evidente a existência de desigualdade no acesso à educação de qualidade, a pandemia potencializou essa desigualdade ao impor o ensino remoto, obstruindo àqueles que não têm acesso à internet, a efetivação do direito à educação.

A conclusão a que se chega é que há uma premente necessidade de reconhecimento do direito ao acesso às tecnologias de comunicação como direito fundamental, de modo a minimizar os prejuízos gerados pela pandemia na seara educacional.

Por isso, em face dos déficits sociais ocasionados pela pandemia COVID-19, necessário se faz que haja uma preocupação governamental voltada à adoção de políticas públicas educacionais com o propósito de assegurar acesso igualitário às tecnologias de comunicação enquanto direito fundamental.

REFERÊNCIAS

BARROS, Alerrandre. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. Estatística Sociais. *Agência IBGE Notícias*. 28 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BONAVIDES, Paulo. *Do Estado Liberal ao Estado Social*. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

BORTOLOTTI, José Carlos Kraemer; MACHADO, Guilherme Pavan. Direitos Sociais como fundamentais: um difícil diálogo no Brasil. *Prisma Jur.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 429-455, 2017. Disponível em: <https://>

periodicos.uninove.br/prisma/article/view/7962/3673. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. *Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL DISTÂNCIA. *Distância entre China e Brasil*. Disponível em: <http://www.brasildistancia.com/cc/CN-BR>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BUCCI, Maria Paula Dallari. *Políticas Públicas e Direito Administrativo*. Brasília, a. 34, n. 133, p. 89-98. jan./mar., 1997. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198/r133-10.PDF?sequence=4>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CAMARA, Luciana Borella. A Educação na Constituição Federal de 1988 como um Direito Social. *Revista Direito em Debate*. Ano XXII, n. 40, p. 4-26, jul-dez., 2013.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos educacionais do Distrito Federal*, #22, vol. 7, n. 3, p. 38-46, ago/2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CONTIPELLI, Ernani. *Solidariedade Social Tributária*. São Paulo: Almedina, 2010.

DIAS, Jefferson Aparecido; OLIVEIRA, Emerson Ademir Bordes de. O desemprego e o autoatendimento no setor bancário: entre o biopoder e a biopolítica. *REPATS - Revista de Estudos e Pesquisas Avançadas do Terceiro Setor*, Brasília, v. 4, nº 2, p. 253-270, Jul-Dez, 2017.

DOTTA, Alexandre Godoy; CABRAL, Rodrigo Maciel. Mínimo Existencial na Hermenêutica da Jurisprudência Brasileira Referente às Políticas Públicas Relativas ao Direito à Educação. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, p. 138-149, maio-agosto 2018.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um Direito Fundamental

de Natureza Social. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das Políticas Educacionais no Cotidiano das Escolas Públicas e o Plano Nacional de Educação. *@rquivo Brasileiro De Educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 102-129, jan-jul, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p102/9314>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; ROSSIGNOLI, Marisa. Constituição Federal e Direitos Sociais: Uma Análise Econômica e Social do Atual Estado Brasileiro. *Revista Argumentum*, Marília, v. 19, n. 1, p. 27-50, 2018. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/viewFile/557/271>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GRAU, Eros Roberto. *A Ordem Econômica na Constituição de 1988*. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

MARQUES, Ana Paula Lemos Baptista; SILVEIRA, Daniel Barile da. O Impacto do Coronavírus (COVID 19) no Brasil para a Ordem Econômica, as Políticas Urbanas e sua Integração. *Revista de Direito da Cidade*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 662-677, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/54876/37528>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MÉDICI, Alejandro. *El Malestar en la cultura jurídica: Ensayos críticos sobre políticas del derecho y derechos humanos*. 1. ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2011.

MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 30. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MORAES, Alexandre de. *Direitos Humanos Fundamentais: Teoria Geral – Comentários aos arts 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil – Doutrina e Jurisprudência*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MORAES, Ricardo Quartim de. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua Relação com o Constitucionalismo

Dirigente. *Revista de Informação Legislativa*, v. 51, n. 204, p. 269-285, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509938/001032358.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 ago. 2023.

NABAIS, José Casalta. Da sustentabilidade do Estado fiscal. In: NABAIS, José Casalta; SILVA, Suzana Tavares da (Coords.). *Sustentabilidade fiscal em tempos de crise*. Almedina: Coimbra, 2011.

NAÇÕES UNIDAS. *Covid-19: Unesco divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus*. 10 mar. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>. Acesso em: 31 ago. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. *Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia*. 11 mar. 2020. Seção Saúde. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 31 ago. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. *Unesco: covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola*. 17 mar. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1707522>. Acesso em: 31 ago. 2023.

PIMENTA, Paulo Roberto Lyrio. As Normas Constitucionais Programáticas e a Reserva do Possível. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 49, p. 7-20, n. 193, jan./mar., 2012. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496554/000940642.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 ago. 2023.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 17. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2017.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RANGEL, Douglas Eros Pereira. Efetividade dos Direitos Fundamentais Sociais e a Reserva do Possível: Uma Análise sob a Ótica do Neoconstitucionalismo. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3a. Região*, Belo Horizonte, v. 52, n. 82, p. 87-102, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://as1.trt3.jus.br/bd-trt3/handle/11103/27055>. Acesso em: 31 ago. 2023.

RIBEIRO, Marcia Carla Pereira; CAMPOS, Diego Caetano da Silva. Análise Econômica do Direito e a Concretização dos Direitos Fundamentais. *Revista de Direitos Fundamentais e Democracia*, Curitiba, v. 11, n. 11, p. 304–329, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/view/266/260>. Acesso em: 31 ago.

2023.

RIBEIRO, Renata Maia; LORÊDO, Mateus Barros; PIAU, Diego de Brito; ARAÚJO, Luana Patrícia de Moura. Políticas públicas como forma de minimizar a desigualdade digital evidenciada pela pandemia. In: *Anais do Conedu – VII Congresso Nacional de Educação*. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID7309_01102020184941.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

ROSSIGNOLI, Marisa. Políticas Públicas e Desenvolvimento Econômico: Uma Análise do Direito à Educação no Texto Constitucional de 1988. In: SIQUEIRA, Dirceu Pereira; AMARAL, Sérgio Tibiriçá (Orgs.). *Sistema Constitucinal de Garantias e seus mecanismos de proteção*. 1. ed. Birigui: Boreal, 2013.

SERRANO, Pablo Jiménez; SANTOS, Leyde Aparacida Rodrigues dos. A Concretização do Direito à Educação como Condição para o Desenvolvimento Social. In: *Anais do III SEMIDI – III Seminário Internacional de Direito*. 2014. Disponível em: <http://www.lo.unisal.br/direito/semidi2014/publicacoes/livro1/Pablo%20Jimenez%20Serrano%20e%20Leyde%20Aparecida%20Rodrigues%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SERVA, Fernanda Mesquita; DIAS, Jefferson Aparecido. Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior: Entre o Biopoder e a Biopolítica. *Revista Argumentum*, Marília, v. 17, p. 413-433, Jan-Dez, 2016. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/319/64>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

SOUZA, Carlos Magno Alves de. Acessibilidade digital em tempos de pandemia: um direito fundamental. *Revista Direitos Fundamentais e Alteridade*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 143-160, jul.-dez., 2020.

TAVARES, André Ramos. *Curso de Direito Constitucional*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E UMA PANDEMIA PROPORCIONANDO O SURGIMENTO DE UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: IMPULSOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA FINALMENTE AVANÇAR

Andréia Cristina Fregate Baraldi Labegalini²¹

INTRODUÇÃO

Por muitos e muitos anos, nós, profissionais da educação, acreditamos que a escola, apesar de todas as tendências pedagógicas, evoluía a passos lentos.

Acreditávamos também que a sociedade se transformava, porém, a escola, continuava com suas características básicas imutáveis; era inconcebível pensar em uma aula sem sala de aula, ou ainda sem uma lousa.

Até que motivados por aspectos sociais e tecnológicos, tais como o advento da Inteligência Artificial, ou ainda biológicos, tais como a pandemia da Covid 19, vimos o despertar da profissão professor, a verdadeira metamorfose no ensino e o nascimento de um novo perfil de professor.

Esse artigo se propõe a discutir as características necessárias para que os profissionais da educação, independentemente do momento de sua formação inicial ou ainda do curso superior em que atuem, não se tornem obsoletos e consigam desenvolver ações educativas que atendam às necessidades atuais para o bom desenvolvimento das ações de ensino/aprendizagem no Ensino Superior.

TENTATIVAS HISTÓRICAS DE TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ATÉ AS METODOLOGIAS ATIVAS DO NOSSO TEMPO

Tendências pedagógicas acompanham a sociedade e apresentam o professor em cada época, sempre com um papel muito bem definido. Em algumas delas como o agente principal das atividades de ensino, em outras, agente secundário.

As tendências ou até mesmo modismos pedagógicos nos fazem concluir que a melhor forma de conduzir o ensino, com o passar do tempo, deixa de ser o mais adequado ou correto. Isso ocorre porque se trata de um fazer social e os

21 Pós-doutora, Doutora e Mestre em Educação pela UNESP. Graduada em Pedagogia pela UNESP. Docente da Universidade de Marília.

indivíduos e as características da sociedade precisam ser considerados (Labe-galini; Baraldi, 2011, p. 155).

A educação escolar aqui considerada é aquela educação intencional.

Libâneo (2013, p. 57) nos informa que a pedagogia intervém na prática educativa dando-lhe uma orientação de sentido e assim criando condições organizativas e metodológicas para sua viabilização, e é isso que define seu traço mais característico que é a intencionalidade. Essa intencionalidade implica perguntas como: quem e por que se educa, para que objetivos se educa, quais os meios adequados de se educar?

Essas são algumas perguntas que os docentes utilizam para nortear o planejamento de ensino, objetivando o sucesso da prática educativa.

Dessa forma, podemos considerar que “todo trabalho profissional, em qualquer esfera da educação intencional, é um trabalho pedagógico” (Libâneo, 2013, p. 57).

Historicamente, o trabalho pedagógico passou e ainda passa por tendências que o caracterizam e ditam condutas adequadas para cada época.

Na tendência tradicional, ou Pedagogia Tradicional, o docente era aquele responsável pelo ato de ensinar (não importando se resultava no ato de aprender do aluno); estava no centro do processo, colocava em prática por meio de seu fazer pedagógico a transmissão do conhecimento socialmente acumulado. Destacava-se a importância da repetição, do decorar, da disciplina e do respeito.

As salas de aula eram locais onde cada aluno permanecia em seus devidos lugares, ouvindo seu professor e falando apenas quando era solicitado que o fizesse.

Para superar a tendência tradicional, buscou-se uma Escola Nova, ou uma Pedagogia Nova, o Escolanovismo, uma renovação da escola, crítica aberta à escola tradicional.

“Convém salientar, também, a grande influência da Psicologia para a Escola Nova, através do uso intensivo de testes de inteligência, de personalidade, dentre outros” (Freire, 2016, p. 71). Ainda segundo Freire (2016), o centro do processo estava no aluno e o professor era o facilitador da aprendizagem, importando aqui o “saber fazer”.

Caminhando em uma linha do tempo, chegamos ao tecnicismo. Em épocas em que a tendência tecnicista (ou Pedagogia Tecnicista) predominava, o professor era aquele capaz de elaborar o melhor plano (fruto de planejamento),

providenciar a aplicação das melhores técnicas de ensino.

Na Pedagogia Tecnicista, o foco estava na técnica e não naquele que a executava ou planejava e nem mesmo no aluno. Essa tendência, como todas as tendências que surgem no decorrer da história, objetiva mudar a escola que existia naquele momento.

Mais próximo dos dias atuais, buscando uma aprendizagem que seja realmente significativa, a tendência que predomina é aquela onde o aluno deve agir sobre seu próprio conhecimento e o professor é o estimulador da aprendizagem, não mais aquele que simplesmente ensina, mas aquele que proporciona momentos para o aprender dos seus alunos. É aquele que sabe estimular a busca, fazer as perguntas corretas, envolver os alunos em situações de projetos, de buscas, de pesquisas, de reflexões... Esse tipo de metodologia requer a participação ativa dos alunos na resolução de problemas, na descoberta ou em outras atividades como o desenvolvimento de projetos.

Vale ressaltar que temos, para o ensino superior brasileiro, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que apresentam as diretrizes a serem seguidas em cada curso superior. Várias DCNs apresentam claramente o direcionamento pedagógico a ser seguido. Como exemplo, apresentamos aqui a Resolução que traz as DCNs de Engenharia, que em seu texto apresenta trecho específico direcionado à formação de seu corpo docente:

Art. 14 § 1º O curso de graduação em Engenharia deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e ao seu aprimoramento em relação à proposta formativa, contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe **estratégias de ensino ativas**, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo que assumam maior compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas nos egressos (Brasil, 2019a, p. 6).

E apresentamos também a resolução que traz as DCNs de Medicina Veterinária,

Art. 11. O Curso de Graduação em Medicina Veterinária deverá utilizar **metodologias ativas** e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso [...].

Art. 13. O Curso de Graduação em Medicina Veterinária deverá manter permanente programa de atualização e capacitação dos Docentes, com vistas à melhoria qualitativa do trabalho docente na graduação, ao maior envolvimento

mento dos professores com o PPC e seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no aludido projeto, por meio do domínio conceitual e pedagógico, **que englobe estratégias de ensino ativas**, pautadas em práticas interdisciplinares [...] (Brasil, 2019b, p. 7, grifo nosso).

Nessas DCNs de Medicina Veterinária, há no texto a tarefa dos professores de “assumirem maior compromisso com a transformação da escola médica veterinária, a ser integrada à vida cotidiana dos docentes, estudantes, trabalhadores e usuários dos serviços veterinários” (Brasil, 2019b, p. 7).

Essas DCNs de Medicina Veterinária atendem ao que o Conselho Federal de Medicina Veterinária já divulgava há anos, que era a preocupação em desenvolver um trabalho pedagógico nessa área de graduação com novas estratégias, novas formas de apresentar os conteúdos, enquanto competências humanísticas sejam desenvolvidas (Conselho, 2012, p. 11).

Apropriamo-nos aqui do conceito de “ensinagem”, utilizado por Pimenta e Anastasiou (2005), significando o “processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes” (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 214).

Para que a ensinagem ocorra é importante destacar que o papel do professor passa a ser o de desafiar, estimular, ajudando os alunos a construírem uma relação com o objeto de aprendizagem (necessária para alguma necessidade deles), ao mesmo tempo em que os auxilia na tomada de consciência das necessidades apresentadas a uma formação universitária (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 215).

A nosso ver, a ensinagem é o que esperamos que ocorra quando optamos por uma metodologia ativa.

São diversas as metodologias que têm como base a ação do aluno na construção do seu conhecimento e a valorização de uma aprendizagem que seja significativa. Denominadas metodologias ativas, temos, por exemplo: Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos (*project-based learning*); Sala de aula invertida (*flipped classroom*), gamificação e outras mais.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning - PBL*), de acordo com Soares (2021, p. 75), é uma metodologia que permite grande engajamento dos alunos, pois há objetivos claros para a aprendizagem; o ponto de partida é um problema real (de preferência), seja no interior da escola, seja no entorno, seja na comunidade, seja em aspecto ambiental, seja no campo social, seja no econômico, seja no setor político e, identificando o problema,

os alunos pensam nas possibilidades de resolução.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (*project-based learning*) é uma metodologia ativa inovadora. É considerada um modelo de ensino que “consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções” (Bender, 2014, p. 9).

A Sala de aula invertida, de acordo com Horn e Staker (2015, p. 42), é assim denominada porque inverte completamente a função normal da sala de aula. Os estudantes têm lições ou palestras on-line de forma independente, seja em casa, seja durante um período de realização de tarefas. O tempo na sala de aula, anteriormente reservado para instruções do professor, é, em vez disso, gasto com o que costumamos chamar de “lição de casa”, com os professores fornecendo assistência quando necessário.

Para Gonçalves e Silva (2028, p. 59), o que propicia uma grande oportunidade para auxiliar os professores, tanto no contexto da educação básica, quanto no ensino superior, a utilizarem o modelo da sala de aula invertida, é a mudança no papel do professor e as possibilidades oferecidas pelo acesso à internet com a disponibilidade de vídeos, textos, mapas e os mais variados conteúdos, além da facilidade de comunicação por meio de portais, e-mails, blogs e redes sociais.

A gamificação, com intencionalidade pedagógica definida, é uma metodologia ativa que, de acordo com Soares (2021), tem princípios aplicados à educação que viabilizam a contextualização, interação, customização, superação de desafios, concentração e consolidação da aprendizagem, em um ambiente de riscos e superação. Há engajamento dos alunos nas missões desafiadoras propostas nos jogos. “Além disso, o ambiente lúdico contribui para a motivação e compreensão do aprendizado, amplificado pelo espírito colaborativo provocado na interação potencializada pelos projetos desenvolvidos em grupos” (Soares, 2021, p. 97).

Filatro e Cavalcanti (2023, p. 10), ao se referirem às metodologias que denominaram inovativas, organizaram as inovações em educação em quatro grupos de metodologias: (cri)ativas, ágeis, imersivas e analíticas. Cada grupo tem como base alguns conceitos, práticas ou estratégias que podem trazer ao mundo educacional, de acordo com as autoras, “um sopro de novidade, de inovação”.

Essas autoras informam que as metodologias (cri)ativas se ancoram em uma visão mais humanista, menos tecnicista da educação, e são inspiradas por

teóricos cujas teses foram erguidas em contraposição a modelos tradicionais vigentes. Mas, ainda assim, propõem um tipo de inovação incremental que pode ser adotado dentro do circuito escolar-universitário, sem desorganizar a estrutura clássica das instituições de ensino: ano letivo, hora/aula, organização serial dos conteúdos, organização de alunos por turmas, professores responsáveis por cadeiras disciplinares, certificação ao final do processo etc (Filatro; Cavalcanti, 2023, p. 11).

Essas metodologias cri(ativas), segundo as autoras, “focam os papéis desempenhados no processo e as atividades realizadas por eles”; as ágeis são aquelas que valorizam o elemento tempo; as imersivas são apoiadas em mídias e tecnologias (que, como o próprio nome diz, possibilitam a imersão do aluno) e, por fim, as analíticas são voltadas para a avaliação e utilizam dados computacionais (Filatro; Cavalcanti, 2023).

AS NOSSAS ESCOLAS E A DOCÊNCIA

Não importa qual seja a tendência pedagógica em moda, ao pensarmos no campo da didática, do fazer pedagógico, podemos considerar que é praticamente consensual entre autores contemporâneos caracterizar a docência como “relação comunicacional intencional, no sentido de intercâmbio de significados entre o professor ou formador e os alunos, e dos alunos entre si, com intenção formativa” (Libâneo, 2013, p. 56).

De acordo com Libâneo, os vínculos entre práticas educativas e processos comunicativos “estreitaram-se consideravelmente no mundo contemporâneo, ao menos, por duas fortes razões: os avanços tecnológicos na comunicação e informática e as mudanças no sistema produtivo envolvendo novas qualificações e, portanto, novas exigências educacionais” (Libâneo, 2013, p. 56).

O nosso modelo de escola de massas, onde o professor ensina em idêntico tempo, no mesmo lugar, dezenas de alunos enfileirados, nasceu na Revolução Industrial e permanece até nossos dias (Fava, 2018). Porém, mesmo tendo passado dois séculos e com novo perfil dos estudantes, “transmutou-se a sociedade, redefiniu-se o mercado de trabalho, transfigurou-se a tecnologia, contudo a escola continua com estudantes perfilados ouvindo passivamente a exposição de conteúdos por meio da prelação de um professor” (Fava, 2018, p. 105).

Neurocientistas afirmam que, mesmo sem ter plena consciência, os docentes operam incontáveis transformações no cérebro de seus estudantes. Ao estimular os alunos a aprender um novo conteúdo, injunge novas conexões entre

os neurônios e provoca alterações no padrão de liberação de neurotransmissores nas sinapses. Sem essas mutações, que acontecem tanto na estrutura física do cérebro quanto em seu funcionamento químico, não há aprendizagem, como explica a neurociência, campo do saber que está se aproximando cada vez mais da área da educação, cujas descobertas podem ser de grande auxílio para o processo de ensino e de aprendizagem (Fava, 2018, p. 105).

Deste modo, mesmo sem conhecer de neurociência, as ações docentes direcionadas ao ensino, aquelas com a intencionalidade de ensinar já abordada anteriormente, têm grande participação no sucesso da aprendizagem de seus alunos.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Nossa década está sendo marcada por grandes transformações tecnológicas. Ouso dizer que essas transformações incomodam aqueles que gostariam de manter seu fazer pedagógico reproduzindo suas experiências da época em que eram alunos ou ainda do tempo em que começaram a lecionar.

A popularização do acesso à internet foi um grande passo para começarem as mudanças. Não existe mais a necessidade de adquirirmos enciclopédias caríssimas para que as pesquisas possam ser realizadas, pois a cada dia temos acesso a publicações atualizadas e disponibilizadas nos mais diversos sites, principalmente acadêmicos.

As escolas, especialmente as de Ensino Superior, podem fazer uso de recursos tecnológicos que estão literalmente nas mãos da sociedade em geral, especialmente dos alunos: os *smartphones* e seus aplicativos possibilitam o rompimento de barreiras, o acesso aos laboratórios e às bibliotecas virtuais, o contato com produções e pesquisas acadêmicas muito rapidamente. Há aplicativos que oferecem informações específicas a profissionais quase de maneira instantânea, quando, há pouco tempo, tais informações só eram adquiridas com vastas pesquisas.

Lousas digitais possibilitam que as informações registradas sejam enviadas aos alunos, sem que os mesmos precisem copiá-las e ainda a internet pode ser acessada, enriquecendo a aula e despertando a atenção dos discentes. Tablets permitem o registro e resoluções de exercícios, transformando tais registros em arquivos digitais; videoaulas sobre os mais diversos assuntos podem ser acessadas a qualquer momento e ainda, por meio de redes sociais, há o contato com pessoas que nunca estiveram em um mesmo espaço físico, porém, podem se reunir virtualmente e compartilhar seus estudos e opiniões. É pos-

sível participar de cursos ministrados no exterior sem nem ao menos sair de casa, basta romper a barreira do idioma, o que também pode ser resolvido com aplicativos que realizam as traduções.

Estamos no olho do furacão de uma transfiguração que nos levará a uma disrupção singular. Devido às tecnologias digitais e à inteligência artificial, os currículos passarão por uma metamorfose extraordinária, promovendo uma singularidade na educação.

Singularidade é um termo da física que designa fenômenos tão extremos que as equações não são mais capazes de descrevê-los. O conceito é bastante utilizado pelos futurologistas que acreditam que a tecnologia está promovendo mudanças em grau inexprimível (Fava, 2018, p. 181).

Nesse contexto, nos vimos diante do ChatGPT, um *chatbot* online de inteligência artificial, lançado em 2022. Essa inteligência artificial, que proporciona as respostas para as questões escolares, elabora redações, trabalhos de pesquisa, artigos etc, atualmente é um dos grandes agentes motivadores da mudança no fazer pedagógico do professor.

O que perguntar para os alunos de modo a fazer com que a inteligência artificial possa ser consultada, mas não proporcione a resposta final? Que atividades propor à turma, que culminem em uma produção de autoria dos alunos e não da inteligência artificial? O que avaliar? Esses são exemplos de questionamentos que cada docente se faz buscando transformar a sua prática.

O que a transição nos trará decorrerá de nossas escolhas. Será um enorme desafio educar em um mundo que está metamorfoseando arquétipos, modelos mentais e paradigmas. Ensinar a aprender, sem se submeter à coação de qualquer modelo acadêmico, sem impor conceitos prefixados, proporcionar a liberdade de discernir, de escolher, de decidir o que aprender. É como preparar alguém para fazer uma extensa, rigorosa e árdua caminhada por pradarias desconhecidas e realizar isso com o máximo proveito, prazer e alegria (Fava, 2018, p. 181).

Não acreditamos que a inteligência artificial seja um tipo de ameaça para o trabalho docente. Mas acreditamos que não saber utilizá-la a serviço da educação e do ensino-aprendizagem é uma grande ameaça ao trabalho do professor.

A nosso ver, basta abrir-se ao novo, buscar a renovação de suas práticas e descobrir, em cada contexto de aula, as perguntas certas a serem feitas para motivar buscas ou construções de conhecimento.

POR UM NOVO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR

Defendemos a ideia de que o docente do ensino superior está em constante formação. Não é possível, a nosso ver, trabalhar diretamente na formação de futuros profissionais das mais variadas áreas de conhecimento, repetindo as mesmas práticas pedagógicas a cada novo ano, em uma sociedade em constante transformação como a que temos.

Imbernón (2022) explica essa formação pedagógica continuada ou permanente. Para ele, ela tem cinco grandes linhas ou eixos de atuação, que são: a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade (em outras palavras, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa), a troca de experiências entre iguais, a união da formação a um projeto de trabalho, a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais e o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática, possibilitando a passagem da experiência de inovação à inovação institucional.

Assim,

[...] a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (Imbernón, 2022, p. 49).

Desse modo, abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria (Imbernón, 2022, p. 49).

Essa formação continuada, tão importante para os profissionais da educação, tornou-se ainda mais necessária quando os docentes se depararam, no início de 2020, com uma pandemia (COVID-19) que os fizeram repensar e colocar em prática diferentes maneiras de ensinar, quebrando paradigmas antes enraizados.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020, que o surto do novo coronavírus “constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional” (Organização, 2023). Com essa decisão e declaração, buscou-se aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global no intuito de interromper a propagação do vírus.

A COVID-19, em 11 de março de 2020, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. A caracterização “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença (e não à sua gravidade) e isso nos mostra o reconhecimento de que, naquele momento, existiam surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (Organização, 2023).

Naquele momento, diante da necessidade de isolamento social, enquanto cientistas buscavam maneiras seguras para que todos voltassem às práticas sociais cotidianas, foi preciso que os docentes transformassem suas próprias residências em salas de aula e ainda tornassem as aulas interessantes e capazes de manter os alunos diante de seus *smartphones* e computadores durante toda a duração das mesmas.

Por certo tempo, não era possível a presencialidade nas escolas sem que houvesse risco à vida dos discentes e docentes.

Aos docentes também foi necessário desenvolver, em um espaço de tempo muito pequeno, competências técnicas de domínio do uso de recursos tecnológicos, principalmente computadores e *smartphones*, de modo que proporcionassem a realização das aulas.

Na prática, foi necessário construir da noite para o dia, de maneira individual e coletiva, uma nova base pedagógica. Foi necessário, em meio a tantas incertezas sociais, melhorar a formação pedagógica, adequando-a às necessidades do momento.

INOVAÇÃO

Inovação é a palavra de ordem no Ensino Superior, no momento atual. A escola se move para inovar, para produzir algo que traga algum acréscimo, alguma novidade, que ultrapasse de alguma forma o que se tinha até então.

A inovação na educação nem sempre é algo extraordinário, mas sempre é algo que acrescenta, que traz o novo.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (Brasil, 2019c, p. 59), ao esclarecer o que considera inovação nos momentos de ava-

liação de cursos e instituições de ensino superior, definiu em seu glossário como algo que pode ocorrer no corpo docente, que pode mostrar uma prática que seja “comprovadamente inovadora”; pode ser uma inovação tecnológica referindo-se ao “processo de invenção, adaptação, mudança ou evolução da atual tecnologia, melhorando e facilitando a vida ou o trabalho das pessoas”; pode também ser ação inovadora quando há adoção de práticas e procedimentos capazes de oportunizar “a criação ou desenvolvimento de novos produtos ou ideias e permitam a melhoria de processos, apontando para ganhos ou eficiência e para a adaptação inédita a situações que se apresentem”.

O INEP apresenta ainda o que considera práticas inovadoras:

São aquelas em que a IES/Curso encontrou para instituir uma ação de acordo com as necessidades da sua comunidade acadêmica, seu PDI e seu PPC, e que são raras na região, no contexto educacional ou no âmbito do curso. Para isso, o curso ou a IES podem se valer de recursos de ponta, criativos, adequados ou pertinentes ao que se deseja alcançar (Brasil, 2019c, p. 59).

Assim, ao nos mostrar o que considera inovação, e considerá-la necessária para obter nota cinco (que é a nota máxima) em diversos indicadores em seus instrumentos de avaliação, o Ministério da Educação, via INEP, incentiva as escolas de ensino superior a inovarem.

Imbernón (2022, p. 21) afirma que a possibilidade de inovar nas instituições educativas, para ser proposta seriamente, precisa de “um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão.”

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (Imbernón, 2022, p. 21).

Vemos que o professor é elemento essencial no processo educativo, principalmente se queremos práticas pedagógicas inovadoras. Seu papel não é apenas executar currículos pré-determinados, mas pensar em novas formas de incentivar a aprendizagem de seus alunos. Ele não precisa apenas repetir receitas pedagógicas de seus colegas, pode criar suas próprias maneiras de ensinar, de levar seus alunos à verdadeira compreensão a respeito dos diferentes conteúdos de suas áreas do saber.

Recentemente, vimos na Universidade de Marília exemplos de práticas pedagógicas de ensino superior notadamente inovadoras, tais como a utilização de músicas (principalmente com o “Projeto Rádio Arrebenta”, com o “Projeto Samba do Gal”, ambos criados durante a pandemia), aplicação da metodologia de projetos na elaboração de paródias com a gravação de vídeos, elaboração de jogos didáticos, sempre criados pelos próprios alunos e abordando conteúdos específicos de seus cursos de graduação. Atividades incentivadas e propostas pelos docentes inovadores, que viram novas possibilidades diante do momento em que viviam²².

Há também diversas outras atividades propostas nos materiais didáticos elaborados para os cursos à distância. Dentre elas, podemos citar a confecção de jogos pedagógicos personalizados (seguindo como modelo a lógica da criação dos Blocos Lógicos)²³, para trabalhar conceitos matemáticos.

É importante ressaltar que, ao inovar pedagogicamente em determinado curso de uma IES, tornando públicas as atividades desenvolvidas e o envolvimento dos alunos no decorrer das mesmas, desperta-se em outros docentes a vontade de também inovar, o que possibilita o surgimento de novas práticas e até a mudança do perfil metodológico do curso ou ainda da instituição.

CONCLUSÃO

Não podemos deduzir ingenuamente que todos os docentes, de todos os níveis de ensino, se apropriaram de um novo fazer pedagógico, diante das mudanças sociais e tecnológicas vivenciadas nos últimos anos.

Porém, também não podemos deduzir o contrário, pois, como seres sociais, os docentes também se transformam vivendo em uma sociedade em constante evolução tecnológica.

Ao apresentarmos um pouco das tendências pedagógicas, inclusive das tendências atuais, ao tratarmos dos temas inovação, inteligência artificial e docentes do ensino superior, acreditamos estimular nos leitores a reflexão acerca de um novo docente do Ensino Superior, que, a nosso ver, mesmo que timidamente, já está se apresentando no ensino superior privado. Esse novo

²² As atividades citadas foram desenvolvidas por docentes do curso de Direito da Universidade de Marília e algumas delas estão descritas em DIAS, Jefferson Aparecido. PÁDUA, Francis Marília. RAMOS JÚNIOR, Galdino Luiz. O uso de músicas sertanejas no ensino de História do Direito (“Direitonejo”) e a adoção de metodologias ativas no ensino jurídico. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, e-ISSN: 2525-9636, XXIX Congresso Nacional, v. 8, n. 2, p. 39 – 53, Jul/Dez. 2022. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/9323>. Acesso em: 02 out. 2023.

²³ A atividade citada foi proposta por docente de Pedagogia, para alunos do curso de Pedagogia EAD, da disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática.

docente é aquele que não se tornará obsoleto e desenvolverá ações educativas que atendam às necessidades atuais.

Enfim, o desenvolvimento tecnológico e uma pandemia proporcionaram e continuam proporcionando o surgimento de um novo fazer pedagógico no ensino superior privado, que ainda se constrói a cada dia, como a prática pedagógica dialética se propõe a ser.

REFERÊNCIAS

BENDER, Willian N. *Aprendizagem baseada em projetos*. Porto Alegre: Grupo A, 2014 (e-book). Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290000/>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Glossário dos instrumentos de avaliação externa. 4. ed. Brasília: INEP. Atualizado em: 02/09/2019c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_4_edicao.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília: D.O.U., 24 abr. 2019a.

BRASIL. Resolução nº 3, de 15 de agosto de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 16 ago. 2019b.

CONSELHO Federal de Medicina Veterinária. Estratégias de Ensino-aprendizagem para Desenvolvimento das Competências Humanísticas: Propostas para formar Médicos Veterinários para um mundo melhor. Brasília: CFMV, 2012.

DIAS, Jefferson Aparecido. PÁDUA, Francis Marília. RAMOS JÚNIOR, Galdino Luiz. O uso de músicas sertanejas no ensino de História do Direito (“Direitonejo”) e a adoção de metodologias ativas no ensino jurídico. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, e-ISSN: 2525-9636, XXIX Congresso Nacional, v. 8, n. 2, p. 39 – 53, Jul/Dez. 2022. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/9323>. Acesso em: 02 out. 2023.

FAVA, Rui. Trabalho, Educação e Inteligência Artificial: A Era do Indivíduo Versátil – Série Desafios da Educação. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: Minha Biblioteca. Acesso em: 13 set. 2023.

FILATRO, Andréa;CAVALCANTI, Carolina C. Metodologias inovadoras: na educação presencial, a distância e corporativa. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2023 (e-book). Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786587958033/>. Acesso em: 20 set. 2023.

FREIRE, Rogéria A. A Didática no Ensino Superior. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016 (e-book). Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522122608/>. Acesso em: 13 set. 2023.

GONÇALVES, Marta de Oliveira; SILVA, Valdir. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática (Desafios da educação). Porto Alegre: Grupo A, 2018 (e-book). Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/>. Acesso em: 20 set. 2023.

HORN, M. B.; STAKER, H. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. v. 14. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2022 (e-book). Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/978655552539/>. Acesso em: 13 set. 2023.

LABEGALINI, A. C. F. B.; BARALDI, R. F. Conflitos entre o ensinar e as novas tecnologias em uma velha profissão. In: Comunicação: Veredas. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unimar, 2011.

LABEGALINI, A. C. F. B.. Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática. Marília-S.P.: Unimar, 2021.

LIBÂNEO, José C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. v. 2. 13. ed. Coleção questões da nossa época. Disponível em: Minha Biblioteca. Cortez, 2013. Disponível em: Minha Biblioteca. Acesso em: 13 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Histórico da Pandemia de COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em:19 set. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo.

Docência no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Cristina. Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021 (e-book). Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555550641/>. Acesso em: 21 set. 2023.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO LIBERDADE

*Ana Paula Silva Ducatti*²⁴

*Ana Livia Cazane*²⁵

*Paulo Pardo*²⁶

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) emergiu como uma modalidade educacional disruptiva e transformadora, moldando de maneira substancial o panorama do ensino superior e da aprendizagem ao longo das últimas décadas. A crescente adoção de tecnologias digitais e a expansão da conectividade global proporcionaram um ambiente propício para o desenvolvimento e a proliferação da EaD. Esta modalidade de ensino, que transcende as barreiras geográficas e temporais, desafia as fronteiras tradicionais da educação, conferindo aos alunos uma flexibilidade notável em relação ao tempo e ao espaço de estudo. A promessa subjacente à EaD é a de permitir que os alunos exerçam um controle significativo sobre seus próprios processos de aprendizagem, facultando-lhes a liberdade de adaptar suas jornadas acadêmicas às exigências de suas vidas pessoais e profissionais.

Nesse contexto, a percepção dos alunos sobre a EaD como um instrumento que promove a liberdade se torna um tópico de relevância crítica. A liberdade, neste contexto, não se limita apenas à ausência de restrições ou obstáculos, mas engloba a capacidade de fazer escolhas educacionais significativas e de tomar decisões que moldam suas trajetórias de aprendizagem. Essa dimensão da “liberdade positiva”, como formulada por Amartya Sen (2010), coloca a ênfase não apenas na liberdade de fazer algo, mas também na disposição e na capacidade de agir de acordo com os desejos e valores individuais. Portanto, entender como os alunos percebem a EaD em termos de liberdade torna-se um objetivo crucial desta pesquisa.

Esta pesquisa busca, portanto, medir a percepção dos alunos em relação à EaD como um meio de liberdade em sua experiência educacional. O estudo

24 Doutoranda e Mestre em Engenharia de Produção pela UNESP. Professora e coordenadora de cursos na Universidade de Marília.

25 Doutora em Ciência da Informação e Mestre em Engenharia de Produção pela UNESP. Docente do Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) e coordenadora de cursos da Universidade de Marília.

26 Doutorando em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Unimar. Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Diretor Geral de EAD da Universidade de Marília.

emprega uma análise quantitativa para investigar a maneira pela qual os alunos concebem a EaD em termos de flexibilidade, autonomia, e capacidade de tomar decisões importantes relacionadas à sua educação.

Este estudo empregará métodos rigorosos de análise quantitativa para investigar a percepção dos alunos em relação à EaD como um instrumento de liberdade, contribuindo assim para o entendimento mais profundo deste fenômeno educacional em constante evolução. Por meio dessa investigação, espera-se lançar luz sobre como a EaD pode continuar a servir como um veículo para a realização da liberdade educacional, capacitando os alunos a moldar suas jornadas de aprendizagem de acordo com suas aspirações e valores individuais.

LIBERDADE

O conceito de liberdade possui diversas visões, de acordo com o viés científico em que é considerada. As proposições se refletem centradas no “ser”, no indivíduo, porém, é reducionista pensar nessa perspectiva tão-somente. Um indivíduo vivendo em uma região isolada é alguém livre? Certamente, pela visão do não-aprisionamento, da não privação do movimento, a resposta seria sim.

Porém, na sociologia, é interessante observar que o indivíduo é considerado em conjunto com suas relações entre indivíduos, ou seja, a liberdade é um exercício que se dá em convívio. Bauman (1989 *apud* Aquino, 2022, p. 186), em sua primeira fase de análise da liberdade como tema de estudos, afirma que liberdade individual não é um dado adquirido pelo indivíduo e, por vezes erroneamente, é encarada dessa forma. Liberdade está intrínseca a uma condição de aparecimento e desaparecimento numa conjuntura social. Isso reforça a ideia de que liberdade só existe numa relação social.

Essa ideia se contrapõe a estudos sociológicos mais ligados ao neoliberalismo, tendo como representantes Hayek e Friedman, mais ligados à Escola Austríaca, a Escola de Chicago e a Sociedade de Mont Pèlerin, que defendem a noção de racionalidade associada ao neoliberalismo e à teoria das liberdades individuais (Aquino, 2022).

Por sua vez, Bauman reflete que o indivíduo, em suas relações sociais, não possui o pleno exercício de suas liberdades, dado que essa relação indivíduo/sociedade é uma relação assimétrica. Essa assimetria é intrínseca às relações de poder que regem o comportamento social. Dessa forma, isoladamente, o indivíduo, de sua posição, pode não ter o mesmo poder que outro indivíduo

em posição distinta, não lhe sendo, dessa forma, permitida a vigilância do outro. Como dito por Bauman,

Talvez a mudança mais importante tenha sido o fim da reciprocidade da vigilância. Outra maneira de dizê-lo é que as novas instituições eram baseadas numa assimetria de controle. A atividade de vigilância passa a dividir o grupo afetado em duas subseções nítidas e permanentemente separadas: os vigiâtes e os vigiados. Como tal, a assimetria de poder não era uma invenção nova; foi um fator constante em todos os tipos conhecidos de sociedade (Bauman, 2010, p. 71).

A mudança, a que Bauman se refere, tem a ver com a hierarquização da sociedade, especialmente a partir do século XVIII, quando se consolidou o conceito de cultura moderna. Sendo, portanto, assimétrica, a liberdade também é atrelada ao indivíduo na exata medida em que se insere num ou noutro contexto social. Aquino (2022) resume bem o pensamento de Bauman ao afirmar que a liberdade é um privilégio, não uma condição individual, tampouco uma propriedade do indivíduo fazer o que quiser e falar o que quiser; ao contrário, é contida pela esfera política e social na qual o indivíduo se insere.

Para Bauman (2010), o próprio entendimento do que seja liberdade como conceito é gerido por intelectuais e legisladores, que disciplinam os modelos sociais e suas restrições. É propício destacar que Bauman (2010) até mesmo referencia Michel Foucault nas relações de poder, quando esse último descreve o poder manifestado “em projetos arquitetônicos como prisões, escolas, hospitais e realidades coexistentes de ‘liberdade’ e ‘não-liberdade’, ‘ação autônoma’ e ‘ação comandada’” (Aquino, 2020, p. 188).

Pedagógico também é considerar que até mesmo em pensadores jusnaturalistas como Jean-Jacques Rousseau, para quem, o contrato social é essencial para disciplinar o convívio entre indivíduos, dado que, em sua ausência, o estado de guerra é constante. E no contexto desse pensamento do contrato social, a democracia é ao mesmo tempo mediadora dos interesses individuais, considerando que o contrato social é expressão da vontade da maioria.

Como bem resumem Vasconcelos, Fialho e Lopes, o pensamento rousseauiano: “a vontade geral passa a ser, no primeiro movimento, a categoria central, que, articulada às necessidades vitais do ser humano e da política, move os indivíduos para o bem comum, pois a afirmação da soberania não é senão o exercício da vontade geral” (Vasconcelos, Fialho; Lopes, 2018, p. 216). Dessa forma, o pertencimento à comunidade geral pressupõe a submissão da

vontade do indivíduo à vontade geral. Para Rousseau, liberdade e democracia estão intrinsecamente ligadas, sendo a junção dessas duas grandezas o que fomenta a emancipação do indivíduo.

Nesse ponto da emancipação do indivíduo, é pedagógico entender o conceito de liberdade positiva e de liberdade negativa, defendida por filósofos como Isaiah Berlin (2002). Para essa corrente de pensamento, a liberdade negativa é entendida como “a ausência de obstáculos para o exercício da liberdade individual, em que o indivíduo pode agir e decidir o que quiser sem que seja impedido pelo Estado, desde que também não interfira na liberdade dos demais causando danos na sociedade” (Lourinho, 2017, p. 462). Por essa perspectiva, a grande pergunta a ser respondida é “qual a área que o sujeito é ou deve ter a permissão de fazer ou ser, sem a interferência de alguém?”. Isso pressupõe a ausência de barreiras, a possibilidade de escolha sem interferência ou coerção externa.

Esse modo de pensar guia em grande parte, segundo Lourinho (2017), o modo de pensar norte-americano, especialmente no que se refere às decisões da Suprema Corte daquele país. Por outro lado, a liberdade positiva se coaduna com

[...] o poder ou domínio do indivíduo sobre si ou seu ambiente, isto é, ao desejo do indivíduo de ser seu próprio senhor, de ser cidadão-legislador, sendo livre de qualquer força externa. A liberdade positiva corresponderia ao ‘estar livre para’, sendo caracterizada pela presença da ação, da autodeterminação, da participação da tomada do indivíduo de decisões (Lourinho, 2017, p. 464).

Apesar das críticas ao exercício tirânico da liberdade positiva apontada por correntes filosóficas, o fato é que a liberdade positiva é essencialmente racional e, portanto, subserviente à liberdade ao exercício da dignidade humana.

Ampliando as facetas do conceito de liberdade, Amartya Sen, na sua obra *Desenvolvimento como Liberdade* (2010), postula que o desenvolvimento econômico, tecnológico e mesmo industrial impacta diretamente no indivíduo, contribuindo para o processo de expansão de sua liberdade. Dito de outra forma, o desenvolvimento de uma sociedade contribui para o desenvolvimento do indivíduo, para seu pleno usufruto da liberdade, na medida em que sua autonomia também se expande em um dos seus principais requerimentos: o da possibilidade de escolha (Pansieri, 2016).

Ele argumenta que o desenvolvimento econômico, tecnológico e social contribui para a expansão da liberdade individual, pois proporciona às pessoas mais oportunidades de escolha. O desenvolvimento, nesse sentido, não se

limita ao aumento da riqueza de uma nação, mas envolve a promoção da capacidade das pessoas de escolher como viver suas vidas.

Essa decisão de curso de ação – o de *poder fazer* ou o de *poder não fazer* – é, em suma, um dos principais postulados de Sen (2010), ou como o filósofo exara, “uma pessoa realmente acaba fazendo, mas também o que ela é de fato capaz de fazer, quer escolha aproveitar essa oportunidade, quer não” (Sen, 2010, p. 268).

Em resumo, a liberdade, como conceituada por Amartya Sen, vai além da simples ausência de obstáculos à ação individual. Ela envolve a capacidade de fazer escolhas significativas em um contexto social, sendo intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano. Essa perspectiva nos convida a considerar não apenas a liberdade de escolher, mas também a capacidade de escolher como indicadores essenciais do bem-estar e do desenvolvimento das sociedades.

OS REGULAMENTOS DA LIBERDADE NA PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL BRASILEIRA

Em sendo as relações sociais reguladas e disciplinadas, próprias da modernidade, é imperativo analisar qual a perspectiva de liberdade sob a égide da legislação brasileira, tendo em vista que o Brasil se constitui, em sua essência, como um Estado Democrático de Direito.

Exemplificando, na Carta Magna de 1988, em seu artigo 5º, parágrafo IV, afirma-se que “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”. Esse excerto constitucional, se por um lado contém a ideia de liberdade (no caso, de expressão), por outro já o restringe ao afirmar a ilegalidade do anonimato. Assim é que, em sociedade, a liberdade não é um conceito ilimitado, dado que seu exercício é regulado por contenções legais, disciplinadoras. O preâmbulo desse artigo supramencionado é um importante direcionador para o que se conceitua como “liberdade” na vida social em nosso país, ao afirmar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Nos termos que se seguem, além da liberdade de expressão – cujo exercício é regulado – são asseguradas outras garantias individuais pelo constituinte para os qualificados no preâmbulo, novamente ressaltadas as disciplinas e delimitações legais.

Assim, *a priori*, pela visão constitucional brasileira, Constituição essa que em

seu nascedouro pressupõe um Estado neoliberal, comprova-se as premissas baumanianas de que o exercício da liberdade sempre se dá em sociedade e que essa é disciplinada – expressa pelo poder dos seus legitimados representantes – dentro de limites impostos.

EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL E SOCIAL LIBERTADOR

Tomando por base os princípios da Carta maior, o constituinte estabeleceu direitos e deveres ao indivíduo relativos à educação formal. Exemplificam essa afirmação o artigo 205, que expressa: “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.”

Ao tempo que estabelece o direito ao indivíduo, igualmente se força o dever do Estado e da família em promover e incentivar a aquisição da educação formal como mecanismo para o exercício da cidadania plena. Ainda em relação ao direito de acesso à educação formal, complementa a Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

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

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Se cumpridos os ditames constitucionais, assegurar-se-ia a alfabetização de crianças e ter-se-ia criado um “corte”, um ponto de virada, na vida social brasileira a partir de 1988. Afinal, quis o legislador criar um gozo de direito ao acesso à educação plena já na década de 1980 e, considerado que se passaram mais de 30 anos de sua promulgação, as gerações vindas a partir de então seriam plenamente escolarizadas e teriam o exercício da plena cidadania assegurado. Infelizmente, a realidade é outra, senão, vejamos:

A taxa de analfabetismo recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022. O Nordeste tinha a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%). No grupo dos idosos (60 anos ou mais) a diferença entre as taxas era ainda maior: 32,5% para o Nordeste e 8,8% para o Sudeste.

Das 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais.

Entre as unidades da federação, as três maiores taxas de analfabetismo foram observadas no Piauí (14,8%), em Alagoas (14,4%) e na Paraíba (13,6%) e as menores, no Distrito Federal (1,9%), Rio de Janeiro (2,1%) e em São Paulo e Santa Catarina (ambos com 2,2%).

Entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%.

Pela primeira vez, mais da metade (53,2%) da população de 25 anos ou mais havia concluído, pelo menos, a educação básica obrigatória, isto é, possuíam ao menos o ensino médio completo. No entanto, para as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 47%, enquanto entre as brancas a proporção era de 60,7%.

De 2019 para 2022, a taxa de escolarização das crianças de 4 a 5 anos caiu de 92,7% em 2019 para 91,5% em 2022.

A taxa de escolarização da população de 6 a 14 se mantém elevada em 99,4%, mas a taxa ajustada de frequência escolar líquida – que considera a adequação idade/etapa – caiu de 97,1% em 2019 para 95,2% em 2022 e chegou menor nível da série, iniciada em 2016.

A taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos subiu de 89,0% em 2019 para 92,2% em 2022. Também aumentou a proporção dos que estavam na etapa adequada, frequentando ou já tendo concluído o ensino médio, passando de 71,3% em 2019 para 75,2% em 2022.

Na população de 18 a 24 anos, 36,7% das pessoas brancas estavam estudando, enquanto entre pretos e pardos a taxa foi de 26,2%. Entre os brancos, nesse grupo etário que frequentavam escola, 29,2% cursavam graduação, ante 15,3% das pessoas de cor preta ou parda. Além disso, 70,9% dos pretos e pardos nessa idade não estudavam nem tinham concluído o nível superior, enquanto entre os brancos este percentual foi de 57,3%.

Em 2022, estavam na rede pública de ensino 77,2% dos alunos na creche e pré-escola, 82,5% dos estudantes do ensino fundamental regular e 87,1% do ensino médio regular. Já a rede privada atendia 72,6% dos estudantes do ensino superior e 75,8% da pós-graduação.

Cerca de 18,3% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram o ensino médio, seja por abandono ou por nunca terem frequentado a escola.

A necessidade de trabalhar foi a principal justificativa dos jovens com 14 a 29 anos de idade para abandonarem a escola, motivo informado por 40,2% deste grupo etário.

Entre as 49 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade no Brasil, 20,0% não

estavam ocupadas nem estudando, 15,7% estavam ocupadas e estudando, 25,2% não estavam ocupadas, porém estudavam e 39,1% estavam ocupadas e não estudavam (IBGE, 2023).

Dado o desafio de mudar a realidade das gerações mais jovens, o que se dirá de mudar a de gerações mais maduras, acima de 30 anos, que muitas vezes concluíram o ensino obrigatório, mas não puderam dar sequência a uma formação cidadã, crítica, ao mesmo tempo formativa e profissional?

Cabe aqui a reflexão proposta por Bauman, que o exercício da liberdade se dá em conexão com o social e que este é regido por instrumentos de poder. Assim, não é de surpreender que até 1998, a cada 100 alunos de cursos superiores com idade entre 18 a 24 anos, 75 pertenciam aos 20% mais ricos da população. Essa realidade, aos poucos, sofreu alteração, com políticas afirmativas, que possibilitaram acesso às camadas mais pobres da população. Até 1995, os 20% mais pobres só representavam 1% da ocupação de vagas em universidades. Já em 2015, esse percentual havia subido para 6%. Mas a tendência de alta não se manteve. Há ainda uma premente necessidade de inserção dessas pessoas na formação superior.

Assim, as questões que se impõem são: é possível um mecanismo democrático, acessível e geograficamente abrangente para alterar essas realidades? Seria o EaD a resposta a esse desafio gigantesco?

EAD

Ao analisar a sociedade contemporânea, é evidente que vivemos em uma cultura digital permeada pela Educação a Distância (EaD). Nesse contexto, observamos uma ênfase notável na adoção da EaD em vários setores educacionais e corporativos. De acordo com a legislação brasileira, a EaD é definida como uma modalidade na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), envolvendo atividades educacionais realizadas por estudantes e profissionais da educação em diferentes locais e tempos (Brasil, 1996).

O censo mais recente divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) reforça a predominância da EaD. Os dados apresentados apontam um aumento significativo na adesão ao Ensino Superior na modalidade a distância em 2020, em contrapartida a uma notável redução na modalidade presencial. Entre 2010 e 2020, houve uma queda de 13,9% no número de ingressantes em cursos de graduação presenciais,

enquanto os cursos à distância registraram um aumento de 428,2% (Brasil, 2022).

As origens da Educação a Distância remontam ao século XVIII, quando a primeira incursão por correspondência ocorreu em uma instituição de Boston, EUA. Em 1728, o professor Caleb Phillips ofereceu um curso de taquigrafia com materiais enviados semanalmente aos alunos por correio (Oliveira et al., 2019). Posteriormente, essa modalidade evoluiu para a transmissão via rádio e televisão e, hoje em dia, ela depende substancialmente de plataformas computacionais e da internet.

No contexto brasileiro, dois momentos se destacam como marcos regulatórios das políticas públicas da EaD: o ano de 1996, marcado pelo Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que atribuiu ao poder público a responsabilidade de incentivar, desenvolver e disseminar programas de Ensino a Distância em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação continuada; e o ano de 2006, que marcou a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), concebida como um sistema de universidades públicas para oferecer cursos na modalidade EaD. É importante notar que o início da EaD no Brasil foi motivado pela necessidade de qualificar a força de trabalho, fundamental para o desenvolvimento econômico em um contexto em que as distâncias geográficas dificultavam o acesso a novas técnicas e conhecimentos (Faria et al., 2011).

Desde então, até os dias atuais, a EaD desempenhou um papel crucial na evolução e democratização da educação, permitindo que o conhecimento alcance áreas remotas da sociedade e potencialmente transformando o paradigma educacional. O uso de tecnologias multimídia possibilitou a transição de um modelo de ensino tradicional para um modelo mais interativo, flexível e acessível (Pavanelo; Krasilchik; Germano, 2018). Consequentemente, a EaD se tornou um campo de pesquisa de interesse público em crescimento (Abbad; Zerbini; Souza, 2010), acompanhando a expansão dessa modalidade educacional.

Keegan (2013) descreve características intrínsecas à EaD, incluindo a separação física entre professores e alunos, o uso de mídias para conectar ambas as partes, comunicação bidirecional e a concepção de estudantes como indivíduos únicos, não meramente parte de grupos. Além disso, Vendruscolo e Behar (2016) identificam outras características e potencialidades essenciais da EaD, como a ênfase na aprendizagem centrada no aluno, flexibilidade temporal e espacial, interação e inclusão digital.

Nesse contexto, a EaD assume a responsabilidade pelo desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e linguagens midiáticas que transcendem os limites tradicionais das salas de aula presenciais, promovendo a interação entre estudantes e profissionais da educação de forma síncrona ou assíncrona. Isso exige que os participantes do processo de aprendizagem desenvolvam novas habilidades para acessar, compreender e aplicar informações (Moore; Kearsley, 2008).

No entanto, é imperativo considerar que a modalidade a distância enfrentou desafios significativos em relação aos ambientes informacionais, especialmente com o surgimento da pandemia de Covid-19 e a subsequente necessidade de isolamento social. Isso levou à transformação das salas de aula físicas em espaços virtuais, com encontros presenciais sendo mediados por tecnologias com o objetivo de preservar vidas (Oliveira; Fernandes; Andrade, 2020). Nesse contexto, as metodologias ativas emergiram como elementos mediadores de informação em diversas áreas do conhecimento, permitindo aos destinatários ler, escrever, questionar, debater ou resolver problemas e desenvolver projetos (Rêgo; Garcia; Garcia, 2020 *apud* Oliveira; Fernandes; Andrade, 2020). Portanto, ao analisar o panorama da EaD e as tecnologias aplicadas a ela, é evidente que, nos dias atuais, a educação e a tecnologia estão intrinsecamente interligadas, tornando-se inseparáveis. Consequentemente, ao percorrer a trajetória histórica da Educação a Distância, é inegável o impacto transformador que essa modalidade tem exercido na democratização do ensino, superando as barreiras geográficas e temporais para alcançar um público diversificado e abrangente. Desde suas origens no século XVIII até os dias de hoje, em que a tecnologia está entrelaçada ao processo educacional, fica claro que a EaD demonstra uma notável adaptabilidade às demandas mutáveis da sociedade e da educação.

METODOLOGIA

Nesta seção, descreveremos a metodologia empregada nesta pesquisa, cujo objetivo principal é analisar quantitativamente a percepção dos alunos em relação à Educação a Distância (EaD) como uma forma de liberdade no contexto educacional. Este trabalho foi conduzido seguindo um modelo de pesquisa descritiva, que visa a obtenção de informações precisas e objetivas sobre o fenômeno estudado.

A população-alvo desta pesquisa consistiu em alunos matriculados em cursos na modalidade EaD na Universidade de Marília e o instrumento de coleta

de dados utilizado foi um questionário distribuído eletronicamente a uma amostra de 13.790 potenciais respondentes, dos quais 1.144 alunos atuais de cursos de graduação EaD da UNIMAR manifestaram sua participação efetiva na pesquisa. O período de disponibilidade do questionário ocorreu no intervalo temporal compreendido entre os dias 15 e 20 de setembro de 2023. Para medir a percepção dos alunos em relação à EaD como liberdade, um questionário foi desenvolvido especificamente para este estudo, para capturar informações sobre os seguintes aspectos:

- a) A Educação a Distância permite que as pessoas tenham flexibilidade para estudar quando e onde desejarem;
- b) A Educação a Distância contribui para a inclusão de pessoas que enfrentam barreiras geográficas ou físicas;
- c) A Educação a Distância permite que os alunos tenham mais controle sobre seu próprio processo de aprendizagem;
- d) A Educação a Distância incentiva a autodisciplina e a responsabilidade na aprendizagem;
- e) A Educação a Distância pode desempenhar um papel significativo na promoção da igualdade de oportunidades educacionais; e
- f) A Educação a Distância aumenta sua liberdade, proporcionando capacidade de fazer escolhas e tomar decisões importantes em sua vida.

Para medir a percepção dos alunos sobre esses aspectos, o questionário utilizou uma escala de concordância que variava de “Concordo totalmente” a “Discordo totalmente”.

Os questionários foram disponibilizados através de plataforma online e os alunos receberam um convite por e-mail para participar do estudo. O convite continha informações sobre o propósito da pesquisa, garantia de anonimato e confidencialidade, além de instruções detalhadas sobre como preencher o questionário. Os participantes foram informados de que sua participação era voluntária e que poderiam interromper a qualquer momento.

Após a coleta de dados, as respostas²⁷ foram analisadas quantitativamente utilizando porcentagem.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise quantitativa dos dados coletados revelou um padrão consistente

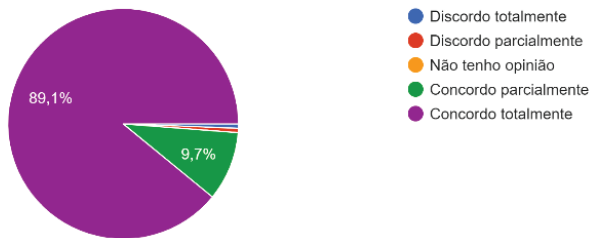
²⁷ As respostas podem ser acessadas pelo link: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/10zgDfDzyE-ZhJECPAus44uCa1VIGeBrKLzvocryqFZQ/edit?usp=sharing>

de respostas por parte dos participantes em relação à primeira afirmação “A Educação a Distância permite que as pessoas tenham flexibilidade para estudar quando e onde desejarem”. Dos 1.144 respondentes, a maioria expressou forte concordância com a afirmação, com 89,1% dos alunos indicando “Concordo totalmente”. Esses resultados sugerem que a grande maioria dos alunos percebe a Educação a Distância como uma modalidade que oferece flexibilidade significativa, permitindo-lhes estudar de acordo com suas próprias preferências de tempo e localização.

Figura 1: Percepção sobre a EaD na promoção da igualdade e oportunidade educacionais

A Educação a Distância permite que as pessoas tenham flexibilidade para estudar quando e onde desejarem.

1.144 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

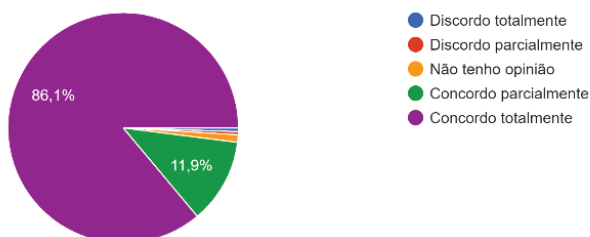
Com a análise da segunda afirmação “A Educação a Distância contribui para a inclusão de pessoas que enfrentam barreiras geográficas ou físicas”, os resultados revelaram uma clara tendência de apoio a esta ideia abarcando aproximadamente 86,1% das respostas com “Concordo Totalmente”. Esta expressiva maioria reflete uma percepção positiva e robusta sobre a capacidade da EaD em mitigar limitações relacionadas à localização geográfica ou condições físicas.

Os resultados da análise do terceiro aspecto abordado “A Educação a Distância permite que os alunos tenham mais controle sobre seu próprio processo de aprendizagem”, indicam que a maioria dos alunos (63,9%) concorda com esta afirmação. Esse alto índice de concordância com a afirmação sugere que a EaD é percebida, na maioria dos casos, como uma modalidade de ensino que oferece maior autonomia e controle aos estudantes sobre seu processo de aprendizagem. Essa autonomia pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a flexibilidade de horários, a possibilidade de acessar o conteúdo de

qualquer lugar com conexão à internet e a capacidade de avançar no ritmo mais adequado ao aluno.

Figura 2: Percepção sobre a EaD para a inclusão de pessoas

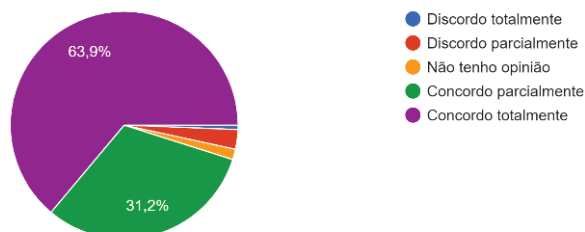
A Educação a Distância contribui para a inclusão de pessoas que enfrentam barreiras geográficas ou físicas
1.144 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Figura 3: Percepção sobre a EaD para a inclusão de pessoas

A Educação a Distância permite que os alunos tenham mais controle sobre seu próprio processo de aprendizagem.
1.144 respostas



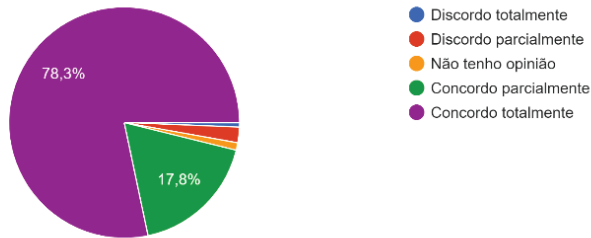
Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Os resultados do quarto aspecto pesquisado “A Educação a Distância incentiva a autodisciplina e a responsabilidade na aprendizagem”, demonstram um alto grau de concordância (78,3%) entre os alunos em relação a esta afirmação. Isso sugere que os estudantes percebem a EaD como uma modalidade que lhes oferece um maior controle sobre seu processo de aprendizagem, permitindo-lhes gerenciar seu tempo e ritmo de estudo de forma mais independente. A ampla aceitação dessa ideia pode estar relacionada a várias

características intrínsecas à EaD, como a flexibilidade de horários, a acessibilidade a materiais de ensino online e a possibilidade de revisitar o conteúdo quantas vezes for necessário. Esses fatores podem incentivar os estudantes a desenvolver habilidades de autodisciplina e responsabilidade, já que são responsáveis por seu próprio progresso.

Figura 4: Percepção sobre a EaD para a autodisciplina e responsabilidade

A Educação a Distância incentiva a autodisciplina e a responsabilidade na aprendizagem
1.144 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

A análise da quinta afirmação “A Educação a Distância pode desempenhar um papel significativo na promoção da igualdade de oportunidades educacionais”, apresentou resultados que revelam uma tendência dominante (74,4%) de concordância com a afirmação e valida a eficácia da EaD como um meio de eliminar disparidades educacionais.

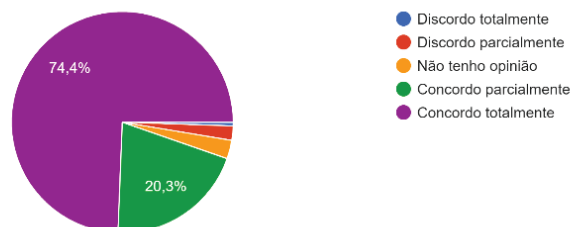
O último aspecto medido “A Educação a Distância aumenta sua liberdade, proporcionando capacidade de fazer escolhas e tomar decisões importantes em sua vida”, teve como inspiração o trabalho de Amartya Sen que argumenta que a liberdade não é apenas a ausência de obstáculos ou restrições, mas também a capacidade das pessoas de realizar escolhas e tomar decisões que sejam significativas para suas vidas. Essa capacidade de escolher e agir é o que ele chama de “liberdade positiva”. Portanto, não basta apenas não sermos impedidos de fazer algo; é importante termos oportunidades e recursos para agir de acordo com nossos desejos e valores.

Os resultados revelaram que a grande maioria dos alunos (76%) percebe que a EAD aumenta significativamente sua liberdade. Isso sugere que a EAD pode ser uma ferramenta importante para empoderar os indivíduos, permitindo-lhes fazer escolhas e tomar decisões importantes em suas vidas.

Figura 5: Percepção sobre a EaD para a autodisciplina e responsabilidade

A Educação a Distância pode desempenhar um papel significativo na promoção da igualdade de oportunidades educacionais

1.144 respostas

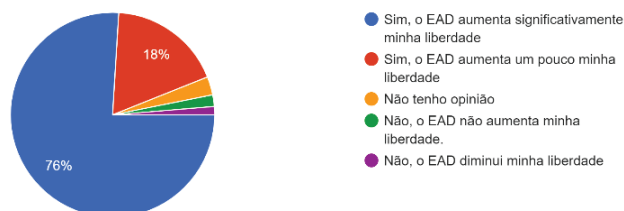


Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Figura 6: Percepção sobre a EaD como liberdade positiva

A Educação a Distância aumenta sua liberdade, proporcionando capacidade de fazer escolhas e tomar decisões importantes em sua vida?

1.144 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

CONCLUSÃO

A análise quantitativa dos resultados da pesquisa revela importantes percepções dos alunos em relação à Educação a Distância (EaD) como uma forma de liberdade no contexto educacional. Várias conclusões podem ser tiradas com base nas respostas obtidas. Abaixo, apresentamos uma síntese das principais conclusões, à luz das ideias de Amartya Sen sobre liberdade:

a) Flexibilidade e Autonomia: A maioria dos alunos (89,1%) concorda totalmente que a EaD permite flexibilidade para estudar quando e onde desejarem. Isso ressalta a percepção de que a EaD oferece uma opção de aprendiza-

do que se adapta aos horários e às preferências dos alunos, alinhando-se com a ideia de liberdade de escolha e capacidade de autodeterminação;

b) **Inclusão e Acessibilidade:** A segunda afirmação, que indica que a EaD contribui para a inclusão de pessoas que enfrentam barreiras geográficas ou físicas, também recebeu forte apoio, com 86,1% dos alunos concordando totalmente. Isso sugere que a EaD é vista como uma ferramenta eficaz para tornar a educação acessível a um público mais amplo, independentemente de sua localização geográfica ou de eventuais limitações físicas, demonstrando a importância da liberdade de acesso à educação.

c) **Controle sobre o Aprendizado:** A maioria dos alunos (63,9%) concorda que a EaD permite que eles tenham mais controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. Isso indica que os estudantes percebem a EaD como uma modalidade que lhes oferece autonomia para gerenciar seu tempo e ritmo de estudo, o que está intrinsecamente ligado à ideia de liberdade de escolha e capacidade de autogestão.

d) **Autodisciplina e Responsabilidade:** A quarta afirmação, que afirma que a EaD incentiva a autodisciplina e a responsabilidade na aprendizagem, também recebeu um alto grau de concordância, com 78,3% dos alunos concordando totalmente. Isso sugere que os estudantes reconhecem a importância da responsabilidade pessoal no contexto da EaD, onde eles têm maior controle sobre seu aprendizado, reforçando a noção de liberdade individual e responsabilidade; e

e) **Promoção da Igualdade de Oportunidades:** A quinta afirmação, que sugere que a EaD pode desempenhar um papel significativo na promoção da igualdade de oportunidades educacionais, não foi diretamente mencionada nos resultados quantitativos. Portanto, é importante conduzir análises mais detalhadas ou qualitativas para entender melhor essa perspectiva, considerando que a igualdade de oportunidades está intrinsecamente ligada à liberdade de escolha e acesso igualitário à educação.

Em geral, os resultados apontam para uma visão positiva da EaD como uma ferramenta que oferece flexibilidade, inclusão, controle sobre o aprendizado, autodisciplina e responsabilidade, refletindo a importância da liberdade no contexto educacional. No entanto, é importante destacar que a modalidade EaD também enfrenta desafios, portanto, essas percepções dos alunos podem servir como base para aprimorar ainda mais a EaD, tornando-a uma opção educacional mais eficaz e inclusiva, alinhada com a visão de desenvolvimento humano de Amartya Sen, que enfatiza a importância da liberdade individual

e da capacidade de escolha na busca do bem-estar e do progresso.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 15, n. 3, p. 291-298, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000300009. Acesso em: 21 fev. 2023.

AGÊNCIA IBGE. *Em 2022, analfabetismo cai, mas continua alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 25 out 2023.

AQUINO, Samuel de Lima. NEOLIBERALISMO E LIBERDADE: uma crítica a partir da sociologia de Zygmunt Bauman. In: *Cadernos Zygmunt Bauman*. UFMA. v. 12, n. 30, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. *Towards a Critical Sociology (Routledge Revivals): An Essay on Commonsense and Imagination*. Routledge. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022.

KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. London: Routledge, 2013.

LOURINHO, Luna Cléa Corrêa. Os limites da liberdade de expressão: uma análise sobre a liberdade negativa e a liberdade positiva. In: *Revista de Ciências do Estado*. Belo Horizonte, v. 2, n. 01, pp. 460-467. Jan/ jul. 2017.

OLIVEIRA, A. F. P.; QUEIROZ, A. S.; SOUZA JÚNIOR, F. A.; SILVA, M. C. T.; MELO, M. L. V.; OLIVEIRA, P. R. F. Educação a Distância no mundo e no Brasil. *Educação Pública*, v. 19, no 17, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, J. F. A. C.; FERNANDES, J. C. C.; ANDRADE, E. L. M. Educação no contexto da pandemia da Covid-19: adversidades e possibilidades. *Itinerarius reflectionis - Revista de pós-graduação em educação da UFJ*, v. 16 n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65332>. Acesso em: 14 mar 2023.

PANSIERI, Flávio. Liberdade como desenvolvimento em Amartya Sen. In: *Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional*. Curitiba, 2016, vol. 8, n. 15, jul-dez, pp. 453-479.

PAVANELO, E.; KRASILCHIK, M.; GERMANO, J. S. E. Contribuições para a preparação do professor na Educação a Distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2018.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tânia Maria Rodrigues. Educação e liberdade em Rousseau. In: *Revista Educação & Formação. Fortaleza*, v. 3, n. 8, p. 210-223, maio/ago. 2018.

VENDRUSCOLO, M. I.; BEHAR, P. A. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2016.

A MORAL NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

*Fabiola Colombani*²⁸

*Flávia Cristina Castilho Caracio*²⁹

*Gelci Saffiotte Zafani*³⁰

INTRODUÇÃO

A partir de 1970 foi implantada a disciplina de Educação Moral e Cívica como obrigatória no currículo nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País. Segundo o Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 2017), a Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, teria como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos Direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítico-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

28 Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Graduação em Psicologia UNESP/Assis. Docente e supervisora de estágio do curso de Psicologia e coordenadora da Clínica de Psicologia da UNIMAR.

29 Doutora em Ciências pela USP/São Paulo. Graduação em Psicologia pela UNIMAR. Docente e supervisora de estágio do curso de Psicologia da UNIMAR.

30 Mestre em Educação pela UNESP/Marília. Graduação em Psicologia pela UNIMAR. Docente e supervisora de estágio do curso de Psicologia da UNIMAR.

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais (Brasil, 2017).

O desdobramento desse processo pedagógico parece indicar o que Paulo Freire já denunciara sobre a educação burguesa, também denominada de “educação bancária”. Para ele, na concepção bancária de educação, teríamos, por um lado, o educador que é o que sabe, que pensa, que diz a palavra, que opta e prescreve, que escolhe e determina o conteúdo e, por outro, os educandos que nada saberiam, que são pensados, que escutam docilmente, que seguem as prescrições e se acomodam a elas, adaptando-se às determinações do educador. Enfim, o educador seria o sujeito do processo, enquanto os educandos seriam meros objetos.

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos (Freire, 2004, p. 69).

Ampliando um pouco a perspectiva freiriana, a questão do ensino da ética ou da educação moral pode ser interpretada ou como diz ele, problematizada, para além de uma posição dualista – oprimidos e opressores. Visto que se trata de uma temática que se reveste de uma tensionalidade permanente, seja no interior do seu conteúdo, seja nas tentativas de traduzi-la em algo ensinável, a ética ou a moral tem provocado ou tem sido ao longo da história do pensamento humano um assunto bastante controverso. Quando, portanto, se inclui o tema na sala de aula por meio de uma disciplina é recorrente nos dirigirmos à ideia de que a discussão não passaria de um processo de imposição de preceitos e normativas que o aluno deve apreender e aprender silenciosamente. No caso específico do Brasil, como sabemos, esse processo se deu em um momento histórico muito conturbado, isto é, a Ditadura Militar, que perdurou oficialmente de 1964 a 1985, quando houve eleições, mesmo que indiretas, para presidente do país.

A ver pelas justificativas contidas nos livros didáticos da época, para uma boa

formação moral o aluno deveria saber, assimilar e interiorizar os problemas básicos da humanidade e as soluções apresentadas pelas escolas e correntes do pensamento no decorrer da história. Existência e conteúdo do Universo, existência e essência de Deus, relações entre o Universo e Deus, situação do Homem no Universo e ante Deus, relações recíprocas entre os homens; o Homem enquanto ser, parte do Universo, criatura, animal racional, ser social e cidadão, a moralidade dos atos humanos, são as questões mais bem trabalhadas e obrigatórias na disciplina oferecida, em atendimento ao que estabelecia o Decreto-lei.

Sem pretender prolongar a discussão, atualmente, se há pessoas que se recordam ou defendem a volta da Educação Moral e Cívica nos currículos escolares, especialmente, segundo elas, pela degradação moral no qual vivemos, outros consideram que não há mais sentido e nem há mais essa possibilidade, tendo em vista que os tempos são outros e a tentativa de inculcar ou impor valores pré-estabelecidos tem efeito quase nulo. Grandes narrativas e esmerados discursos parecem não causar mais impacto nos indivíduos. O mundo contemporâneo parece exigir que o respeito à individualidade e à pluralidade poderia ocupar um lugar importante na relação entre as pessoas, começando pelo reconhecimento do outro, que é diferente de mim.

A ÉTICA E O MUNDO CONTEMPORÂNEO: A PLURALIDADE

Autores como Hannah Arendt dedicaram-se a pensar sobre essa questão da pluralidade. Depreende-se de suas ideias que a educação, sobretudo a escola, deve ser um lugar para novas experiências, onde a política adquire e se reveste de novo significado. Para além de sua dimensão institucional, partidária e burocrática, trata-se de compreendê-la como o espaço público no seu sentido mais amplo possível. Ao invés de se impor uma perspectiva que se postula como universal e determinante, é preciso levar em conta a realidade plural que ali se efetiva.

A homogeneização faz com que apenas uma única cultura, a oficialmente transmitida pela escola, se imponha sobre outros padrões culturais, abafando a manifestação de identidades diferentes. Esse processo leva também à marginalização dos saberes e das crenças que compõem aqueles padrões culturais, os quais são vistos como expressão da ignorância, do atraso, da superstição que devem ser erradicados (Oliveira, 2001, p. 225).

Assim nos ensina Arendt que “[...] a realidade da esfera pública conta com a presença simultânea de inúmeros aspectos e perspectivas nos quais o mun-

do comum se apresenta e para os quais nenhuma medida ou denominador comum pode jamais ser inventado” (1983, p. 67). E vai mais fundo ao considerar que

[...] a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais [...] Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso e da ação para se fazerem entender (Arendt, 1983, p. 188).

Essa percepção, Aristóteles parece já tê-la indicada em *Ética a Nicômaco* (1987) e a noção de política que, para os gregos, designa a coletividade, a cidade-estado, nos ajuda bastante hoje. Para ele, a ética e a política cumprem a mesma finalidade, isto é, as ações humanas se legitimam melhor, seja quando realizadas entre os cidadãos, ou seja, individualmente. Ética e política caminhariam juntas; elas constituiriam uma via de mão dupla: não é possível ser corajoso isoladamente e nem ter ações corajosas em uma sociedade sem que os indivíduos as realizem. Diferente da filosofia socrático-platônica, que parece embasar a concepção de educação moral que vigorou no Brasil, podemos dizer ou agir a partir do bem de diversas maneiras. Não haveria um Ser ou um Bem ou uma Ideia que possa abarcar ou regular a multiplicidade das coisas ou das ações. A noção de bem para Aristóteles pode e precisa ser experimentada e vivida. Uma vez compreendido permite concretizá-lo nas ações da existência humana. Aristóteles, portanto, pensa e defende uma certa alteridade na unidade. Esse parece ser o sentido de sua célebre frase: “o homem é por natureza um animal político”.

A política e a ética não são ciências exatas; elas tratam dos assuntos humanos em sua diversidade, ambivalências e ambiguidades. Para Aristóteles, a clareza e a precisão não é algo que se obtém ou se atinge nos assuntos que a política e a ética estudam. Veja o caso da ciência política: as ações belas e justas que ela investiga admitem grande variedade e flutuações de opiniões, “[...] de forma que se pode considerá-las como existindo por convenção, e não por natureza” (Aristóteles, 1987, p. 10). O mesmo vale para os bens, pois neles não há uma precisão, de tal forma que ser rico ou corajoso não é suficiente para se chegar a um fim plenamente satisfatório. Assim, o máximo a que podemos chegar é a aproximações e linhas gerais e não a conclusões precisas, pois o assunto é delicado e deve ser estudado a partir de probabilidades. A natureza da ciência política estaria assentada em afirmações impossíveis de serem demonstradas

rigorosamente. Para o estagirita, é pressuposto ou exigência de quem investiga essa área do conhecimento, isto é, as ações humanas, de que esteja dotado de experiência sobre os fatos da vida, pois

[...] o homem instruído a respeito de um assunto é um bom juiz em relação ao mesmo, e o homem que recebeu uma instrução global é um bom juiz em geral. Consequentemente, um homem ainda jovem não é a pessoa própria para ouvir aulas de ciência política, pois ele é inexperiente quanto aos fatos da vida e as discussões referentes à ciência política partem destes fatos e giram em torno deles (Aristóteles, 1987, p. 10).

Concluindo com Aristóteles: portanto, quem pretende estudar, ensinar ou aprender os assuntos dessa ciência é sugerido que se conduza tomando em consideração essas premissas, isto é, que não é possível estabelecer de antemão o que podemos e devemos fazer em determinada circunstância. Tudo dependeria do contexto, o que, de certa forma, inviabilizaria a edificação de leis gerais de conduta e normas morais universais, como pretende algumas concepções éticas, entre elas a cristã.

Aristóteles era o pensador de um *logos* que, sem dúvida, não pode ser traduzido como fidelidade pela palavra latina *ratio* – pois esse termo, em nossa semântica instintiva, nos leva à ideia de uma norma válida para cada um em quaisquer circunstâncias, em nome do qual um tribunal, o famoso *tribunal* kantiano, dispensaria justiça com toda a segurança [...] [Na *Ética a Nicômaco*] a excelência ética, isto é, a dosagem passional que define cada virtude, é, em todos os casos, objeto de um difícil ajuste às *circunstâncias*. Requer-se, igualmente, “todo um trabalho” para tornar-se virtuoso [...] E aquele que em cada caso e por sua conta consegue atingi-lo [o equilíbrio] não pode basear-se em nenhuma medida que seria válida para todos os homens, todas as condições sociais, para os dois sexos, etc. Em suma, para harmonizar as paixões, não se deve contar com uma Lei moral: em nome da lei só se pode reprimir (Lebrun, 1987, p. 24).

Como se vê, bem antes de nosso tempo, Aristóteles já propunha uma reflexão acerca da ética, ou se quisermos, da moral ou da formação do homem virtuoso que incluía de certa maneira o tema da pluralidade, tratado tão bem por Hannah Arendt. A educação moral e cívica, como disciplina no currículo das escolas brasileiras, parece ter caminhado no sentido contrário das circunstâncias que se apresentava no mundo contemporâneo. Pretender uniformizar os valores, as atitudes e as nossas condutas talvez não seja a melhor opção.

Entretanto, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, novos horizontes parecem ter se aberto para

o ensino de valores: de uma disciplina passou a ser pensado como um tema transversal. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a Ética, junto com outros temas, foi apresentada como um campo do saber, de reflexão e de ação que poderia ser contemplado nas mais diversas disciplinas da organização curricular.

De maneira geral, os PCNs tinham como ideia possibilitar o estabelecimento, na prática educativa, de uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (História, Geografia, Matemática, Biologia, Química, Língua Portuguesa etc.) e as questões da vida real e de sua transformação (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo).

Em 2003, considerando que a temática da ética e da moralidade humana e de construção de valores pessoais socialmente justificados não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e até mesmo na estrutura de nossas escolas, o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria Especial dos Direitos Humanos, publica o Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade (Lodi, 2003). O Programa se propunha levar os estudantes a aprender a ser cidadão e cidadã; aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Focado em quatro eixos – Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social – sugere que seja desenvolvido por meio de projetos pelos quais a comunidade escolar possa iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros que atuam nas instituições escolares.

No que se refere ao módulo Ética, as ações visam atingir dois objetivos: a) compreender os fundamentos da ética e da moralidade e como seus princípios e normas podem ser trabalhados no cotidiano das escolas e da comunidade e b) compreender e introduzir no cotidiano das escolas o trabalho sistemático e intencional sobre valores desejados por nossa sociedade. Para tanto, são sugeridos textos, vídeos, relatos de experiências, estratégias de trabalhos etc., de forma a difundir na comunidade onde a escola está inserida a discussão sobre a construção de uma “sociedade justa, solidária e feliz”.

Do ponto de vista da filosofia da educação, no entanto, parece que a questão presente no diálogo platônico Mênon (Platão, 1999) – se a virtude (a areté) pode ser ensinada, aprendida, praticada ou é inata - ainda se reveste de importância. Pelo que foi apresentado, por meio das propostas governamentais

- a Educação Moral e Cívica, os PCNs e o Programa Ética e Cidadania -, a resposta é positiva: a ética pode ser, sim, ensinada. O que muda é apenas a maneira e a metodologia. De toda forma, se assim for, conclui-se que haveria professores de ética, o que significa que os nossos cursos de formação de professores deveriam oferecer conteúdos que garantissem uma prática docente que instauraria, problematizaria e construiria valores na escola. Parece-nos que isto não é o caso. Os próprios documentos oficiais reconhecem que, tradicionalmente, a formação dos educadores brasileiros não contemplou essa dimensão (Brasil, 1998, p. 32).

Para aprofundar o debate sobre essa problemática, novamente retomamos o pensamento aristotélico, apreendendo e expondo o seu entendimento concernente a um aspecto da ética, que parece ter sido subvalorizado ou até mesmo desprezado nas discussões sobre educação moral. Se a ética ou a educação moral trata das questões atinentes à formação do nosso caráter, esse processo não se dá apenas pela realização de discursos ou aulas magistrais sobre qual é ou deve ser a melhor maneira de se conduzir no meio dos homens. Um aspecto que se destaca das reflexões aristotélicas é o tema das paixões. É o que abordaremos a seguir, ressaltando a noção de amizade, tomada por Aristóteles como paixão e virtude ao mesmo tempo que estando presente no processo formativo, pode nos permitir refletir os problemas e dramas da prática pedagógica contemporânea, com o fim de construir propostas para a práxis educativa, de forma a sairmos de uma perspectiva que se centra num enfoque moralizante da ética.

ARISTÓTELES: SEM AS PAIXÕES NÃO HÁ ÉTICA

Em Aristóteles, as paixões seriam como um movimento que, como um dado da natureza humana, não pode ser tratado como algo a ser extirpado ou condenado. Podemos arriscar em dizer que as paixões seriam o ponto de partida para a formação do caráter dos indivíduos. A avaliação de nossas condutas – se louvadas ou censuradas – não é feita por sentirmos paixões, mesmo porque ninguém se encoleriza intencionalmente, o que quer dizer que não escolhemos sentir essa ou aquela paixão. Isto significa que só somos julgados e responsabilizados pelas nossas virtudes e vícios, que são formados pelo modo como lidamos com as paixões. “Sentimos cólera e medo sem nenhuma escolha de nossa parte, mas as virtudes são modalidades de escolha, ou envolvem escolha. Além disso, com as paixões se diz que somos movidos” (Aristóteles, 1987, p. 31).

Desdobrando melhor a proposta aristotélica, talvez caiba aqui um aprofunda-

mento ou uma explicitação dos elementos essenciais que a compõem. Grosso modo, e pensando a partir de uma pragmática, isto é, de sua funcionalidade na conduta humana, por exemplo, em uma sala de aula, a paixão diz respeito ao que sentimos e experienciamos no nosso cotidiano. Ela é uma tendência ou uma inclinação que tem a função de nos mobilizar, tendo como resultado, frequentemente, uma ação posterior, daí o caráter de passividade que nos atinge. Quando reagimos a uma ofensa - sentindo raiva, por exemplo -, não haveria a possibilidade de fazermos uma escolha, mantendo a calma e a tranquilidade. “A paixão é sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. Ela é então o sinal de que eu vivo na dependência permanente do Outro” (Lebrun, 1987, p. 18).

Como característica ou marca distintiva do ser humano, a paixão é algo que um ser perfeito, como Deus, não seria movido por ela. Como pertencente às coisas do mundo humano, as paixões dependem do outro (o mundo fora de nós), não cabendo a nós escolher o momento para senti-las, o que não nos isenta de agirmos de maneira responsável em direção ao seu domínio, dosando-as. É deste modo que os outros nos julgam como seres ético-virtuosos, ou seja, observando como nos movimentamos com nossas paixões. Deste modo, e visto que o julgamento ético sempre se direcionará ao modo com que uma pessoa age diante de suas paixões, então, não há ética sem as paixões. Assim, o homem virtuoso não seria aquele que lança mão de suas paixões nem aquele que as abranda, mas aquele que sabe dosar o quanto de paixão uma determinada conduta comporta nas circunstâncias que se defronta.

Do ponto de vista da educação, caberia em um primeiro momento que somos dotados de paixão, função de ensinar o homem a dominar suas paixões e não extirpá-las ou saciá-las. E dominar, nada mais é do que utilizá-las adequadamente e não aniquilá-las, como pretenderam várias correntes filosóficas. Destarte, é de estranhar quando queremos impor ou inculcar juízos éticos *a priori*, impossibilitando ao indivíduo fazer suas experiências passionais. Dito de outra maneira, quando queremos relacionar a ética com leis morais e jurídicas, como pretendia a ética cristã ou a disciplina de Educação Moral e Cívica, no Brasil.

A regulação ética não é exercida através de uma lei judaico-cristã, mas pela opinião de um expectador prudente, que aprovará/desaprovará minha conduta e avaliará se eu soube usar convenientemente minhas paixões. Não é a uma lei que eu devo referir minha conduta, mas à opinião moderada dos outros (...); a ética aristotélica é mais um tratado de *savoir-vivre* do que um tratado de moral (Lebrun, 1987, p. 21).

Dessas reflexões queremos indicar que quando pensamos em uma educação moral ou ética, inclusive e, sobretudo, a partir da escola, parece-nos que há um equívoco no entendimento do papel que as paixões podem cumprir. Seja no processo de formação dos professores, bem como na prática pedagógica, posteriormente, é necessário repor essa questão de forma a contribuir na maneira de como lidamos com as manifestações passionais que somos acometidos, alunos e professores, por exemplo, na sala de aula. As ideias de Aristóteles nos oferecem elementos suficientes e, quiçá, necessários, para o enfrentamento e a compreensão das situações tanto dilemáticas e conflituosas quanto as prazerosas, de harmonia e de amizade que são vivenciadas no ambiente escolar. No entanto, o que vemos nos dias atuais é um recrudescimento de uma visão e de uma prática, inclusive na escola, em que as paixões e suas variáveis tais como os sentimentos, os desejos e as emoções, são tratadas como uma doença, um aspecto da vida humana que precisa ser controlado, reprimido e superado por meio de estratégias nada pedagógicas, mas medicalizantes. Partimos de um processo que prescrevia e impunha normas e regras a serem obedecidas e que orientariam as ações humanas, como vimos na Educação Moral e Cívica, e passamos a um momento, o atual, em que se transformam as questões apontadas anteriormente, como também as questões sociais e as vivências do cotidiano escolar, em questões médicas. Assim, o olhar se volta completamente para o corpo biológico, descaracterizando as histórias e as experiências interpessoais, adotando inclusive o uso de medicamentos e outros tratamentos como possibilidade de “cura”, ou seja, de dispositivos de mudança, que controlam e despotencializam àqueles que são considerados transtornados, indisciplinados ou doentes.

DA MORALIZAÇÃO À MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR

Com o advento da ciência médica moderna, esta passou a incorporar a tarefa de atuar como aparato normatizador, criando critérios para identificar binômios como: saúde-doença, normal-anormal, ordem-desordem, louco-não louco e por fim, raças superiores-inferiores. Ao passar pelo crivo pré-concebido do que é esperado, desejado e aceito, marginaliza-se o diferente, vendo-o como algo a ser combatido e eliminado. Contudo, os bons costumes, a moral, as doenças físicas e psíquicas passaram a ser vistos sob uma ótica higienista, o que instituiu a rejeição dos indivíduos que venham a destoar dos padrões ditos normais, segregando e silenciando de várias formas os que se diferenciam dos demais.

Tais condutas ancoram as reflexões, estagnando-as e, como consequência, as

práticas recebem tal influência, o que engatilha o processo de medicalização do comportamento humano, transformando em objeto biológico o que foi construído sob vias sociais e históricas. Esse processo não ocorre hoje somente na área médica, mas ocupa de forma crescente e alarmante diversas áreas da saúde, inclusive aquelas interligadas diretamente às áreas sociais e educacionais.

Estas questões são partes de um processo mais amplo, a biologização da vida, que tem como efeito a medicalização em seus vários segmentos: da sociedade, da educação e do escolar. O termo medicalização, embora muito difundido na atualidade, ainda é passível de más interpretações. Há quem pense que medicalizar é o ato de administrar medicamentos a outrem, quando na verdade tal conceito é muito mais amplo e significativo.

A partir do que considera Ivan Illich (1975), que descreve a produção da cultura medicalizada em uma dimensão social e política, medicalizar significa:

[...] definir, em termos médicos, problemas sociais e buscar sua origem na biologia. Significa também acreditar que o saber médico poderá levar ao domínio da morte e que a frequência das curas está diretamente ligada à intensidade do ato médico (Garrido; Moysés, 2011, p. 150).

Dando seguimento ao significado do termo, o processo de medicalização individualiza problemas coletivos, biologizando e naturalizando-os. Assim, ao transformar questões sociais em questões médicas, se perde a dimensão da ação e o foco passa ser o problema e o organismo vivo que o habita, procurando no substrato biológico explicações para as manifestações individuais.

Como bem descreve Guarido (2011, p. 30):

[...] O conceito *medicalização* foi utilizado em diversos estudos, especialmente a partir da década de 70 do século XX, para tratar de uma maneira a partir da qual as vicissitudes do processo de aprendizado das crianças foram frequentemente traduzidas. O conceito *medicalização* foi também tomado para refletir sobre acontecimentos no interior das instituições escolares ocorridos quando da higienização das práticas escolares.

Assim, sempre com foco na escola - nosso campo de interesse neste texto - essa concepção distorce a origem do problema, “demonizando” o aluno que não se enquadra nos padrões desejados, tornando a escola vítima de alunos inadequados. Como comentam Garrido e Moysés (2011, p. 150):

[...] é nessa conjuntura que ganha *status de verdade* a ideia de que alunos que não aprendem na escola têm, em si, um problema. Nas últimas duas déca-

das, vem sendo cada vez mais aceita, no Brasil, a ideia de que as dificuldades escolares de uma criança são causadas por problemas de ordem médica. Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames, rótulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormais.

Na escola, esse processo de biologização e medicalização do diferente focaliza as causas do fracasso escolar na criança, o que desvia “[...] de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação” (Moysés; Collares, 2013, p. 197).

Para Colombani (2023), ao haver esse deslocamento, o caminho é sempre o mesmo, o aluno é patologizado e sua dificuldade vira alvo, o que acarreta na medicalização; e o problema apresentado desde o início ainda não é sanado, mas torna-se um problema individual e orgânico e, por último, ocorre o que vemos hoje de forma tão frequente, ou seja, um crescente número de encaminhamentos de crianças e adolescentes aos profissionais da saúde, todos em busca “do fantástico mundo do Mágico de Oz”, ou seja, soluções rápidas e instantâneas buscadas fora da escola, com a ajuda de profissionais que não participam do ambiente escolar e nada conhecem sobre a realidade educacional em questão. Tais profissionais - supostos saberes – credibilizam cientificamente os diagnósticos de professores, mesmo que tais diagnósticos tenham em seu conteúdo causas imediatas, superficiais, localizáveis, concretas para explicar o motivo pelo qual o problema surgiu.

Assim Crochick e Crochick (2011, p. 180) destacam:

[...] o que preocupa nesse movimento não é a inexistência de questões que devam ter a contribuição desses profissionais, mas o fato dessa contribuição ser considerada como necessária para que a escola possa cumprir seus objetivos relacionados ao ensino.

Cada vez mais, é possível perceber a relação construída entre saúde e educação. Essa interferência da medicina na saúde deixa nebuloso o verdadeiro motivo que leva a criança a um baixo aproveitamento escolar. O fracasso escolar deveria ser visto como “[...] resultado de complexo jogo de fatores educacionais, sociais, culturais e econômicos, que refletem a política governamental para o setor social” (Collares; Moysés, 1985, p. 8). Ao desconsiderar estes fatores, a criança passa pelo crivo preconceituoso da normalidade, no qual vítima de um aparelho social distorcido passa a ser apontada como deficiente intelectual ou portadora de algum transtorno. Isso ocorre sob as lentes de uma pedagogia submissa à ciência médica e de uma medicina guiada pela

psiquiatria biológica, a qual individualiza a criança e retira a responsabilidade do sistema educacional.

Enfim, embora a educação higiênica tenha sido focada em um corpo individualizado, influenciou e manipulou tanto política como economicamente a vida social. Mas estes resultados estão sendo obtidos por meio do controle moral, mediante o qual se ensina que a boa educação estaria nas condutas civilizadas e no autocontrole.

CONCLUSÃO

Para terminar esse texto, talvez uma prática que podemos adotar diante das reflexões acima seja a de repensar modos novos de construir nossas existências, dando a elas um caráter mais “chão”, mais realista diante de atitudes e posturas que sempre predominaram na configuração dos projetos e das ações pedagógicas. Deste ponto de vista, defendemos que tomar, inicialmente, a amizade como uma paixão pode contribuir para o reconhecimento de que somos capazes, estamos abertos e constituídos de uma disposição para conviver com o outro, em um contexto de pluralidade e multiplicidade de visão de mundo e de vida. A amizade e a paixão, o desejo e a emoção que nos move a viver junto com o outro. Portanto, não nos é possível, antecipadamente, estabelecer normas e regras obrigatórias para a convivência, em que o indivíduo se comporte apenas como receptor de ordens prescritas, sejam morais ou médicas. Se a ética tem como aspiração a obtenção de uma vida feliz, a amizade pode ser uma condição essencial para a sua realização.

A palavra grega *philia*, que designa o sentimento ou a virtude de amizade, diz respeito a qualquer atração mútua de sociabilidade entre seres humanos que têm afeição uns com os outros. Nesse espírito de reciprocidade, os amigos se reconhecem como pessoas que têm sentimentos mútuos. Enfim, “[...] os traços característicos da amizade são: a) benevolência: querer bem o outro e querer o bem para o outro; b) reciprocidade: o relacionamento com base na benevolência deve ser mútuo; c) reconhecimento: os parceiros devem reconhecer esse sentimento” (Ramos, 2011, p. 44).

Nesse sentido, embora seja um espaço institucionalizado, a escola e a sala de aula podem ser lugares para transgredirmos e edificarmos uma maneira de nos relacionar. Para além dos conteúdos que aí circulam, é possível que a comunidade escolar, sobretudo professores e alunos, criem e inventem ocasiões para experimentar novos diálogos e novas relações. Ou seja, considerar a sala de aula como espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de conversações com o mundo e com os outros.

Seres inacabados que somos, o desafio que é posto para aqueles que querem intensamente fazer e dar à sua existência um novo estilo, está em se abrir ao outro. Isso quer dizer que precisamos ressignificar o que pretendemos quando implantamos uma disciplina no currículo, que tem a finalidade de ensinar valores éticos ou tratar o outro como mero ser biológico. A experiência da amizade é como um vir-antes de qualquer educação moral e ação medicalizante. Essa abertura ao outro não é para anulá-lo e submetê-lo a desejos e ordens, porém no sentido de nos fazer mais humanos e sensíveis, compartilhando dores e prazeres bem como as alegrias e tristezas. Reconhecendo esse permanente conflito e o caráter agônico da vida é que nos tornará um “outro” para o “outro”, a ser considerado, ouvido, respeitado. E a amizade, no seu sentido mais profundo e original – *philia* - pode ser tomada como a ação mais decidida na direção do outro. E, portanto, a mais decididamente ética e política. Pois o amigo é sempre mais do que simplesmente o outro. É sempre mais que *um* outro. E a escola, no seu sentido mais amplo, poderia ser o lugar espaço-temporal para essa experiência. Isso é nos tornar cada vez mais virtuosos.

Enfim, as reflexões que trouxemos neste texto tiveram como objetivo compartilhar algumas inquietações, fazendo algumas reflexões que consideramos atuais. Ao acompanharmos as discussões e feitos sobre a educação moral e o processo medicalizante, indagamos sobre o fato de essa medida ter sido e estar sendo implantada nas escolas com o aval do Estado, como mecanismo de poder, e com o consentimento ou desconhecimento de pais, professores e gestores escolares, em detrimento de uma análise profunda da situação. Opta-se pelo mais fácil, sem saber que interesses alheios à escola foram ou estão sendo contemplados. E com isso a escola perde o seu lugar. Escola é lugar de relações humanas e não apenas de imposições e de inculcamento de valores e de práticas restritas a um corpo doutrinário em si; e a sala de aula é já na sua origem uma habitação, um espaço de uso múltiplo e de multiplicidades, incluindo o educativo.

Temos o receio de que com essas propostas que se efetivam muitas vezes friamente nas escolas se instalem com o intuito de controlar e suplantar as experiências individuais, substituindo por algo que já vem pronto e acabado. No exercício de domínio e extirpação sobre o outro de nós mesmos, que são as nossas paixões, estabelece-se uma relação desigual, de submissão do forte para o mais fraco - corpo dócil, como diagnostica Foucault (2008). Esse corpo ao ser controlado perde sua potência e aquele que exerce o controle “mata” o outro, tirando-lhe a capacidade de externalizar suas singularidades, sua forma

de ser e agir diante do mundo. Não é possível haver relação em uma situação de domínio; não há interação, mas sim o controle, ou seja, a “morte” do outro que, de forma lenta e contínua se esvazia de sentidos.

Se pensarmos que a escola é um lugar de encontro, um espaço propício para se relacionar, conviver com o outro e com as diferenças desse outro, dificultamos modos novos de coexistência quando se permanece ou adota essas medidas no ambiente escolar.

Ao trazer para o centro das discussões o diálogo e as relações entre professores e alunos na sala de aula, o fazemos com a finalidade de pensar a escola como um espaço potencializador de amizade, onde o amigo serve de mediador para que o outro sinta-se acompanhado em suas descobertas e reflexões.

Em nossa opinião, esse diálogo de forma horizontal, possibilita um espaço onde as relações humanas no âmbito escolar construam-se amigavelmente e, com isso, as barreiras das inevitáveis diferenças entre professores e alunos se tornem tão insignificantes que as relações acabam fluindo de forma positiva e significativa.

O jogo ético da relação social é evidente e, por isso, exige habilidade para uma possível experiência da amizade. Para tanto

[...] é necessário deixar de ser professor para poder sê-lo. Isto significa obrigatoriamente que toda relação social [...] implica um cimento, que é a amizade. Este elemento fundamental é o sentimento de uma cumplicidade, de uma comunidade essencial sobre as coisas mais importantes. Na relação do professor com seus alunos está o fato da partilha de uma certa imagem do que se deve ser alguém, de ter em comum uma forma de sensibilidade e de acolhimento ao outro (Vernant, 1995, p. 194).

Sabemos que a formação do caráter é um assunto intrincado, que necessita de amplas discussões, tanto por sua complexidade quanto por sua incidência, mas cabe a nós, como educadores, pensar na importância das relações interpessoais, como fator primordial para despertar e criar novos modos de ser e que não sejam pautados na submissão e obediência pura e simples a valores e práticas que, muitas vezes, nem sabemos de onde vêm. Em uma palavra: formação não é doutrinação e nem controle ou submissão.

O nosso desafio está em refletir e problematizar cada vez mais a questão, pois a sociedade vive em um constante movimento de vai-e-vem, avança e retrocede ao mesmo tempo e muitas práticas realizadas nas escolas são produzidas porque respondem a um modelo de sociedade que rejeita a perspectiva de uma totalidade plural, múltipla e diversificada.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <https://goo.gl/msEyyK>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? educação x saúde? Educação e saúde. *In*: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Fracasso escolar: uma questão médica?* São Paulo: Cortez, 1985. p. 7-16. (Caderno Cedes, nº15).
- COLOMBANI, F. *Medicalização escolar e o processo normatizador na infância: a era da palmatória química*. São Carlos: De Castro, 2023.
- CROCHICK, J. L.; CROCHICH, N. A desatenção atenta e a hiperatividade do processo. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 179-191.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 149-161.
- GUARIDO, R. L. A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. *In*: CONSELHO REGIONAL DE

PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 27-39.

ILLICH, I. *A expropriação da saúde: nêmesis da medicina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

LODI, L. H. (coord.). *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003. 6 v.

LEBRUN, G. O conceito de paixão *In: NOVAES, A. (org). Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MOYSÉS, M.A.A; COLLARES, C.A.L Medicalização: o obscurantismo reinventado. *In: COLLARES, C.A.L; MOYSÉS, M.A.A e RIBEIRO, M.C.F. (orgs.) Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas: Mercado de letras, 2013.

OLIVEIRA, R. J. Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 212-231, out. 2001.

PLATÃO. *Diálogos: Mênon, Banquete, Fedro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

RAMOS, Cesar Augusto. Ética e política em Aristóteles. *In: CANDIOTTO, C. Ética: abordagens e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 29-50.

VERNANT, J-P. Tisser l'amitié *In: JANKÉLÉVITCH, Sophie; OGILVIE. B. L'amitié: dans sons harmonie, dans ses dissonances*. Paris: Autrement, 1995. P 188-202.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LIBERDADE

Antônia Ladymilla Tomaz Caracas Bandeira³¹

Marcelo Yuri Moreira Martins³²

INTRODUÇÃO

No decorrer da história, a relação entre educação e liberdade tem sido objeto de reflexão e análise por parte de diversos pensadores e filósofos. Como Dewey (1938) destacou, a educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de exercer sua liberdade de maneira consciente e responsável. No entanto, para compreender plenamente o alcance dessa conexão, é essencial explorar o pensamento de outros filósofos ao longo dos séculos.

Aristóteles, por exemplo, já enfatizava a importância da educação para a participação ativa na vida da cidade-Estado, polis, como um componente essencial da liberdade (Silva, 2019). Kant, por sua vez, argumentava que a educação é a chave para a emancipação intelectual, permitindo que os indivíduos saiam da menoridade e exerçam sua liberdade de pensamento (Silva, 2019). Além disso, figuras contemporâneas como Freire (1970) propuseram uma visão da educação como um meio de empoderamento e conscientização, essencial para a conquista da liberdade.

À medida que navegamos pelo panorama das ideias sobre educação e liberdade, é evidente que a educação não é apenas um veículo para a aquisição de conhecimento, mas também um instrumento que molda as capacidades individuais e coletivas, moldando a maneira como as pessoas percebem o mundo ao seu redor e como tomam decisões informadas. Como observou Freire (1970), a educação é um ato político, e seu potencial emancipatório reside na capacidade de transformar as estruturas sociais e permitir que as pessoas superem desigualdades e opressões.

No entanto, a relação entre educação e liberdade não é linear nem isenta de desafios. Às vezes, sistemas educacionais podem ser usados para manter o *status quo*, restringindo a liberdade intelectual e limitando o acesso a oportunidades educacionais. Portanto, é imperativo abordar questões como igualdade de acesso à educação e currículos inclusivos como parte da busca pela conexão genuína entre educação e liberdade.

31 Doutoranda em Direito da Universidade de Marília. Mestre em Direito Privado pelo Centro Universitário 7 de setembro. Graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza.

32 Mestrando em Direito da Universidade de Marília.

Sendo assim, a escolha do tema, A Educação como Instrumento de Liberdade, se justifica pela sua relevância atemporal e sua influência direta nas vidas individuais e na evolução das sociedades. A relação intrínseca entre educação e liberdade tem sido discutida e explorada por filósofos, educadores e pensadores ao longo da história, destacando como a educação não apenas proporciona conhecimento, mas também capacita as pessoas a exercerem seus direitos e liberdades de maneira informada e consciente.

Este estudo investiga a interseção da educação como instrumento e liberdade. Sendo assim, a pesquisa foi norteada a partir do seguinte questionamento: Como a relação intrínseca entre o conceito de educação e liberdade influencia a capacidade da educação em servir como um instrumento eficaz para a promoção da liberdade individual e coletiva?

O presente estudo teve como objetivo geral discorrer acerca da educação como instrumento de liberdade e, como objetivos específicos: abordar o conceito de educação e liberdade, bem como a relação entre educação e liberdade. O desenvolvimento deste estudo fundamentou-se em uma revisão bibliográfica que abrangeu fontes diversas, incluindo obras de autores renomados, artigos científicos, publicações eletrônicas e considerou as normativas e legislações relevantes. Portanto, esta pesquisa foi realizada sob uma abordagem descritiva.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO E LIBERDADE

EDUCAÇÃO

A educação desempenha um papel fundamental na sociedade, pois é o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento, a compreensão e o desenvolvimento humano. Ela não apenas transmite informações, mas também promove a capacidade de pensamento crítico, a formação de cidadãos conscientes e ativos, e a criação de oportunidades para o crescimento pessoal e coletivo.

CONCEITO

No contexto da Educação, tem havido um debate significativo sobre a necessidade de uma abordagem educacional que considere de forma abrangente as reais demandas da sociedade em relação à formação de indivíduos críticos. Isso implica não apenas a compreensão das questões educacionais dentro das instituições, mas também a busca por uma formação que transcenda essas barreiras institucionais. Nesse contexto, como observou Saviani (1997, p. 11-12):

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Dessa forma, o autor enfatiza a importância da educação na formação do ser humano, destacando que o homem não nasce com habilidades inatas, mas, ao contrário, precisa aprender a sentir, pensar, avaliar e agir. Essa aprendizagem é resultado do trabalho educativo, que utiliza o conhecimento objetivo produzido ao longo da história como matéria-prima. Conforme Saviani (1997), a educação não é um processo isolado, mas está intrinsecamente ligada ao conhecimento acumulado pela humanidade, enfatizando a relevância do saber histórico na formação das gerações presentes e futuras.

Ao explorar o tema do conceito de educação, temos a oportunidade de reexaminar ideias estabelecidas em nossas reflexões diárias e considerar como podemos moldar essa discussão nos ambientes educacionais.

O professor ideal que se almeja é aquele capaz de ser verdadeiramente um educador, alguém que compreenda a realidade dos alunos, demonstre sensatez, promova o crescimento e a autonomia de seus alunos, manifeste entusiasmo e paixão pelo ensino, celebre as realizações individuais de cada aluno e evite qualquer forma de discriminação ou favoritismo (Cha, 2004).

Para Martins (2004), o conceito de educação foi influenciado tanto pelo nativismo quanto pelo empirismo. O nativismo considerava a educação como o desdobramento das potencialidades internas do ser humano, com a tarefa do educador sendo apenas a de extrair tais potencialidades. Por outro lado, o empirismo via a educação como o conhecimento adquirido pelo indivíduo por meio de experiências.

BREVE HISTÓRICO

Segundo Souza *et al.* (2019), o histórico da educação no Brasil é marcado por uma série de transformações ao longo dos séculos, refletindo mudanças políticas, sociais e econômicas no país. Seguem as principais etapas da história da educação no Brasil:

No Período Colonial, a educação no Brasil estava centrada na catequese e na instrução religiosa, sendo conduzida principalmente por jesuítas. A educação

estava disponível apenas para a elite colonial e era voltada para a formação religiosa.

Na Independência e Império houve um aumento no acesso à educação, mas ainda era limitado e elitizado. A criação das primeiras escolas públicas e a influência de pensadores como Rui Barbosa ajudaram a promover a educação. A República Velha trouxe avanços na educação, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas a educação ainda era acessível principalmente para a elite. O ensino secundário e superior foi modernizado.

O governo de Getúlio Vargas priorizou a expansão da educação e a inclusão social, inclusive com a criação do Ministério da Educação. Houve um aumento no acesso à educação básica e a criação de universidades federais.

O período pós-guerra viu um crescimento significativo na educação, com a expansão do ensino fundamental e médio. O ensino superior também cresceu com a criação de novas instituições.

Durante o regime militar, a educação foi fortemente controlada e censurada. Houve resistência estudantil contra o regime e repressão em universidades.

Com o retorno à democracia, houve uma maior democratização da educação. A Constituição de 1988 estabeleceu a educação como um direito fundamental e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ajudou a financiar a educação básica no país.

Atualmente o Brasil enfrenta desafios persistentes na educação, incluindo desigualdades regionais, problemas de qualidade e acesso desigual. Programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) buscam melhorar o acesso ao ensino superior.

A história da educação no Brasil é marcada por avanços e desafios. O país continua a trabalhar na melhoria da qualidade da educação, na redução das desigualdades e no fortalecimento do sistema educacional para atender às necessidades da população em constante crescimento (Souza *et al.* 2019).

LIBERDADE

A liberdade sempre foi um tema central que atravessou a história da humanidade, uma tese que continua a moldar a formação da identidade individual e a relação do ser humano com a sociedade na era pós-moderna.

CONCEITO

O conceito de liberdade tem suas raízes etimológicas no termo grego “eleu-

thería”, que se refere ao homem livre (Gobri, 2007). No latim, a palavra liberdade está ligada ao adjetivo “liber” (derivado de “liberto”), que descreve o “homem em que o espírito de procriação encontra-se naturalmente ativo” (Mora, 2001). Portanto, a concepção de liberdade em latim (*libertas*) pode ser entendida como a condição de alguém que é livre, possuindo a capacidade de agir de forma independente, autodeterminada e autônoma (Japiassú; Marcondes, 2006).

De acordo com Mora (2001), nessa perspectiva latina, o homem livre é aquele que não está submetido, e desse significado surgem outros conceitos subsequentes, como a capacidade de agir por si mesmo. Portanto, tanto para os gregos quanto para os romanos, a liberdade é vista como um estado de existência. Para os gregos, a liberdade distingue o homem livre do escravo, enquanto para os romanos, ela implica em assumir responsabilidades perante a comunidade e também consigo mesmo (Bueno, 2007).

Para Modim (2014), o termo “liberdade” pode ser compreendido em três diferentes acepções ou significados: em um contexto político, refere-se à liberdade civil ou individual, que representa o exercício dos direitos de cidadania por um indivíduo dentro dos limites legais, respeitando os direitos dos outros; em uma perspectiva ética, trata-se do direito do indivíduo de escolher seu modo de agir, independentemente de influências externas; e, por fim, a liberdade de pensamento, que, em seu sentido mais estrito, é considerada inalienável.

BREVE HISTÓRICO

No âmbito das reflexões filosóficas sobre a liberdade, diferentes pensadores ao longo da história proporcionaram perspectivas profundas e distintas sobre esse conceito fundamental: Aristóteles, Hegel e Sartre. Aristóteles associa a liberdade à participação ativa na vida da cidade-Estado. Hegel relaciona a liberdade com o desenvolvimento do espírito humano em direção ao Absoluto. Já Sartre argumenta que os seres humanos estão condenados a serem livres e que a verdadeira liberdade reside na capacidade de escolher e moldar suas vidas. Cada filósofo oferece uma perspectiva única sobre a liberdade, que é fundamental para a compreensão da filosofia da liberdade.

Em Aristóteles, o próprio conceito do ser humano como um ser social e político, dotado de racionalidade, aponta claramente para a essência da liberdade aristotélica. Para ele, a liberdade é intrinsecamente ligada à vida na polis, na cidade-Estado. Em outras palavras, a ideia de liberdade no pensamento

aristotélico está intrinsecamente vinculada ao engajamento político e à participação ativa na vida da cidade. De acordo com Reale e Antiseri (2003), Aristóteles não apenas descreve o ser humano como um “animal racional”, mas também como um “animal político”. Para ele, um ser vivo que não participa da vida política só pode ser categorizado como um simples animal ou, por contraste, um ser divino.

A apreensão do conceito de liberdade *Freiheit* em Hegel é intrinsecamente vinculada à compreensão do Espírito, o qual se desdobra em diversas manifestações e níveis em direção ao Absoluto. A atuação do espírito na apreensão, captura, assimilação ou compreensão do que é cognoscível está relacionada ao simples ato de conhecimento, no qual o espírito imediatamente e diretamente percebe os objetos ou os representa (Japiassú; Marcondes, 2006).

Em relação ao conceito de apreensão, Hegel afirma que o verdadeiro princípio da filosofia deve ser identificado quando o Absoluto não é mais apenas uma representação, e quando o pensamento livre não apenas concebe o Absoluto, mas apreende a própria ideia do Absoluto. Isso significa que o pensamento reconhece o ser como a essência das coisas, a totalidade absoluta e a essência imanente do todo (Hegel, 1980).

Sartre eleva a liberdade a um nível sem precedentes ao empregar uma metáfora que compara a liberdade com a condenação. Ao afirmar que estamos “condenados a ser livres”, Sartre lança um desafio à compreensão da liberdade como uma condição e uma dimensão essencial da existência humana. Segundo a perspectiva existencialista de Sartre, o homem é livre porque ele é o que faz das circunstâncias que moldam sua vida. Em outras palavras, há sempre a possibilidade de escolher, mesmo nas condições mais adversas, porque o homem nunca é um ser completo e predefinido. Como Sartre coloca de forma eloquente, “não há diferença entre o ser do homem e seu “ser livre” (Sartre, 2015, p. 68). Assim, para Sartre (2015, p. 695), “a liberdade é existência, e nessa existência, a existência precede a essência”.

Para Silva (2019), no Brasil, pode-se destacar a liberdade em dois momentos, na Ditadura e na atualidade.

Durante o período da Ditadura Militar no Brasil, que começou em 1964 e durou até 1985, houve uma significativa restrição das liberdades civis e políticas. O regime militar tomou o poder por meio de um golpe de Estado e governou o país com mão de ferro. Isso resultou em uma série de impactos nas liberdades individuais e coletivas, incluindo: censura à imprensa, perseguição política e restrição às liberdades individuais.

No período atual, a redemocratização do Brasil ocorreu após o fim do regime militar. Esse período é caracterizado por uma transição para um sistema democrático mais aberto e inclusivo. As principais características incluem: a nova Constituição em 1988, as eleições diretas e a sociedade civil ativa.

Apesar dos avanços significativos durante a redemocratização, o Brasil ainda enfrenta desafios persistentes, como a luta contra a desigualdade social, a discriminação racial e a violência. A busca por uma sociedade mais justa e igualitária, em que as liberdades civis e políticas sejam respeitadas integralmente, continua sendo uma pauta importante na contemporaneidade brasileira.

RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E LIBERDADE

Não tem como discorrer sobre educação sem citar as obras de Paulo Freire, especificamente *Educação como Prática da Liberdade*. Freire explora profundamente a relação entre educação e liberdade. Para Freire (1967), esses dois conceitos estão intrinsecamente interligados e desempenham papéis fundamentais na formação de indivíduos críticos e na transformação da sociedade. Primeiramente, ele via a educação como um instrumento para a conquista da liberdade individual e coletiva. Freire argumentava que a educação deveria ser uma ferramenta de conscientização, capacitando as pessoas a compreenderem e questionarem as estruturas de poder que perpetuavam a opressão. Ele acreditava que a verdadeira educação liberava as pessoas das restrições impostas pela ignorância e pela alienação, permitindo-lhes agir de forma autônoma e livre.

Paulo Freire também enfatizava a importância da participação ativa dos alunos em seu próprio processo de aprendizado. Ele via a educação como um meio para capacitar os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em suas vidas e comunidades. Através da conscientização e da ação transformadora, os alunos poderiam superar a opressão e as injustiças sociais.

O diálogo desempenhava um papel central na filosofia de Freire. Ele acreditava que os educadores deveriam se envolver em um diálogo autêntico e respeitoso com os alunos, permitindo que suas vozes fossem ouvidas. Isso criaria um ambiente de participação ativa, em que os alunos poderiam expressar suas opiniões, compartilhar experiências e contribuir para a construção do conhecimento.

Além disso, Paulo Freire via a educação como um processo contínuo de aprendizado ao longo da vida. Ele encorajava a busca constante pelo conhecimento e o engajamento em experiências significativas como formas de manter a liberdade individual e a vitalidade intelectual.

A filosofia de Paulo Freire destacava a profunda conexão entre educação e liberdade. Ele concebia a educação como um meio para a libertação das pessoas da opressão, através da conscientização, da ação transformadora, do diálogo e da participação ativa. Sua visão continua a influenciar a educação e a pedagogia em todo o mundo, promovendo a emancipação e a transformação social.

Outro autor que estabelece uma relação profunda entre educação e liberdade é Anísio Teixeira. Ele foi um destacado educador, intelectual e um dos principais responsáveis pela reforma da educação no Brasil durante o século XX. A visão de Anísio Teixeira sobre a relação entre educação e liberdade é fundamental em seu pensamento e em sua atuação na área educacional. Abaixo, exploraremos essa conexão.

Para Anísio Teixeira, a educação não deveria ser apenas um meio de transmitir conhecimento, mas também uma ferramenta para desenvolver a capacidade crítica dos indivíduos. Ele defendia uma educação que capacitasse as pessoas a compreender e questionar as estruturas de poder que perpetuavam a desigualdade e a opressão. A liberdade de pensamento e expressão eram valores fundamentais em sua abordagem educacional, incentivando os alunos a expressar suas opiniões livremente, a questionar as ideias estabelecidas e a buscar o conhecimento de forma autônoma.

Anísio Teixeira via a escola como um espaço de liberdade, em que os alunos deveriam se sentir livres para explorar, questionar e aprender. Ele se opunha a abordagens autoritárias na educação e defendia um ambiente escolar democrático, onde o diálogo e a participação fossem valorizados.

Além disso, Anísio Teixeira considerava a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. Ele era um defensor apaixonado da educação pública de qualidade, acessível a todas as classes sociais. Para ele, a educação deveria ser um meio de superar as desigualdades e garantir que todos tivessem a oportunidade de desenvolver seu potencial.

Uma de suas obras mais importantes que abordam esses temas é o livro *Educação é um Direito* (1932), em que ele discute a educação como um direito fundamental e defende a democratização do acesso à educação como um meio de promover a liberdade individual e o desenvolvimento social. Embora tenha sido publicada em 1932, essa obra continua a influenciar o pensamento educacional e as políticas educacionais no Brasil. O legado de Anísio Teixeira permanece como um marco importante na história da educação brasileira.

EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LIBERDADE

Segundo Freire (1967), existem dois pontos fundamentais que evidenciam a educação como um instrumento de liberdade, a linguagem como instrumento de liberdade e a libertação da opressão.

Na linguagem como instrumento de liberdade, Paulo Freire enfatiza a importância da linguagem como uma ferramenta poderosa na educação e na busca pela liberdade. Para Freire (1967), a linguagem desempenha um papel fundamental na conscientização e na transformação social. Seguem alguns pontos-chave:

Compreensão Crítica da Linguagem – Freire argumenta que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de expressão e representação do pensamento. Ele encoraja os educadores a ajudarem os alunos a desenvolverem uma compreensão crítica da linguagem, questionando os significados pré-concebidos e as estruturas de poder subjacentes nas palavras e nos discursos.

Linguagem Acessível e Inclusiva – Freire defende o uso de uma linguagem acessível e inclusiva na educação. Isso significa que os educadores devem evitar o uso de linguagem técnica ou elitista que possa alienar os alunos. Em vez disso, eles devem adotar uma linguagem que respeite a cultura e o contexto dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e relevante.

Diálogo como Prática Linguística – o diálogo é uma parte central da abordagem de Freire à linguagem. Ele acredita que o diálogo autêntico entre professores e alunos é essencial para o processo educativo. Por meio do diálogo, os alunos podem expressar suas ideias, compartilhar suas perspectivas e participar ativamente da construção do conhecimento.

Já na libertação da opressão, Paulo Freire enfatiza a libertação da opressão por meio da educação. Ele argumenta que a educação deve ser uma ferramenta para capacitar as pessoas a compreender e desafiar as estruturas de poder opressivas. Aqui estão algumas considerações importantes:

Conscientização da Opressão – Freire enfatiza a importância de os educadores ajudarem os alunos a se tornarem conscientes das formas de opressão que enfrentam, seja ela social, política, econômica ou cultural. Isso envolve uma análise crítica das estruturas de poder que perpetuam a desigualdade.

Ação Transformadora – a conscientização da opressão deve ser seguida pela ação. Freire acredita que a educação deve capacitar as pessoas a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades. Isso

significa que os alunos não devem ser meros receptores passivos de conhecimento, mas sim participantes ativos na transformação da realidade.

Solidariedade e Cooperação – Freire enfatiza a importância da solidariedade e da cooperação na luta contra a opressão. Ele acredita que os indivíduos devem se unir em busca da justiça social e da igualdade, trabalhando juntos para superar as barreiras que os mantêm oprimidos.

Paulo Freire via a linguagem como uma ferramenta de conscientização e diálogo, e acreditava que a educação deveria empoderar as pessoas para desafiar a opressão, agir de maneira transformadora e buscar a libertação. Suas ideias sobre linguagem e libertação tiveram um impacto significativo na teoria e na prática da educação em todo o mundo.

Outros autores também destacam a educação como instrumento de liberdade. Para Santana (2013), a ideia de educação deve estar intrinsecamente ligada à liberdade, democracia e cidadania. A educação não pode se preparar adequadamente para a democracia a menos que também adote princípios democráticos. Seria contraditório ensinar sobre a democracia em instituições caracterizadas pelo autoritarismo. A educação para a cidadania almeja transformar cada indivíduo em um agente de mudança. Isso requer uma reflexão profunda para compreender as raízes históricas da pobreza e exclusão que afetam muitos na sociedade.

A formação política, com um lugar destacado no ambiente escolar, deve oferecer direções para combater situações de opressão. Embora outros setores, como a família ou os meios de comunicação, também desempenhem um papel nessa formação, a responsabilidade proporcionada pelo ambiente escolar é essencial para a verdadeira democracia.

Ainda conforme Santana (2013), a pedagogia da liberdade revela as possibilidades de transgredir entre o intransitivo e o transitivo como uma ação de reconstrução das estruturas sociais, combatendo várias formas de dominação elitista e violência social, tão prevalentes na sociedade brasileira. A oportunidade de adquirir a capacidade de ler a palavra ao mesmo tempo em que se torna politicamente consciente de mudanças sociais, encontra no princípio dialógico uma forma de ampliar as possibilidades de compreensão, permitindo que a comunicação horizontal supere a imposição hierárquica em um diálogo igualitário.

CONCLUSÃO

Este estudo explorou profundamente o tema central de Educação como Instrumento de Liberdade por meio da análise de diferentes perspectivas e obras de diversos autores. Os objetivos específicos delineados, compreender o conceito de educação e liberdade, explorar a relação entre educação e liberdade e destacar a educação como um instrumento eficaz para alcançar a liberdade foram abordados de maneira abrangente e esclarecedora.

Evidenciou-se que a educação desempenha um papel fundamental na capacitação das pessoas a se tornarem agentes de mudança em suas vidas e em suas comunidades. Através da educação, as pessoas adquirem conhecimento, desenvolvem habilidades críticas e ganham a capacidade de questionar as estruturas de poder que perpetuam a opressão e a desigualdade.

Com o desenvolvimento desse estudo, notou-se que a relação intrínseca entre educação e liberdade foi destacada repetidamente, com autores como Paulo Freire e Anísio Teixeira enfatizando que a verdadeira educação liberta as mentes e capacita as pessoas a exercerem sua autonomia e a agirem de acordo com seus próprios valores e princípios.

Além disso, ficou claro que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, mas também um instrumento essencial para a transformação social e a busca por sociedades mais justas e democráticas. Através da educação, os indivíduos podem se tornar participantes ativos na construção de um mundo mais igualitário e inclusivo.

Portanto, essa revisão de literatura reforça a importância da educação como um veículo essencial para a conquista da liberdade individual e coletiva. Ela nos lembra que a busca pelo conhecimento, o pensamento crítico e a ação transformadora são elementos-chave na jornada em direção a uma sociedade mais livre e justa, onde cada indivíduo possa exercer plenamente sua liberdade e potencial.

REFERÊNCIAS

- BUENO, I. J. *Liberdade e ética em Jean Paul Sartre*. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CHALITA, G. *Educação: a solução está no afeto*. 17ª ed. São Paulo: Editora Gente, 2004.

- DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan Company, 1938.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1970.
- GOBRI, I. *Vocabulário grego da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- HEGEL, G. W. F. *Introdução à história da filosofia*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006
- MARTINS, R. M. S. F. *Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais*. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.
- MODIM, B. *O homem: quem é ele?* Elementos de antropologia filosófica. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.
- MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia 1: filosofia pagã antiga*. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTANA, A. S. *A educação como instrumento de liberdade*. 2013
Disponível: <https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/36523/a-educacao-como-instrumento-de-liberdade>. Acesso em 11 Set. 2023.
- SARTRE, J. P. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. 24. ed. Trad. Paulo Perdígão. Petrópolis: Vozes, 2015.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, M. L. *O conceito de liberdade em Aristóteles, Hegel e Sartre: implicações sobre ética, política e ontologia*. 2019.
- SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. *Educação Pública* V. 19. Ed. 5. 2019.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL NA PROMOÇÃO DA LIBERDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Joasey Pollyanna Andrade da Silva*³³

*Clara Rodrigues de Brito*³⁴

*Maria de Fátima Ribeiro*³⁵

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, de abrangência global, desencadeou uma série de desafios e transformações em diversas áreas da sociedade. Especificamente, o setor educacional passou por mudanças significativas em suas modalidades de comunicação, transmissão de conhecimento, disseminação de informações e acesso a recursos educacionais.

Diante da necessidade de mitigar os impactos adversos do isolamento social, as instituições de ensino tiveram que se adaptar a um novo cenário, de inclusão digital. Isso resultou na incorporação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a transição do ensino presencial para ambientes virtuais. A adoção dessas inovações no ensino remoto desempenhou um papel relevante na democratização da educação, uma vez que essas ferramentas proporcionam recursos essenciais para a formação e o desenvolvimento dos indivíduos.

Durante o período pandêmico, a dependência tecnológica e a conectividade à internet tornaram-se fundamentais para a continuidade dos processos educacionais. Entretanto, a realidade vivenciada por muitos indivíduos, especialmente os estudantes pertencentes a comunidades marginalizadas e com recursos limitados, enfrentaram diversos obstáculos ao tentar obter dispositivos tecnológicos e acesso à internet. Essa desigualdade de acesso exacerbou disparidades notáveis no processo de ensino-aprendizagem e na participação cidadã, levantando questionamentos relevantes sobre a igualdade de oportunidades e a promoção da liberdade.

Perante o exposto, surge a problemática: Como a inclusão digital pode ser otimizada para promover a liberdade no âmbito do Direito à educação du-

³³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Direito pela Universidade de Marília. E-mail: joasey@live.com

³⁴ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Direito pela Universidade de Marília. E-mail: clarardebritoadv@gmail.com

³⁵ Pós-Doutora em Direito Fiscal pela Universidade de Lisboa. Doutora em Direito Tributário pela PUC-SP. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade de Marília – UNIMAR – Marília/SP. E-mail: professoramariadefatimaribeiro@gmail.com

rante a pandemia da Covid-19, considerando os desafios da desigualdade de acesso?

Para abordar essa indagação, a pesquisa seguirá uma metodologia qualitativa e adotará o método dedutivo para atingir seus objetivos definidos. Uma revisão bibliográfica será conduzida, abrangendo diversas fontes, como livros, artigos científicos, legislações e jurisprudências. Esses recursos servirão como base teórica para embasar a pesquisa e oferecer subsídios para a análise e interpretação dos dados coletados. Conforme descrito por Minayo (2003, p. 21), a pesquisa qualitativa concentra-se na exploração do universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes no contexto estudado. Essa abordagem permite uma análise aprofundada das relações, processos e fenômenos, indo além da simples operacionalização de variáveis. A finalidade da pesquisa consiste em analisar os desafios relacionados à educação e à inclusão digital durante a pandemia da Covid-19, com destaque para a promoção da liberdade. Essa investigação se justifica devido às transformações no campo educacional ocorridas durante a pandemia, as quais intensificaram as disparidades no acesso à tecnologia e à educação, impactando diretamente a promoção da liberdade individual. A crise global acentuou desigualdades preexistentes e sublinhou a necessidade premente de investigar os desafios enfrentados pelos estudantes em situações de desigualdade de acesso. Esse estudo se estrutura em três seções distintas: A primeira seção analisará as transformações ocorridas no sistema educacional em resposta à pandemia da Covid-19, com ênfase na importância da inclusão digital. Na segunda seção, serão examinados os desafios específicos enfrentados por estudantes em situações de desigualdade de acesso, bem como o impacto dessas barreiras na promoção da liberdade individual. Por fim, a terceira seção explorará a necessidade de implementar políticas públicas para mitigar as disparidades no acesso à educação e à tecnologia.

AS TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DIGITAL

Na sociedade contemporânea brasileira, a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), potencializada pela globalização, tem impulsionado profundas mudanças nas esferas social, cultural, econômica e educacional. Tais tecnologias se encontram presentes no cotidiano de todos os indivíduos, assumem um caráter essencial no desenvolvimento da sociedade, sendo que a Internet se destaca como um avanço significativo, simplificando

o acesso à informação e a disseminação do conhecimento, ao mesmo tempo em que permite a descentralização e interação com os conteúdos informacionais (Moraes, 2002, p. 07).

Segundo Marcel Leonardi, a Internet representa um dos principais avanços tecnológicos da história humana. Enquanto a civilização e a cultura evoluíram inicialmente com o advento da escrita, ganharam popularidade com a invenção da imprensa e, em seguida, foram centralizadas, uniformizadas e hierarquizadas pela mídia de massa, a Internet provocou uma mudança radical nesse cenário, possibilitando a descentralização, diversificação e democratização da informação no formato digital. Isso conferiu aos usuários a capacidade de interagir com os conteúdos informativos (Leonardi, 2012, p. 28). Dessa maneira, essa integração tornou-se incontestável com a emergência da pandemia do coronavírus, especialmente no setor educacional. Em março de 2020, a declaração de pandemia pelo Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) motivou numerosos governos a implementarem medidas rigorosas, incluindo a suspensão das aulas presenciais para todos os estudantes, como parte das estratégias para conter a disseminação do SARS-CoV-2, também conhecido como novo coronavírus, que se espalhou globalmente em um curto período de tempo. Conforme indicado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e pela própria OMS, a doença apresenta uma ampla gama de manifestações, desde infecções assintomáticas, até casos graves de infecções respiratórias, o que resultou em um aumento exacerbado nas taxas de mortalidade. A rápida disseminação da doença levou a OMS a declarar a situação como uma emergência de saúde pública e a classificá-la como uma pandemia (ONU, 2020).

Nesse contexto, as autoridades governamentais adotaram medidas para conter a propagação do vírus, afetando diversos setores da sociedade, incluindo o sistema educacional, que foram obrigados a suspender as aulas presenciais como forma de evitar alastramento do coronavírus (ONU, 2020).

Frente a esse desafio sem precedentes, as instituições de ensino tiveram que se adaptar rapidamente para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, utilizando alternativas por meio de plataformas digitais. Logo, essa fase de transição foi marcada por uma transformação significativa dos professores, que assumiram papéis semelhantes aos dos youtubers ao gravar videoaulas, além de aprenderem a utilizar sistemas de videoconferência, como Skype, Google Hangout e Zoom, e plataformas de ensino, tais como Moodle, Microsoft Teams e Google Classroom (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 352).

Nessa toada, a inclusão digital surgiu como um direito indispensável para mitigar os efeitos negativos causados pela pandemia, assegurando o acesso à educação, a permanência dos estudantes e a oferta de um ensino de qualidade, independentemente de limitações físicas ou geográficas.

Como resultado da pandemia do coronavírus, observou-se uma intensificação da interação entre educação e tecnologia, com a ampla adoção de métodos de ensino a distância por várias instituições de ensino, como uma solução eficaz para garantir o Direito à educação. Nesse cenário, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a Internet desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo vantagens significativas em termos de acessibilidade, durabilidade e qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que atendem aos requisitos de segurança da sociedade da informação. Essa transformação digital tem causado um impacto relevante no campo educacional (Nitahara, 2021).

Indubitavelmente, a educação e o conhecimento são os percursos para o incentivo das potências culturais e evolução da humanidade. Como expresso no preâmbulo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, emitida durante a Revolução Francesa, “a ignorância, o esquecimento ou o desprezo pelos Direitos do homem são as únicas causas das calamidades públicas e da corrupção dos governos” (França, 1789). Desde essa época histórica, a educação tem sido reconhecida como um Direito fundamental inalienável a todos os seres humanos, que deve ser bem ofertado a todas as pessoas. Conforme estipulado na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 6º, a educação é reconhecida como um direito social. Da mesma forma, o Artigo 205 afirma que,

[...] a educação é um Direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o trabalho (Brasil, 1988).

Para Fernanda Mesquita Serva e Jefferson Aparecido Dias (2016, p. 422), o Direito à educação, previsto na Constituição Federal, não deve ser compreendido apenas como oportunidade de frequentar uma escola até a conclusão de um curso de nível superior. Essa abordagem simplista representa uma visão quantitativa e limitada do Direito à educação. É imperativo considerar também a dimensão qualitativa, na qual a educação deve preparar os indivíduos tanto para o pleno exercício da cidadania quanto para sua capacitação no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o Supremo Tribunal Federal reforça a natureza fundamental do direito à educação e a obrigação do Estado em prover os recursos necessários para sua efetivação:

A educação é um Direito fundamental e inalienável dos indivíduos, sendo incumbência do Estado garantir os meios que assegurem sua plena concretização, como estabelecido pelo artigo 205 da Constituição do Brasil. A negligência por parte da Administração constitui uma violação à Constituição (STF, 2009, p. 230).

À luz dos argumentos previamente expostos, ressalta-se a importância de reconhecer a inalienável e imprescindível natureza do direito à educação para o ser humano, configurando-o como um direito fundamental da nação. Tal constatação decorre da influência preponderante exercida pela educação como instrumento de transformação social, capacitando os indivíduos para o exercício consciente de seus direitos e preparando-os para diversas esferas das relações sociais, incluindo dimensões políticas, econômicas e culturais (Wieczorkiewicz; Baade, 2020, p. 04).

Nessa conjuntura, urge que a aplicação deste direito seja ininterrupta, mesmo nos períodos marcados por pandemias, que, por sua vez, acarretam distanciamento e isolamento social. Dessa forma, cabe ao Estado a incumbência de empreender medidas destinadas a garantir a efetivação desse direito, respaldadas pelas rigorosas disposições normativas da Constituição. Isso implica na formulação de políticas públicas destinadas a promover a acessibilidade e a qualidade do ensino, com o intuito perene de atingir a máxima eficácia no processo educacional.

Destarte, a inclusão digital surge como um direito fundamental trazido pela Constituição Federal de 1988, precisamente no artigo 23, inciso V, que atribui a responsabilidade compartilhada entre os entes federativos para fornecer os meios de acesso à tecnologia e inovação, termos amplos que abarcam o acesso ao meio digital (Brasil, 1988). Diante da pandemia, esse dispositivo tem como finalidade assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, com o foco central na criação de oportunidades para o acesso ao conhecimento e na disseminação da educação de maneira igualitária entre todos os cidadãos, com o propósito de impulsionar melhorias na capacitação e no bem-estar da maioria da população.

De acordo com Maria Thereza Pillon Ribeiro (2007, p. 76), a inclusão digital assume um caráter essencialmente ético, configurando-se como uma iniciativa voltada para a promoção da “cidadania digital”. É percebida como

um meio de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, com a perspectiva de promover a inclusão social. Ainda, a autora aponta que a inclusão digital se materializa mediante o acesso à informação disponível nos meios digitais, servindo como base para a absorção dessa informação e sua subsequente conversão em novos conhecimentos. Como consequência desejável desse ciclo, é possível vislumbrar melhorias na qualidade da vida das pessoas.

Portanto, é imperativo adotar a inclusão digital na comunidade escolar durante a pandemia. Essa decisão se justifica, em primeiro lugar, pela necessidade urgente de mitigar os impactos negativos no ensino e na aprendizagem. Em segundo plano, busca-se promover a integração dos indivíduos, facilitando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e proporcionando oportunidades para a troca de experiências que contribuirá para o seu enriquecimento pessoal, cultural e profissional.

Ocorre que, no Brasil, a inclusão digital, representando a digitalização da sociedade, não se concretizou de maneira eficiente no que diz respeito à garantia de igualdade de direitos e oportunidades para todos. Deve-se à falta de coerência nas políticas públicas de inclusão digital na educação durante a pandemia e à inadequação dos recursos disponíveis, o que resultou em prejuízos no processo de aprendizagem de mais de 30 milhões de estudantes. Além disso, essa conjuntura exacerbou as disparidades regionais e socioeconômicas, conforme evidenciado pela Rede de Pesquisa Solidária no Boletim nº 22.

Os governos federal, estadual e municipal executaram políticas desencontradas e não conseguiram reduzir, o quanto poderiam, os prejuízos à aprendizagem dos mais de 30 milhões de estudantes entre 6 e 17 anos, dos quais cerca de 80% frequentam a rede pública. Os resultados após 6 meses de pandemia mostraram milhares de crianças sem atividades escolares, o acirramento das desigualdades regionais e socioeconômicas e, sobretudo, uma completa falta de planejamento para o futuro da educação no nosso país, seja no curto, no médio ou no longo prazo (Rede de Pesquisa Solidária, 2020, p. 2).

A pesquisa solidária também revelou disparidades acentuadas em regiões economicamente desfavorecidas, como as regiões Norte e Nordeste, onde muitos estudantes, em sua maioria de origem afrodescendente, foram excluídos das atividades educacionais devido à falta de acesso. De maneira similar, os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica enfrentaram desafios significativos, seja devido à escassez de recursos em suas famílias, seja devido à infraestrutura precária das instituições de ensino, que não permitia a

realização adequada das atividades de ensino em ambiente domiciliar. Essas desigualdades educacionais e sociais prejudicaram substancialmente o desenvolvimento, especialmente dos estudantes de baixa renda, de origem negra e das regiões mais desfavorecidas, resultando em uma perda equivalente a quase um ano de aprendizado (Rede de Pesquisa Solidária, 2020).

Perante o exposto, será pertinente explorar, no próximo tópico, os desafios específicos enfrentados por estudantes que enfrentam barreiras de acesso desigual e analisar o impacto dessas dificuldades na promoção da liberdade individual.

DESAFIOS NA INCLUSÃO DIGITAL E A PROMOÇÃO DA LIBERDADE

Nos tempos atuais, a pandemia do coronavírus, acompanhada de medidas de isolamento social, intensificou consideravelmente a disparidade no acesso à educação no Brasil, especialmente, no que concerne ao acesso à tecnologia de informação. A crise sanitária agravou a desigualdade de oportunidades educacionais para estudantes de baixa renda, uma vez que a posse de dispositivos apropriados e a disponibilidade de uma conexão à internet de alta velocidade e segura se tornaram pré-requisitos indispensáveis para participar das atividades acadêmicas (Oliveira; Duarte, 2022).

Essa nova dinâmica aprofundou as discrepâncias preexistentes no acesso ao conhecimento. Conforme demonstram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, 7,28 milhões de famílias ainda não tinham acesso à internet em casa, afetando cerca de 28,2 milhões de brasileiros com 10 anos ou mais, incluindo 3,6 milhões de estudantes, o que corresponde a 15,3% da população nessa faixa etária. As principais razões para a falta de conexão à internet foram financeiras com 20%, mencionando o alto custo da internet (14,0%) e dos equipamentos eletrônicos (6,2%). Além disso, a ausência de conhecimento (42,2%) e o desinteresse (27,7%) em usar a internet também foram citados como barreiras (IBGE, 2021).

Nessa perspectiva, a ausência de conectividade à Internet contribui para a ampliação da desigualdade social no Brasil, indo além das tradicionais diferenças de classe e da exploração de mão de obra não especializada. Isso potencialmente resultará em uma exclusão duradoura das camadas menos privilegiadas da população, uma vez que esses indivíduos poderiam tornar-se obsoletos e negligenciados no futuro. Conforme observado por Luño (2004), a Internet está dando origem a novas formas de desigualdade entre os “info-

-ricos” e “info-pobres”, estabelecendo discriminações significativas no acesso e na utilização de informações entre as regiões do Norte e do Sul. A falta de acesso a dispositivos tecnológicos pode levar à marginalização de milhões de pessoas (Luño, 2004, p. 90-91).

Durante a pandemia, ficou evidente a dicotomia social, cujas consequências são nítidas: enquanto os alunos das instituições privadas migraram para o ensino online e continuaram ativos, beneficiando-se de uma infraestrutura de qualidade em suas casas durante o período de isolamento social, os estudantes da rede pública enfrentaram as dificuldades da precariedade do sistema de ensino a distância, incluindo a falta de acesso às tecnologias e conexões de internet em suas residências.

Perante o exposto, os estudantes de baixa renda enfrentam uma vulnerabilidade considerável, uma vez que muitos deles não possuem acesso às ferramentas tecnológicas, o que impede de maneira significativa a sua preparação para o mercado de trabalho. A falta de conhecimentos em informática os exclui de uma gama de oportunidades de emprego, já que os sistemas de informação são amplamente adotados, mesmo em empresas de menor porte e escritórios. Esse cenário, por sua vez, resulta em níveis reduzidos de renda e taxas de desemprego elevadas, contribuindo para a persistência do ciclo de pobreza e insegurança alimentar. Portanto, a exclusão social e a exclusão digital estão interligadas, atuando simultaneamente como causas e consequências uma da outra, resultando em violações dos direitos fundamentais e agravando a vulnerabilidade das camadas economicamente desfavorecidas (Almeida, 2005, p. 59).

Nas lições de Manuel Castells, a exclusão digital apresenta três principais formas de manifestação. Em primeiro lugar, está relacionada à ausência de acesso à rede de computadores. Em segundo lugar, ocorre quando há acesso ao sistema de comunicação, porém com uma habilidade técnica muito limitada. Em terceiro lugar, refere-se a estar conectado à rede, mas não saber como utilizar esse acesso, como buscar informações, como integrar diferentes fontes de informação e como aplicá-las na vida cotidiana. Essa última forma de exclusão é a mais séria, uma vez que amplia e aprofunda a exclusão mais significativa da história: a exclusão educacional e cultural, devido ao crescente impacto do mundo digital (Castells, 2005).

Dessa forma, a falta de acesso e habilidades às tecnologias impede o indivíduo de adquirir informações atualizadas, comunicação eficiente e participação ativa na esfera pública online, restringindo sua capacidade de exercer ple-

namente seus direitos e deveres como cidadão. Isso se agrava quando o acesso é meramente instrumental e acrítico, não resultando em uma participação efetiva nos assuntos públicos (Tamanini; Souza, 2019, p. 154).

Portanto, é responsabilidade do governo implementar políticas públicas de inclusão social com o objetivo de democratizar o acesso às tecnologias da informação. A inclusão digital não se resume apenas ao acesso material às tecnologias, mas também engloba processos cognitivos de capacitação e autonomia, pois capacita os cidadãos a transcenderem o papel de meros espectadores e, por meio de interações na internet, lhes permite expressar opiniões, compartilhar informações e, conseqüentemente, exercer influência nas decisões políticas, desempenhando um papel ativo na transformação social (Flain, 2017, p. 90).

Nessa conjuntura, Jânia Maria Lopes Saldanha ressalta que a internet desempenha um papel importante para ampliação dos direitos fundamentais à liberdade de expressão e ao direito à informação, que anteriormente eram severamente restritos pelos meios de comunicação tradicionais (Saldanha, 2013, p. 212).

Dessa forma, à medida que a inclusão digital pode promover mudanças estruturais na sociedade, é possível, considerá-la não apenas como um direito fundamental, mas também como um valor que potencializa outros direitos inerentes à condição humana, tais como a liberdade, a dignidade, a igualdade e a luta contra as desigualdades sociais e a pobreza.

Sob essa perspectiva, o direito à inclusão digital encontra amparo na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seus artigos 19º, que estabelece que “Todo indivíduo tem o direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser perturbado por suas opiniões e o Direito de buscar, receber e disseminar informações e ideias, independentemente de fronteiras”; 21º, inciso II, que assegura que “Toda pessoa tem o direito de acesso, em igualdade de condições, às funções públicas de seu país”; e 27º, inciso I, que garante que “Toda pessoa tem o direito de participar livremente na vida cultural da comunidade, de desfrutar das artes e de contribuir para o progresso científico e seus benefícios” (ONU, 1948).

Diante dessa perspectiva, fica evidente a importância de garantir aos cidadãos, de forma equitativa, o acesso universal à educação, à tecnologia, a diversos canais de informação e aos meios que permitem a livre expressão, reação e resistência, independentemente de qualquer forma de controle estatal.

Portanto, é imprescindível que o governo intervenha por meio de políticas

públicas para proteger os direitos fundamentais e a dignidade das pessoas, promovendo a inclusão digital. Ademais, o próximo tópico abordará estratégias, políticas públicas e iniciativas que podem ser implementadas para reduzir as desigualdades no acesso à educação e à tecnologia, visando fortalecer a liberdade educacional em tempos de crise, tais como a pandemia.

A NECESSIDADE DE ALOCAR POLÍTICAS PÚBLICAS ASSERTIVAS PARA MITIGAR DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Como observado nos tópicos anteriores, os direitos sociais e fundamentais estão sedimentados como parte estruturante do Estado Democrático de Direito e dentre o rol de direitos sociais está o direito à educação. Tal direito remonta a própria evolução do Estado brasileiro, marcado por grandes distorções oriundas de passado de pobreza e períodos turbulentos de sucateamento das instituições do Estado no período anterior à Constituição de 1988 (Sarlet, 2005).

A nova ordem jurídica brasileira trouxe consigo muitos valores responsáveis por mudar os rumos da história e deixar, de vez para trás, um passado marcado pelo analfabetismo e extrema pobreza. Contudo, vale destacar que esses fantasmas ainda se encontram presentes dentro da sociedade.

Entretanto, o Estado brasileiro se posiciona ativamente para sanar esses problemas e toda a complexidade que eles envolvem. Partindo dessa premissa, foram criados diversos instrumentos (programas de governo) que pudessem auxiliar nas políticas públicas voltadas para educação, bem como para o acesso às novas tecnologias, dentre elas, o acesso à internet (Ramos, 2017).

Tentando auferir o acesso à inclusão digital, sobretudo, na esfera da educação, o governo brasileiro ao longo dos anos investiu em diversos programas de acesso à internet e de novas tecnologias, especialmente na última década, assim, para delimitar melhor tais políticas, o presente trabalho elencará algumas dessas políticas de inclusão digital.

Em 2010, o governo brasileiro, através do Decreto nº 7.175, instituiu o Programa Nacional de Banda Larga – PNBL, cujo objetivo consistia em promover o fornecimento de serviços e produtos voltados para massificar o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, contemplando o acesso amplo para conexão banda larga, incentivar o desenvolvimento socioeconômico através da utilização dos meios digitais, estimular a geração de emprego e circulação de bens e riquezas através do mercado eletrônico (Brasil, 2010).

Em 2011, lançou-se o projeto de implantação e manutenção das cidades

digitais e esse projeto possuía como premissa instalar redes digitais nos municípios brasileiros, estimular a inclusão digital da população local, ampliar o acesso à informação e conteúdos oriundos da gestão municipal, entre outras metas estabelecidas no projeto para fomentar a inclusão digital da população. No ano seguinte, o Governo Federal criou o programa Redes Digitais da Cidadania, que tinha como fim aumentar o uso e a capacidade das políticas sociais, através dos programas federais escriturados no Plano Plurianual 2012-2015 e a base da implementação das Redes Digitais da Cidadania tinha por cerne a redução das desigualdades sociais, raciais, regionais e de gêneros. Em 2014, devido à expansão do uso da internet e sua amplitude, instituiu-se a Lei nº 12.965, denominada de Marco Civil da Internet, cujo diploma legal possui como diretrizes estipular direitos e deveres para o uso da internet, bem como apresenta diretrizes gerais para regulação pelos entes federados. A lei possui várias orientações, dentre elas, a observância necessária pelos usuários ao que se refere a liberdade de expressão, o exercício da cidadania digital, o respeito aos direitos humanos, a livre iniciativa e os direitos dos consumidores (Brasil, 2014).

Na procura por mais velocidade na rede de internet, inicia-se em 2016, o Programa Brasil Inteligente, cujo objetivo consistia em fomentar pesquisas tecnológicas para a universalização do acesso à Internet do Brasil, inovação em tecnologias móveis 5G, expansão das redes de fibra ótica, especialmente nas regiões mais periféricas do país, sobretudo a região amazônica, lançamentos de novos satélites, entre tantas outras possibilidades elencadas no projeto. Inteirando a inclusão de tecnologias para o setor da educação que embora a lei que institui o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965) tenha sido datada em 2014, foi somente em 2017, através do Decreto nº 9.204, que instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada, que a universalização do acesso à internet de alta velocidade passou a dar suporte ao âmbito da educação básica, sendo um forte e importante instrumento pedagógico para promoção da educação no país (Brasil, 2017).

Ainda nessa marcha expansionista da rede de internet em prol da disseminação do uso da tecnologia, implantou-se o E-Digital, oriundo do Sistema Nacional para a Transformação Digital (SinDigital), cuja meta era criar e fomentar um ambiente digital para alavancar a economia brasileira, promovendo a capacitação e educação de profissionais para o ambiente e-commerce, estimular a transformação digital da economia e da cidadania, acreditar a confiança no ambiente digital, promover transformações digitais nas pastas do Governo, entre outros (Brasil, 2018).

Em 2019, foi sancionada a Lei nº 13.879, responsável por estabelecer o novo marco das telecomunicações, que se concentra na possibilidade de as companhias telefônicas migrarem de modalidade de outorga de serviços de telecomunicações. Nota-se que a referida lei tem como meta ampliar de forma significativa a estrutura de internet no país, mesmo não tratando diretamente da inclusão digital, é possível extrair tal interpretação do texto devido à ampliação do alcance da infraestrutura de rede de internet pretendida (Brasil, 2019).

Diante desse contexto histórico sobre a evolução do país no contexto digital na última década, bem como na ampliação e melhoramento dos programas sociais que abordam o eixo da inclusão e educação digital, pode-se constatar que o país está bem aquém do necessário para que pudesse auferir a inclusão digital de forma ampla e qualitativa.

Nesse sentido, é imperioso apresentar as métricas de um importante instrumento para medir a educação no país, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Contudo, cabe inicialmente traçar alguns comentários sobre o referido instrumento. Criado no ano de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, cujo fim é auferir o desempenho da educação no país por meio da realização de provas no Programa Prova Brasil, aplicadas nos mais de cinco mil municípios do país, e pelo exame aplicado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica para medir o rendimento dos alunos da rede estadual de ensino, ambos aplicados a cada dois anos sob a supervisão do Inep (Carlos, 2022).

As diretrizes do IDEB para avaliar as escolas públicas e privadas são diferentes devido à própria natureza de financiamento. No exercício letivo de 2021, a meta pretendida pelo IDEB era alcançar nota seis, entretanto, tal objetivo não se concretizou. No mesmo sentido, na penúltima aferição realizada em 2018, o país também não alcançou a meta nas seguintes categorias: ensino fundamental, anos finais e ensino médio, contudo obteve êxito ao que se refere ao ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano).

Em contrapartida, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - IBGE de 2015 indicam que, em todo o país, existem 2.802.258 (dois milhões, oitocentos e dois mil, duzentos e cinquenta e oito) crianças e adolescentes que estão fora da escola. Sendo 53% com renda per capita de até meio salário mínimo. Nota-se, portanto, que as pessoas em situação de vulnerabilidade social são claramente afetadas.

O relatório do Inep referente ao exercício de 2021, publicado em 2022, apre-

sentou índices piores em comparação às edições pré-pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o relatório apresentou que na seara nacional a média foi de 5,8 (rede pública média 5,5 e rede privada 7,11). Separando-se as regiões para avaliar melhor o desempenho, tem-se Região Norte com média de 5,0 (6,6 na rede privada e 5,5 na pública); Região Nordeste, a média foi de 5,3 (5,1 na rede pública e 6,6 na privada); Região Sudeste, média de 6,1, (5,9 na rede pública e 7,3 na privada); Região Sul a média foi 6,2 (6,0 para rede pública e 7,4 para rede privada); Região Centro-Oeste, média de 5,8 (5,6 a rede pública e 7,3 a privada) (INEP, 2022).

Diante desse cenário, pode-se considerar que o resultado do relatório mencionado apresenta os números negativos oriundos da pandemia da Covid-19, revelando, nesse aspecto, reflexos da desigualdade social, como o acesso à rede de internet ou insuficiência de aparelhos tecnológicos para implementar o ensino de forma remota e digital nos lares brasileiros, sobretudo, da população de baixa renda.

Entretanto, deve-se frisar que as instituições públicas, diante de esforços hercúleos, tentaram, dentro de seus limites orçamentários, minimizar o vácuo de aprendizagem entre os alunos da rede. Contudo, a meta ficou aquém do esperado, isso porque a implementação do ensino remoto só conseguiu se concretizar, ainda que precariamente, para os alunos de nível superior, do ensino médio e ensino fundamental dos anos finais.

Por outro lado, a educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais, apresentaram o pior resultado, tendo em vista que muitos desses alunos, especialmente os alunos da educação infantil, só conseguiram retomar as atividades educacionais no ano letivo de 2022.

Cabe lembrar que quando esses dados são comparados à rede privada de ensino, em todas as categorias eletivas educacionais, os resultados foram mais positivos. Entretanto, não se pode comparar com métricas igualitárias o nível de acesso à tecnologia dos alunos oriundos da rede privada, já que estes estão inseridos num universo diverso, onde rapidamente a rede privada estabeleceu o uso de plataformas digitais, acompanhadas de ferramentas para otimizar o aprendizado e acompanhamento do aluno e da família.

O relatório do Inep sobre a reabertura das escolas no Brasil destaca que o país possui 178,4 mil escolas de educação básica e 46,7 milhões de matrículas, com uma queda de 1,3% em relação a 2020. A rede municipal atende a maioria dos alunos (49,6%), seguida pela rede estadual (32,2%) e privada (17,4%), enquanto a rede federal representa apenas 0,8% das matrículas. Na

educação infantil, as matrículas continuam em declínio, com uma redução de 9%, sendo mais acentuada na rede privada (-21,6%) do que na pública (-2,3%). No ensino fundamental, a rede municipal predomina nos anos iniciais (69,6%), com uma diminuição de 7,1 pontos percentuais na participação da rede privada entre 2020 e 2021. Nos anos finais, a rede estadual atende a 40% das matrículas. No ensino médio, a rede estadual é responsável por 84,5% dos alunos, enquanto a rede privada abrange 12% e a federal, 3% (INEP, 2022).

Pode-se observar que o número de inscrições de matrículas aumentou, sendo de 7,8 milhões de alunos matriculados em 2021, com um aumento de 2,9% em relação a 2020. As matrículas apresentaram tendência de aumento nos últimos dois anos, com crescimento de 4,1% de 2019 a 2021. Nesta fase do ensino, o número de alunos que completam o período de aprendizagem aumentou significativamente na rede pública. O salto foi de 13,8% para 16,4% em um ano. Na rede privada, a evolução foi mais tímida, saindo de 5,4% e atingindo 5,8% dos alunos, entre 2020 e 2021 (INEP, 2022).

Mesmo diante desses números positivos, não se pode ignorar os resultados dos anos 2020 e 2021, já que é possível constatar o aumento considerável entre a distância que existe entre os alunos da rede pública e os alunos da rede privada. E que esse aumento nas matrículas ocorrido em 2021, deu-se em razão do abandono das salas de aulas pelos alunos excluídos das aulas digitais pela ausência de ferramentas tecnológicas e acesso à rede de internet.

Nesse cotejo, é relevante destacar que mesmo que o país tenha alcançado relevantes avanços tecnológicos, as políticas públicas digitais em educação mostram-se ineficientes ou insuficientes, resultando em sérios problemas que devem ser avaliados e repensados para que se possa buscar novas medidas para sanar a lacuna educacional advinda do período pandêmico.

O uso da tecnologia na educação precisa ultrapassar os desafios da inclusão digital nas escolas (professores, alunos e a família destes), embora seja um enorme desafio devido às extensões territoriais e geográficas do país. É indispensável que se pense em como ultrapassar tais barreiras, haja vista que no Brasil muitas escolas ainda não possuem laboratórios de informática, dificultando o acesso dos alunos aos conteúdos da internet.

Nesse sentido, é imprescindível que o país tenha como política pública de máxima urgência a informatização de todas as escolas do país, para que o uso da internet possa fomentar a educação independentemente das adversidades.

Nessa lúcida linha, convém lembrar que:

É preciso considerar que a tecnologia é um mecanismo capaz de ampliar a eficiência das atividades humanas em todos os segmentos sociais, dentre eles a educação. Por esse motivo, a alternativa mais recorrente no meio educacional neste período pandêmico, tem sido a Educação a Distância (EaD), ou ao menos a utilização de recursos das TDICs como canais de comunicação entre professores e estudantes, fazendo com que não haja ruptura nos estudos, uma vez que estes já haviam sido inicializados (Médici; Tatto; Leão, 2020, p. 136).

Os dados obtidos durante os exames são importantes para desenvolver um plano estratégico mais bem elaborado, que consiga ser mais assertivo na execução das políticas públicas voltadas à educação, sobretudo, nesse momento de retomada pós-pandemia, onde se deve tentar diminuir o vácuo educacional entre os alunos da rede pública e da rede privada, a fim de que, no futuro, esses alunos consigam competir por vagas de empregos em iguais condições, modificando, assim, a realidade de suas famílias.

É urgente e indispensável que haja um alinhamento entre os entes federados, bem como um compromisso ativo para que se consiga implementar medidas para recuperar essa lacuna educacional deixada pela pandemia da Covid-19, sobretudo, ao que se refere à educação infantil da rede pública, já que essa categoria foi a mais prejudicada pelo período de isolamento sanitário oriundo da situação pandêmica. Tendo em vista que as projeções do Plano Nacional da Educação – PNE devem ser pautadas no sentido de estabelecer critérios ativos para que as metas sejam auferidas pelos entes federados, talvez seja necessário criar prêmios (aumentos nos repasses) para que as metas sejam realmente atingidas com o máximo empenho pelos gestores públicos e suas equipes.

CONCLUSÃO

A necessidade de uma educação de alta qualidade e acessível a todos é indiscutível, especialmente durante a pandemia da Covid-19, dada a importância do conhecimento, na promoção da equidade de oportunidades e no aprimoramento da qualidade de vida das pessoas. Nesse cenário, a inclusão digital adquire uma relevância incontestável, pois se configura como um dos alicerces essenciais para ampliar o acesso ao conhecimento e expandir as perspectivas de progresso social e cultural dos indivíduos, em consonância com a fase atual do desenvolvimento humano.

No entanto, a disponibilização de tecnologias digitais acessíveis a todos, em

sociedades profundamente afetadas por desigualdades sociais, apresenta desafios complexos que requerem um comprometimento sólido por parte dos governantes, através da implementação de políticas públicas e estratégias educacionais bem elaboradas. O acesso universal à conectividade, a provisão de dispositivos tecnológicos, a disponibilidade gratuita de conteúdo educacional de alta qualidade, a capacitação digital e o suporte psicossocial constituem componentes fundamentais dessa abordagem. Apesar dos esforços significativos para tornar as tecnologias digitais amplamente acessíveis e de alta qualidade, é inegável que as disparidades persistem em níveis nacional, regional e local.

Diante desse cenário, as políticas de inclusão digital desempenham um papel na construção de uma sociedade, de forma mais equitativa e progressista, ao garantir o acesso igualitário à tecnologia e à informação, promovendo, assim, a equidade de oportunidades e a redução das disparidades sociais. Deste modo, a inclusão digital capacita os indivíduos a se adaptarem a um mercado de trabalho cada vez mais digitalizado, proporcionando-lhes as competências necessárias para prosperar em um cenário futuro predominantemente tecnológico.

Diante disso, a implementação efetiva de políticas de inclusão digital não apenas otimiza a eficiência dos serviços públicos, tornando-os mais acessíveis e eficazes, mas também impulsiona a competitividade global, estimulando a inovação e a produtividade.

A inclusão digital transcende a mera questão técnica, representando um compromisso inequívoco com a igualdade de oportunidades e a promoção da liberdade individual. Em tempos de pandemia, torna-se responsabilidade dos governantes assegurar que todos os cidadãos tenham acesso à educação online e às ferramentas digitais necessárias. A superação dos desafios da desigualdade de acesso e a eficácia da educação e inclusão digital como veículos para promover a liberdade dependem do comprometimento ativo dos governantes e da implementação de políticas públicas e estratégias educacionais cuidadosamente planejadas.

Portanto, é imperativo que as autoridades governamentais persistam em seus esforços para aprimorar as políticas públicas, garantindo que todos os cidadãos possam participar plenamente da sociedade digital e desfrutar dos avanços em constante evolução na tecnologia. Em um contexto global cada vez mais interligado e impulsionado pela tecnologia, a inclusão digital desempenha um papel essencial na construção de um futuro mais justo e igualitário.

rio. Através desse compromisso constante, é possível alcançar uma sociedade mais equitativa e próspera, na qual a inclusão digital seja verdadeiramente acessível a todos, independentemente de suas circunstâncias, promovendo, desse modo, a igualdade de oportunidades e incentivando a valorização da liberdade individual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lília Bilati de et. al. *O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira*. Journal of Information Systems and Technology Management, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 7.175*, de 12 de maio de 2010. Institui o Programa Nacional de Banda Larga - PNBL; dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão; altera o Anexo II ao Decreto no 6.188, de 17 de agosto de 2007; altera e acresce dispositivos ao Decreto no 6.948, de 25 de agosto de 2009; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF 2010.
- BRASIL. *Decreto nº 9.204*, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. *Lei nº 12.965*, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, Direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. *Lei nº 13.879*, de 3 de outubro de 2019. Altera a Lei nº 9.472, de 16 de julho de 1997, para permitir a adaptação da modalidade de outorga de serviço de telecomunicações de concessão para autorização, e a Lei nº 9.998, de 17 de agosto de 2000, e revoga dispositivos da Lei nº 9.472, de 16 de julho de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. *Estratégia brasileira para a transformação digital - E-Digital*. Brasília, DF: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2018.
- BRASIL. *Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Recurso*

Extraordinário 594.018-7. Rio de Janeiro: Relator: Ministro Eros Grau. Acórdão: 07 ago. 2009.

BRASIL; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; *Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021*. Brasília, DF, 2021.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias et al. Os discursos produzidos sobre a organização das estatísticas educacionais na revista brasileira de estudos pedagógicos entre os anos de 1944 e 1965. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 1, p. 560-577, 2022.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FLAIN, Valdirene Silveira. *A inclusão digital como Direito fundamental passível de viabilizar a participação cidadã*. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. p. 31.

FRANÇA. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789. *Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos*, 1789.

LEONARDI, Marcel. *Tutela e Privacidade na Internet*. São Paulo: Saraiva, 2012.

LUÑO, Antonio-Enrique Pérez. *¿Ciberciudadani@ o ciudadani@.com?* Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

MARQUES, Glauco Marcelo. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*, Encontro Virtual, v. 6, n. 2, p. 57 – 74, jul./dez. 2020.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*. 18. Especial. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Alice Ferry de. *As tecnologias de informação e comunicação e*

o processo de globalização. In: Congresso brasileiro de biblioteconomia, documentação e ciência da informação, Fortaleza. Anais, Fortaleza: FEBAB/ABC, 2002.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.* Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

NITAHARA, Akemi. *Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais.* Agência Brasil: Rio de Janeiro, 25. nov. 2021.

OLIVEIRA, Ana Márcia Ribeiro de; DUARTE, Eli da Silva. *Os desafios da inclusão digital nas escolas municipais: as consequências durante a pandemia.* JNT- Facit Business and Technology Journal. ed. 39, v. 2, p. 33-47, ago./out. 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia.* ONU NEWS, 11 mar. 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.

RAMOS, André Carvalho. *Curso de Direitos Humanos*. 4ª edição. São Paulo-SP: 2017.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. Boletim nº 22. Covid-19: políticas públicas e as respostas da sociedade. *Políticas Públicas & Sociedade*. 28 ago. 2020.

RIBEIRO, Maria Thereza Pillon *Inclusão digital e cidadania.* In: *IX Jornada Multidisciplinar — Pensamento e Linguagem*. Canal 6, v. 1. p. 74-79, Bauru-SP: 2007.

SALDANHA, Jânia Maria Lopes. Os desafios do “Império Cibernético” na era da aceleração e da informação: Um “sexto” continente de liberdade perfeita ou de controle perfeito. In: TYBUSCH, Jerônimo et al (org). *Direitos Emergentes na sociedade global: Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSM*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013, p. 173-220.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da Pessoa Humana e Novos Direitos na Constituição Federal de 1988*, 2. Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SERVA, Fernanda Mesquita; DIAS, Jefferson Aparecido. *Responsabilidade social nas instituições de ensino superior: entre o biopoder e a biopolítica.*

Revista Argumentum, São

Paulo, v. 17, p. 413-433, jan.-dez. 2016.

SILVEIRA, Henrique Flávio Rodrigues (2000). *Um estudo do poder na sociedade da informação*. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 3, set./dez., p.79-90.

SOARES, José Francisco. *Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades: os desafios da educação no Brasil*. v. 1, p. 91-117, 2005.

TAMANINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro de. *O ensino de história na era digital: inclusão digital, inclusão social e formação para a cidadania. O caso dos NTE e NTM em Mossoró-RN*. História & Ensino, Londrina, v. 25, n. 02, p. 139-166, jul./dez. 2019.

WIECZORKIEWICZ, Alessandra Krauss; BAADE, Joel Haroldo. Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 20, n. 2 de junho de 2020.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: EXPANSÃO E LIMITES – UMA ANÁLISE DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO³⁶

*Letícia de Jesus Pereira*³⁷

*Marisa Rossignoli*³⁸

*Ricardo Pinha Alonso*³⁹

INTRODUÇÃO

A educação apresenta-se de forma fundamental para o desenvolvimento de um indivíduo e da sociedade e, nesta obra que contempla o tema Educação como Liberdade, se faz de fundamental importância a discussão da ampliação da educação básica.

Sendo assim, no tópico 2, verifica-se como os diversos textos constitucionais do Brasil incorporaram a existência de Direitos à educação, bem como a destinação de recursos para a mesma. Na sequência, o tópico 3 apresenta as mudanças ocorridas pós Constituição de 1988 com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, ocorrida pela Emenda Constitucional (EC) 14/1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, pela aprovação da EC 53/2006 e do chamado novo FUNDEB pela EC 108/2020.

³⁶ O artigo apresenta reflexões originadas da Dissertação de Mestrado da autora Letícia de Jesus Pereira intitulada “O Papel do Estado na Garantia do Direito Social Fundamental à Educação Básica, na modalidade Educação Especial Inclusiva, e aos educandos com deficiência” e defendida no PPGD-UNIMAR em 2022 e da pesquisa de Pós-Doutorado em Direito da autora Marisa Rossignoli “O FUNDEB na perspectiva do Direito fundamental à Educação: análise da exequibilidade no contexto do comprometimento financeiro da União” sob a supervisão do Prof. Ricardo Pinha Alonso em realização na UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Jacarezinho.

³⁷ Mestre em Direito pelo PPGD-UNIMAR. Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas - UFMA. Advogada. Assessora Jurídica na Procuradoria do Estado do Maranhão. Coordenadora Adjunta do Programa de Graduação em Direito - UNISULMA. Professora Universitária -UNISUL-MA.

³⁸ Pós-doutoranda em Direito pela UENP. Doutora em Educação pela UNIMEP. Mestre em Economia pela PUC-SP. Docente do PPGD UNIMAR. Docente Colaboradora do PPGA UNIMAR. Delegada Municipal do Conselho Regional de Economia de São Paulo- CORECON SP para o Município de Marília-SP. Coordenadora da Câmara Técnica do Conselho de Desenvolvimento Estratégico de Marília - CODEM de Gestão Pública e Desenvolvimento Econômico.

³⁹ Doutor em Direito do Estado pela PUC-SP. Estágio pós-doutoral concluído na Universidade de Santiago de Compostela-ES. Mestre em Direito das Relações Sociais pela UNIMAR. Docente do PPGD UNIMAR. Professor da graduação da UENP. Professor Colaborador no PPGCJ da UENP. Procurador do Estado de São Paulo.

A análise é centrada na previsão do Direito à Educação, sem o qual a população não tem condições de exigir a ampliação do acesso à educação pública, bem como aos fundos de financiamento que destinaram recursos específicos para a educação.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

A fim de evidenciar as características atuais do direito à educação, levando em consideração as disposições contidas na Constituição Federal de 1988, importante que se faça, ainda que de forma breve, um retrospecto nas Constituições que a antecederam, com o intuito de demonstrar as modificações no tratamento jurídico-constitucional de tal direito.

Após a independência política do Brasil em 1822, o país precisava se reestruturar e isso incluía ter disposições normativas próprias. Com isso, em 25 de março de 1824, era outorgada por D. Pedro I a primeira Constituição do Império, a qual foi muito tímida no que concerne ao direito à educação, prevendo em seu art. 179, inciso XXXII, o direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 1824).

O único princípio estabelecido pela primeira Constituição foi, portanto, o da gratuidade, muito embora se apresentava como um ideal a ser atingido, já que isso demandaria a organização de um sistema público de ensino que, de fato, não havia. Criou-se, então, a obrigatoriedade de que em cada povoado fosse instalada uma escola de primeiras letras, por força do que previa a Lei de 15 de outubro de 1827 (Saviani, 2013a).

Ressalta-se, por oportuno, que essa educação gratuita para todos os cidadãos era restrita, uma vez que, de acordo com o art. 6º dessa Constituição, os escravos e os índios não eram considerados cidadãos e estes representavam cerca de 40% da população. Em outros termos, a educação para todos não abrangia todos em seu sentido macro, pois, para quase metade da população, esse Direito não era devido.

Em 12 de agosto de 1834 foi editado um Ato Adicional à Constituição do Império que transferia para as Províncias a competência de legislar e promover a instrução pública, desobrigando o Estado nacional desse nível de ensino. Saviani (2013a) destaca um ponto positivo nessa disposição, tendo em vista que, a partir de então, a instalação de escolas seria um processo mais fácil por dispensar a autorização da Assembleia Geral.

A partir daí, para a criação e instalação de escolas, o processo passaria a ser menos burocrático e mais ágil, favorecendo a ampliação do acesso ao ensino

público, já que na sistemática anterior, dependente da autorização da Assembleia, era um processo lento. Constatação disso é que, em 1832, havia apenas 180 escolas e, destas, 40 não possuíam professores (Lima, 2010).

As províncias não possuíam estrutura financeira ou técnica para promover a difusão do ensino, o que tornava a disposição acerca da gratuidade da educação, assim como previa a Constituição do Império, muito difícil de alcançar a sua concretude (Saviani, 2013b).

Assim, no que concerne à efetividade da educação, o século XIX é marcado pela omissão sistemática e pela mínima intervenção do Estado, repercutindo no que Lima (2010) diz se tratar de um reforço à estratificação social, resultando na pirâmide educacional no Brasil, a qual sempre acompanhou a pirâmide de distribuição da renda e da riqueza.

A média anual de recursos financeiros destinados à educação, no período entre 1840 e 1888, correspondia apenas 1,80% do orçamento do governo imperial e, especialmente para a educação primária e secundária, a média foi de 0,47%. O ano de 1844 foi o ano de menor investimento, apenas 1,23% e, deste, somente 0,11% para a instrução primária. Em 1888, houve o maior investimento, com 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária (Saviani, 2013b).

Nota-se que o investimento no direito à educação não era uma das prioridades do Império, visto que o percentual de todo o orçamento público era irrisório, persistindo o conflito entre o que dispunha a norma e o que era realmente efetivado, motivo pelo qual o sistema nacional de ensino não se implantou e o déficit histórico em matéria de educação foi apenas aumentando (Saviani, 2013b).

Grandes transformações na cidadania e nos direitos políticos e sociais foram esperadas com o fim da monarquia no Brasil, fato esse que repercutiu na elaboração de um novo diploma normativo, a Constituição da República de 1891. Entretanto, a educação também não era uma das prioridades da República, haja vista que o analfabetismo, nessa época, alcançou o percentual de 85% (Lima, 2010).

Das principais disposições, cabe ressaltar que à União competia legislar sobre o ensino superior e traçar diretrizes da educação nacional, enquanto os estados ficaram competentes para legislar sobre o ensino secundário e primário. De acordo com Lima (2010), houve a separação entre o ensino primário e profissional e um ensino secundário fragmentado e com restrições de acesso ao ensino superior.

Assim como no Império, o princípio da obrigatoriedade do ensino não foi erigido a princípio constitucional, de modo que o Estado não obrigava os pais a colocar seus filhos na escola, mas cada Província (Estado) poderia dispor acerca da gratuidade e da obrigatoriedade.

Destaca-se, ainda, a previsão da laicidade como princípio educacional, princípio este que se baseia na educação sem vinculação à igreja ou religião, consistindo na ruptura, do ponto de vista jurídico, do ensino prestado pelos padres da Companhia de Jesus (jesuítas), como ocorria no país.

Nesse sentido, Saviani (2013b, p. 749) explica:

Claro que o empenho em laicizar a esfera pública, remetendo para o âmbito privado todas as questões de ordem confessional, implicava uma forte responsabilidade do governo central na instituição de um sólido sistema público de ensino, extensivo a todo o território da nação que acabava de se organizar como um Estado republicano. No entanto, isso também não veio a ocorrer.

Esse sistema organizado, tendente a proporcionar uma educação para todos os brasileiros, não aconteceu, pelo contrário, ao longo da Primeira República, esse Direito continuou estagnado e os números de analfabetos se mantiveram no índice de 65% entre 1900 e 1920, com um aumento considerável nos números, pois, de 6.348.869, em 1900, em 1920 o número era de 11.401.715 (Saviani, 2013b).

De acordo com Flash (2011), o sistema escolar era uma projeção da mentalidade colonial, muito embora o período já fosse republicano, visto que o poder era exercido pelas oligarquias rurais; a burguesia industrial em ascensão tinha como referência a classe latifundiária, e as classes emergentes não tinham afinidade com a camada mais pobre da população. Em outros termos, a promoção da educação era uma possibilidade de preservar a estrutura aristocrata existente até então.

Nesse sentido, as oportunidades educacionais eram diferentes, pois, dependendo da classe social na qual o indivíduo estava inserido, havia o fortalecimento de um sistema denominado de “bifurcação dos caminhos escolares” após o primário: a via para o povo eram as escolas profissionais, enquanto a via para a elite eram as escolas secundárias articuladas para preparar o aluno para o ingresso no ensino superior (Flash, 2011).

A Constituição da República de 1934 foi a primeira a destinar um capítulo para as disposições do direito à educação. No Título V, intitulado como “Da Família, da Educação e da Cultura”, estava contido o Capítulo II (“Da Educação e da Cultura”), prevendo princípios antes ignorados pelas duas

Constituições que a antecederam, tais como: a) universalidade do Direito à educação; b) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; c) liberdade de ensino (art. 150, parágrafo único, alínea c); d) estabilidade e remuneração condigna dos professores (art. 150, parágrafo único, alínea f); e) liberdade de cátedra (art. 155), dentre outros.

Cabe destacar que a própria Constituição, em seu art. 156, previa que a União e os Municípios deveriam aplicar, no mínimo, 10% do orçamento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos; e os Municípios e o Distrito Federal deveriam aplicar, no mínimo, 20% desses valores (Brasil, 1934). Percebe-se, com isso, a preocupação do constituinte com relação ao reaparelhamento da educação pública e ao investimento por meio da vinculação orçamentária no sentido de dar efetividade a esse direito, a qual fica evidente principalmente quando é comparada com os investimentos no período do Império, que não chegavam a 3%. De fato, houve um aumento nos investimentos relacionados à educação. Com relação às despesas da União, por exemplo, a educação ocupava o 6º lugar na classificação das áreas, entretanto, as três primeiras – Fazenda, Militar e Viação e Obras Públicas – consumiam 89,8% do orçamento em 1932 e 86,4% em 1936. Os percentuais de investimentos federais na educação passam de 2,1% em 1932, para 2,5% em 1936 (Ribeiro, 2021).

No mesmo período, os estados reduzem os investimentos de 15% para 13,4%, e os municípios ampliam de 8,1% para 8,3%. Tudo isso, apesar da disposição da Constituição de 1934 sobre os investimentos da União não serem menor do que 10%, bem como os municípios e estados não investirem menos do que 20% no ensino (Ribeiro, 2021).

Muito embora tais investimentos estivessem abaixo daquilo que previa a Constituição, de acordo com Ribeiro (2021), foi o bastante para proporcionar certa ampliação na organização escolar, uma vez que ampliou as unidades escolares e, conseqüentemente, o número de matrículas, pois em 1932, eram 2.274.213 pessoas matriculadas e, em 1936, esse número aumentou para 3.064.446.

Mas isso não foi o suficiente para provocar uma profunda transformação na organização escolar da época. Os números de alunos reprovados continuaram aumentando nos graus elementar e secundário; uma grande quantidade de alunos deixou de concluir o ensino médio e superior em relação à conclusão do elementar, reiterando, com isso, o alto grau de seletividade como uma das principais características da organização escolar brasileira (Ribeiro, 2021).

A Constituição de 1934 pode ser considerada a primeira a trazer elementos essenciais sobre os princípios e características da educação, muito embora o seu tempo de vida tenha sido efêmero, já que foi substituída pela Constituição de 1937, a qual suprimiu e relativizou alguns princípios editados na Carta anterior, além de retirar do seu bojo a vinculação orçamentária. Por tais motivos é que essa Constituição é considerada um retrocesso em matéria de educação.

O caráter público da educação passa a ser relativizado pelo que dispunha o art. 129 ao ditar que o dever da Nação, dos Estados e dos Municípios com relação à promoção da educação à infância e juventude, por meio de instituições públicas de ensino, somente se daria quando faltassem os recursos necessários à educação em instituições particulares (Brasil, 1937).

Ainda em conformidade com o art. 129, o legislador diz que o ensino pré-vocacional e profissional é destinado às classes menos favorecidas, sendo dever do Estado. Entretanto, também estabelece que atuará subsidiando a iniciativa dos Estados, Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais, bem como, estipula ser dever das indústrias e dos sindicatos econômicos, a criação, na esfera de sua especialidade, de escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (Brasil, 1937).

Ribeiro (2021) destaca que o texto explicita a orientação político-educacional capitalista, tendente à preparação de um maior contingente de mão de obra possível para atender as necessidades do mercado. Entretanto, não o faz com o intuito de superar a dicotomia estabelecida entre trabalho intelectual e manual, uma vez que essa educação é voltada para as “classes menos favorecidas”. Nesse caso, trata-se de uma forma de continuar mantendo a estratificação social, fazendo a distinção entre aqueles a quem se destina uma educação profissionalizante, para fins de atender os interesses do capital, e aqueles a quem se destina uma educação acadêmica, cujo intuito é o ingresso no ensino superior, o que permite a este último, por oportuno, fazer as escolhas, devido às oportunidades que surgem.

França (2014) explica que apesar de constar a obrigação das empresas de manterem o ensino primário para os filhos dos operários ou associados, devido à repercussão financeira que isso traria às empresas, estas não se dispuseram ao cumprimento de tal comando, o que, aliado ao fato de não haver regulação por parte do Estado, acabou sendo uma disposição inócua.

A Constituição de 1937, por sua vez, deixa evidente que a educação primária será obrigatória e gratuita, de acordo com o art. 130, mas destaca que essa

gratuidade “não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados”. A partir de então, passa-se a exigir dos que não alegassem essa condição ou notoriamente não pudessem alegar a escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937).

As Leis Orgânicas de Ensino surgem no sentido de organizar a educação nacional, e essa organização se deu por parte, não como um sistema integrado, regulado por uma lei unificada. As leis regularam o ensino secundário e primário, os ensinos industrial, comercial e normal, além de estabelecerem a previsão de criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), tudo em conformidade com o que dispunha a Constituição de 1937 no que concerne ao dever prioritário do Estado no ensino profissional (Saviani, 2013b).

Em 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, garantindo ajuda financeira da União para os Estados, sendo que a normatização do ensino primário, em nível nacional, ocorreu por meio do Decreto-Lei 8.529/46 pela Reforma Capanena (Oliveira, 1999).

Com o advento da Constituição de 1946, promulgada em 18 de setembro, os princípios da Constituição de 1934 foram resgatados. No Título VI (Da Família, da Educação e da Cultura), do Capítulo II, foram incluídas as disposições acerca “Da Educação e da Cultura”, onde retomou-se a vinculação orçamentária, fixando o percentual de investimento de, no mínimo, 20% para os estados e municípios e 10% para a União (Brasil, 1946). Entretanto, de acordo com Saviani (2013b), essa não era a realidade de investimentos, haja vista que em 1955 a União investia cerca de 5,7%; os estados 13,7%; e os municípios, 11,4%.

Flach (2011, p. 292) destaca que:

Considerando a educação como um Direito social, podemos inscrever a Constituição de 1946 e a previsão de recursos para aplicação no setor educacional como um compromisso público de garantia para a efetividade de tal Direito, principalmente quando os princípios de obrigatoriedade e gratuidade se mostram tão explícitos no texto constitucional, mesmo que tal compromisso não tenha efetividade na prática da política educacional, conforme a história vem demonstrando, visto que o Brasil ainda persegue, nos dias atuais, essa questão.

A educação volta a ser um Direito de todos, prevalecendo, nesse contexto, a ideia de educação pública, muito embora também tenha previsto a livre iniciativa à esfera particular. O ensino primário obrigatório e gratuito, a liberdade de cátedra e concurso público para o provimento dos cargos, bem

como a criação de institutos de pesquisa, também foram dispostos na nova Constituição (Brasil, 1946).

Oliveira (1999) observa que o projeto da LDB enviado ao Congresso em 1948 teve a descentralização do ensino como um de seus princípios, reafirmando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público.

Se por um lado já se vinha contemplando a participação da receita de cada esfera da União no financiamento da educação, por outro surgiam propostas da criação de fundos de financiamento. Nos anos 50 do século XX, tais propostas ganharam força com Anísio Teixeira (Teixeira, 1956; Teixeira, 1962; Teixeira, 1976).

Contudo, havia a necessidade de regular a educação no âmbito nacional e, nesse sentido, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei nº 4024/61), a qual dispôs sobre a educação primária. Entretanto, de acordo com o art. 30, parágrafo único, a obrigatoriedade para alguns casos foi relativizada, tais como: “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrícula encerrada; doença ou anomalia grave da criança” (Brasil, 1961).

A despeito da importância da LDB de 1961, as disposições acima mencionadas caracterizam a formalização da inércia do Poder Público no que concerne às situações em que deveria agir. Isso porque acaba normalizando a falta de acesso à educação de forma expressa, sem que haja a preocupação em corrigir ou pelo menos diminuir o número de crianças que não frequentavam a escola. De acordo com os ensinamentos de Flach (2012) acerca da obrigatoriedade do ensino primário, ainda faltava a previsão de mecanismos para que as disposições formais se tornassem ações efetivas, de maneira que a população realmente tivesse acesso a essa educação, o que seria viável com a ampliação do número de vagas e escolas, a contratação de professores, a criação de mecanismos que fiscalizassem e garantissem que os pais ou responsáveis matriculassem as crianças e o aumento de recursos destinados para tal finalidade.

Com o advento da Constituição de 1967, sob a égide do regime militar, a educação foi tratada em seu Título IV, “Da Família, da Educação e da Cultura”, relativizando o princípio da gratuidade em conformidade ao que dispunha o art. 168, § 3º, inciso III. Havia a possibilidade de substituição do regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido, posteriormente, o reembolso no caso de ensino de grau superior (Brasil, 1967).

A Carta Constitucional de 1967 não contemplou os princípios da seleção pelo mérito, estabilidade dos professores, remuneração condigna do corpo

docente, vitaliciedade, inamovibilidade dos cargos, tampouco a vinculação orçamentária para os entes públicos. Sobre a Constituição de 1969, formalmente a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de novembro de 1969, manteve-se os mesmos dispositivos da Constituição de 1967 sobre educação, alterando apenas a redação de alguns dispositivos (Saviani, 2013b).

Chegando à atual Constituição da República Federativa de 1988, a educação foi prevista no art. 6º como direito social, além de dedicar a Seção I, do Capítulo III, para tratar especificamente sobre esse direito, em conjunto com a cultura e desporto. A CF/1988 resgatou princípios suprimidos nas Cartas anteriores, além de criar novos princípios que mudaram a forma de promoção desse direito, de modo que se universalizou o acesso a todos, embora que formalmente.

No art. 205, a educação é tida como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, cuja finalidade deve ser o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, bem como a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Como se percebe, um dos pontos de distinção entre a Constituição de 1988 e aquelas que a antecederam consiste na titularidade do Direito, pois enquanto a de 1988 prevê que a educação é direito de todos, as demais tratavam a educação pública de forma assistencial, à disposição daqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos, de forma que havia pouca preocupação em garantir uma educação de qualidade a todos os brasileiros.

Além disso, houve um resgate, na Constituição de 1988, acerca da vinculação orçamentária de investimentos na manutenção e no desenvolvimento do ensino, devendo a União aplicar anualmente, nunca menos de 18%, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de 25%, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências (art. 212, CF/1988). Percebe-se que, das vinculações anteriormente previstas, nesta os percentuais foram elevados, já que antes era no mínimo 10% para a União e 20% para os demais entes.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO QUE SE REFERE AO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Para se analisar o financiamento e garantia do direito à educação, há de se compreender como ocorreu historicamente a participação do Setor Público e, mais precisamente, de cada esfera, por que houve a implantação do Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF ocorrida pela Emenda Constitucional (EC) 14/1996, por que se apresentou na agenda das discussões a proposta de um fundo mais abrangente culminando na aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB pela aprovação da EC 53/2006, que entre outros elementos apresentava um maior vínculo com comprometimento financeiro da união para a garantia do direito fundamental à educação (Rossignoli, 2010), além do chamado “novo” FUNDEB pela EC 108/2020. A estas EC soma-se a EC 59/2009 que ampliou a obrigatoriedade do ensino para o intervalo de 4 a 17 anos.

Desde a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional n. 14/1996 e regulamentado pela Lei 9.424/1996, aprofundaram-se discussões sobre o financiamento da educação (Araújo, 2006; Davies, 2004; Guimarães, 2004).

Os estudos convergem ao apontar ganhos no ensino fundamental promovidos pela aprovação do FUNDEF, levando à quase universalização deste nível de ensino, mas também apresentam pontos críticos ligados ao federalismo tais como uma indução à municipalização, cujo fator é mais econômico que educacional, desresponsabilização da União e, portanto, a dificuldade em se promover a redução das desigualdades regionais no financiamento do ensino fundamental, dadas as grandes divergências arrecadatórias no país. A pequena participação da União no montante dos recursos comprova esta desresponsabilização da União e desequilíbrio do Federalismo, em 1998 a participação da União foi de apenas 3,29% do montante total dos recursos (Pinto, 2006; Sena, 2006).

Entre outros motivos, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB pela Emenda Constitucional 53 de 2006 e regulamentado pela Lei 11.494 de 2007 foi motivada pela necessidade de maior vinculação de receitas da União para o financiamento da Educação, como forma de tentativa de redução da desigualdade de valores pelos estados brasileiros destinados para a educação, além da questão que os valores para a educação infantil e o ensino médio não haviam sido contemplados pelas regras de financiamento existentes até então.

Quando da criação do FUNDEF, o mesmo foi aprovado para um período de 10 anos, de 1997 a 2006, sendo que, nos cinco primeiros anos, deveria ocorrer o ajuste progressivo das contribuições, garantindo um valor por alu-

no que proporcionasse um padrão mínimo de qualidade. Entretanto, o que se verificou, foi um baixo comprometimento da União o que causou, entre outras distorções, que um Estado pudesse ter um valor 3,3 vezes maior que outro na disponibilidade de recursos⁴⁰.

Assim, quando da aprovação do FUNDEB em 2006 para vigorar a partir de 2007, entre outros elementos, estabelece-se que a participação da União não deveria ser inferior a 10% (houve um período de transição nos 3 primeiros anos, sendo estes percentuais majorados até atingir os 10%) (Rossignoli, 2010).

Outra importante alteração para a educação foi a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 que deixa claro que a educação básica passaria a ser obrigatória e gratuita, englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios (Brasil, 2009).

Em 2020, nova Emenda Constitucional, a 108 foi aprovada, foi regulamentada pela Lei n. 14.113/2020, objetivando definir novas bases de financiamento para fomentar a educação básica e proporcionar melhor qualidade e desenvolvimento social. Entre outros elementos, mais uma vez, surge a importância do comprometimento da União (Brasil, 2020).

Pontos relevantes são apresentados no texto de lei, que constitucionalizou mecanismos importantes tais como o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), complementação por aluno pela União no percentual de 23% (a ser atingido em 2026) e preservação do Salário-Educação (Brasil, 2020; Rossignoli; Oliveira; Andrade, 2021). Verifica-se no texto da Lei 14.113 de 2020:

Art. 5º A complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o art. 3º desta Lei, nas seguintes modalidades: I - complementação-VAAF: 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos da alínea a do inciso I do caput do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente; II - complementação-VAAT: no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), nos termos da alínea a do inciso II do caput do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente; III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos)

⁴⁰ Em 2006 Roraima possuía um valor 3,3 vezes do valor que o estado do Maranhão tinha por aluno (Rossignoli, 2010).

pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcancem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei (Brasil, 2020).

Por ocasião da tramitação da Proposta de Emenda Constitucional 15 de 2015 que originou a referida Emenda, um dos pontos de grande discussão foi exatamente a definição do percentual de complementação pela União⁴¹.

Toda esta análise que se inicia com a Emenda Constitucional n. 14 de 1996, depois a EC 53 de 2006, a EC 59 de 2009 e a EC 108 de 2020, bem como o Plano Nacional de Educação de 2014-2024⁴², mostra o comprometimento do Estado com a Educação.

CONCLUSÃO

A pesquisa objetivou apresentar a evolução do comprometimento financeiro do Estado com o financiamento da educação básica (nas suas diversas nomenclaturas com as mudanças históricas vivenciadas).

Assim, verificou-se que se inicialmente não havia previsibilidade constitucional e vinculação de receitas para a educação, a mesma foi se ampliando juntamente com a ampliação da escolarização no país.

Se a Constituição Federal de 1988 apresentou-se como um avanço no direito à educação, era necessário estabelecer fontes de financiamento da mesma e, tal avanço no financiamento ocorreu por meio da EC 14/1996 que criou o FUNDEF, mas conforme apresentado, ao final do mesmo a complementação da União apresentava-se em percentuais muito baixos.

A EC 53/2006 apresentou a ampliação do financiamento da educação fundamental para educação básica estabelecendo que a União de forma gradativa chegasse a uma complementação de 10% e a EC 108/2020 com a transformação do FUNDEB em permanente, ampliando o comprometimento da União para 23% a ser alcançado em 2026.

Desta forma, conclui-se pela ampliação dos recursos para a educação, sendo importante destacar que tal análise se dá no aspecto quantitativo.

⁴¹ Em estudo realizado por Gluz (2021) de acompanhamento da tramitação da PEC 15/2015 verifica-se que a discussão de complementação por parte da União ficou entre percentuais de 20 a 40 %, tendo sido aprovado os 23%.

⁴² O Plano Nacional de Educação estabelecido pela Lei 13.005 de 25 de jun. de 2014 (Brasil, 2014) e aprovado para um período de 10 anos trouxe importantes elementos que culminaram na aprovação da EC 108 de 2020 buscando atingir as metas estabelecidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brazil*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em 06 de fev. de 2022.

BRASIL. *Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em 06 de fev. de 2022.

BRASIL. *Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em 07 de fev. de 2022.

BRASIL. *Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em 10 de fev. de 2022.

BRASIL. *Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 10 de fev. de 2022.

BRASIL. *Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1967. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 10 de fev. de 2022.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 6 fev. 2022.

FLACH, S. de F. A educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 285–303, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i43.8639943. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639943>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. *Financiamento da Educação Especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2014.

LIMA, M. O Direito à educação no Brasil. *Revista online de Política e*

Gestão Educacional, Araraquara, n. 9, p. 67–80, 2010. DOI: 10.22633/rpge.v0i9.9279. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9279>. Acesso em: 24 mar. 2022.

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. de, et al. (Org.). *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar* [livro eletrônico]. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. *ePub*.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 29 n. 2, 2013a. DOI: 10.21573/vol29n22013.43520. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpael/article/view/43520>. Acesso em 27 de mar 2022.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do Direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade* [online]. 2013b, v. 34, n. 124, pp. 743-760. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Epub 01 Out 2013. Acesso em 24 de mar. 2022.

EDUCAÇÃO FISCAL, JUSTIÇA FISCAL E SOLIDARIEDADE COMO INSTRUMENTOS DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

*Manuela Saker Morais*⁴³

*Lívio Augusto de Carvalho Santos*⁴⁴

*Jonathan Barros Vita*⁴⁵

INTRODUÇÃO

O tributo é a principal fonte de receita do Estado, sendo fundamental para a manutenção da máquina estatal, para que o mesmo realize suas atividades e para o custeio das obrigações que o Estado tem com o administrado, tais como, saúde, educação, segurança pública, coleta de lixo domiciliar, iluminação pública etc. Face a esta necessidade de arrecadar tributos, a Constituição Federal de 1988 outorgou o poder de tributar aos entes federativos, distribuindo entre eles a competência tributária.

Frise-se que é inegável a crise do Estado, que está desacreditado pelo cidadão e tal descrédito é soma da ineficiência do Estado, que não consegue atender a todos os anseios da sociedade e nem a todos os indivíduos, com a má gestão dos recursos públicos e com a descoberta de vários desvios de recursos públicos.

Neste contexto, o indivíduo deixa de querer contribuir para o Estado, perdendo o sentimento de participar do processo social de construção do bem comum, crescendo o sentimento de buscar o bem individual, portanto, o individualismo vem crescendo e o exercício da cidadania vem decrescendo. Diante do exposto, impõe-se a seguinte problemática: Como a educação fiscal e a justiça fiscal são capazes de estimular, ressignificando, a cidadania?

⁴³ Mestranda em Direito da Unimar. Especialista em Direito Empresarial e Direito de Trânsito pela Faculdade Legale. Graduada em Administração e Direito pela CESVALE.

⁴⁴ Doutorando em Direito pela UNIMAR. Mestre em Direito pela UNISC. Professor da Graduação. Professor convidado da Pós-Graduação *Lato Sensu*. Advogado. Presidente da Subcomissão de Direito Tributário da OAB-PI.

⁴⁵ Doutor e Mestre em Direito pela PUC/SP. Mestre em Segundo Nível em Direito Tributário da Empresa pela Universidade Comercial Luigi Bocconi, Milão/Itália. Estágio de pós-doutorado como Senior visiting research fellow na WU (Wirtschaftsuniversität Wien), Viena/Áustria. Advogado. Consultor Jurídico. Contador. Especialista em Direito Tributário pelo Instituto Brasileiro de Estudos Tributários (IBET/SP), Coordenador e professor titular do Mestrado e Doutorado em Direito da UNIMAR. Editor da Revista *Argumentum*.

Portanto, o objetivo do presente artigo é demonstrar que a educação fiscal e a justiça fiscal são instrumentos de construção e ressignificação da cidadania. O presente trabalho tem como ponto de partida a pesquisa bibliográfica acerca do conceito de justiça fiscal, destacando-se a relação existente entre a justiça fiscal e a cidadania. Num segundo momento, busca-se demonstrar que a justiça fiscal só pode ser concretizada através da aplicação do princípio da capacidade contributiva. Por fim, pretende-se verificar o impacto da educação fiscal no estímulo ao exercício da cidadania.

Para a elaboração do presente artigo, a pesquisa desenvolvida foi qualitativa do tipo documental bibliográfica (nacional e estrangeira), o método de abordagem escolhido foi o dedutivo e como método de procedimento será adotado o método monográfico, comparativo e funcionalista.

A RELAÇÃO ENTRE JUSTIÇA FISCAL E CIDADANIA

A priori, faz-se necessário delimitar o conceito de justiça. O termo justiça tem vários significados, a depender do contexto em que o termo é empregado. Assim, justiça pode ser ao mesmo tempo um órgão do Estado, uma maneira de avaliar o que é Direito, princípio moral, um sentimento e sinônimo de igualdade.

Fernando Aurélio afirma que “a justiça tem múltiplas definições, com significados imprecisos” (Zilveti, 2004, p. 51) e com o fito de compreender melhor o que seria justiça utiliza-se tanto de ensinamentos de filósofos como Aristóteles, Cícero, São Tomás de Aquino e Kant, quanto de ensinamentos de juristas, como Kelsen e Bobbio. Após a análise da contribuição dos filósofos e dos juristas conclui-se que além de um parâmetro para estabelecer critérios para definir uma ordem de conduta pessoal e coletiva, inclusive permitindo o convívio social, a justiça está associada à liberdade que inevitavelmente está ligada à igualdade (Zilveti, 2004), depreendendo que “convém, então apurar o princípio da igualdade para melhor compreender a justiça” (Zilveti, 2004, p. 66).

Ressalte-se que os ensinamentos Aristotélicos foram de suma importância para esta conclusão, inclusive sendo imprescindível destacar que Zilveti apontou as tentativas de, a partir da teoria Aristotélica, estabelecer classes lógicas de justiças, sendo elas a justiça distributiva e a justiça reparadora (Zilveti, 2004).

Dutra (2010) inicia a conceituação de justiça vinculando a valores culturais religiosos e morais de uma determinada sociedade, evidenciando que muito

embora existam diversos conceitos a depender da época e da sociedade, hodiernamente, num mundo globalizado, é possível se pensar em um conceito mais uniforme em grande parcela dele.

Como visto acima, a justiça seria então um valor a ser perseguido por todas as sociedades, entretanto, segundo a visão de Dutra (2010), esse conceito atrelado a valores teria evoluído e deixaria de ser abstrato, passando a ser positivado em alguns ordenamentos jurídicos como princípio jurídico.

Complementa a autora que desse princípio norteador do sistema jurídico derivam outros princípios como o da igualdade, da capacidade contributiva, da progressividade.

Cumprir destacar que ao tratar da definição de justiça, não se pode olvidar da relação desta com o direito, servindo o direito como parâmetro para a realização da justiça, como leciona Pezzi (2011, p. 61):

O Direito constitui o meio de ordenação racional de uma comunidade organizada. Para cumprir essa função ordenadora, ele estabelece regras e cria instituições. Assim, o Direito é, simultaneamente medida material e forma de vida coletiva. Como meio de ordenação racional, o Direito é indissociável da realização da justiça.

Na mesma linha de pensamento, Porto (2016) afirma que todos os ramos do direito almejam promover o valor da justiça, não sendo diferente o direito tributário, que também buscaria promover o valor da justiça. Aliás, quando o direito tributário regula a atividade tributária ele estaria promovendo a justiça fiscal.

Após apresentar a relação entre justiça e direito, Pezzi (2011) explica que a justiça não é uniforme para todo o direito, existindo critérios diferentes a depender do ramo do direito, ou seja, em cada ramo do direito foram eleitos critérios distintos para a realização da justiça. No caso particular do direito tributário, estes critérios estão vinculados aos princípios, principalmente ao da igualdade e da capacidade contributiva.

A partir disto, podemos concluir que a justiça fiscal é uma espécie autônoma de justiça, dotada de critérios próprios.

Neste sentido, Menescal (2007, p. 38) leciona que, muito embora seja autônoma, a justiça fiscal é a realização da justiça social na seara tributária, senão vejamos:

A consagração da Justiça Fiscal como uma espécie autônoma, tomando-a em sentido estrito, se justifica pela ênfase que se pretende dar aos aspectos ligados

ao relacionamento entre indivíduo e Estado arrecadador, e vice-versa. Contudo, há que se considerar que, ainda que se reconheça que certas normas ou certos princípios de justiça fiscal dizem respeito especialmente às relações bilaterais entre o indivíduo e o Estado, toda forma de justiça é, precipuamente, justiça social, na medida em que se aplica à vida em sociedade.

Na oportunidade, Pezzi (2011) delinea os contornos de justiça social a partir da superação das injustiças na repartição da renda, de forma a disseminar o bem-estar entre a sociedade.

Assim, a justiça tributária está intimamente ligada com a justiça social, considerando que a concretização da justiça fiscal permitiria a concretização da justiça social, pois, com a justiça fiscal, o ônus tributário é distribuído adequadamente entre os indivíduos da sociedade, acarretando a redistribuição da renda e conseqüentemente a redução das desigualdades sociais.

Neste sentido, a justiça fiscal e a justiça social pertenceriam à classe lógica de justiça distributiva, que nas palavras de Plauto Faraco “diz respeito à justiça ou injustiça das próprias leis que consagram certas formas de distribuição das rendas, das honras, das posições e de outros bens entre os membros de uma comunidade” (Azevedo, 1998, p. 7).

Corroborando com a ideia de haver uma relação entre a garantia do mínimo existencial e a concretização da justiça fiscal, Peres (2013, p. 66) utilizando dos ensinamentos de Torres leciona:

Para tratar da questão da justiça fiscal, além do exame dos elementos apontados, é importante observar a questão do mínimo existencial, incluída na problemática da liberdade. Para uma existência humana digna, o cidadão tem Direito a satisfazer suas necessidades mínimas. Esse Direito está ligado às condições iniciais de liberdade tema dos Direitos fundamentais ou Direitos humanos, e está em íntimo contato com a justiça fiscal.

Defende Conti (1997) que a justiça fiscal tem como principal fundamento a equidade, afirmando que “a justiça fiscal passa a ser aquela fundada na equidade; atingir-se-ia a justiça fiscal por meio da distribuição equitativa do ônus tributário entre os contribuintes” (Conti, 1997, p. 12).

Acrescenta ainda, o autor que para alcançar um sistema tributário ideal pautado na justiça fiscal é imperiosa a aplicação dos princípios do benefício e da capacidade contributiva. Segundo Conti (1997, p. 14) “a tributação realizar-se-á de modo que cada contribuinte participe na arrecadação dos tributos na medida dos benefícios que tenha obtido em função dos gastos realizados com os recursos do Estado”, já o princípio da capacidade contributiva determina

que “os contribuintes devem colaborar para o financiamento dos gastos do Estado na proporção de sua capacidade de contribuição para estes gastos”.

Portanto, tanto a justiça fiscal quanto a justiça social buscam uma igualdade formal entre indivíduos de uma sociedade e para tanto se faz necessária a redistribuição de renda. A partir desta ótica, a justiça fiscal e a justiça social teriam como fundamentos a equidade e a redistribuição de renda.

De outro lado, Torres (s.d., p. 31-32) evidencia que numa sociedade complexa a distribuição de renda espontânea é impossível, enfrentando dificuldades o modelo de justiça social e surgindo um novo modelo de justiça a ser perseguido, a justiça política que é um modelo em que o Estado tem um papel preponderante, atuando direta ou indiretamente para a promoção do desenvolvimento. Para tanto, o próprio Estado seria responsável por promover a redistribuição de rendas.

Voltando à obra de Pezzi (2011, p. 65), a autora afirma que a justiça fiscal pode ser entendida nos sentidos sintático, semântico e pragmático:

O primeiro, reside em sua afirmação como critério seletor de sentido na composição da estrutura semântica das normas jurídicas. Assim, quando na presença de duas ou mais proposições ou sentidos possíveis na composição da norma, a justiça fiscal atua como critério de seleção (justificação) da norma mais adequada ao caso e ao sistema (coerência). De acordo com o sentido semântico, a noção mínima de justiça é extraída das noções de igualdade (capacidade contributiva) e de liberdade (limitações ao poder de tributar). Já no sentido pragmático, a justiça fiscal traduz uma relação de adequação entre a norma e seu usuário, por meio da relação intersistêmica entre política, economia e Direito.

Além disso, a justiça fiscal seria tanto um princípio estruturante do Direito tributário, de onde emanam os princípios da igualdade, da capacidade contributiva, da progressividade, da seletividade e do não confisco, bem como, critério para a interpretação da norma no momento de sua aplicação do caso concreto.

Aliás, segundo Giotti (2014), a justiça fiscal deve ser verificada na elaboração das leis, na interpretação durante a aplicação da lei e após a aplicação da lei com a concretização do Direito no caso concreto, avaliando se a carga tributária é sustentável segundo os critérios da intensidade da carga tributária para os contribuintes e quanto as reais necessidades das receitas públicas.

A partir disto, podemos concluir que o sistema tributário deve nortear-se pela justiça fiscal de modo a balancear os deveres e Direitos dos indivíduos, ou

seja, de modo que o dever de recolher os tributos seja distribuído de forma equânime entre os indivíduos respeitado o Direito à propriedade, a igualdade e a capacidade contributiva de cada um.

Convém destacar que a justiça fiscal, além de servir como parâmetro para repensar a ordem tributária para que a tributação seja distribuída de forma adequada entre os indivíduos da sociedade, respeitando a capacidade contributiva individual, o que permitiria a redistribuição de rendas, é importante instrumento de cidadania, considerando que permite que cada indivíduo contribua, dentro de suas possibilidades, para suprir os gastos do Estado em suas atividades e conseqüentemente na distribuição do bem comum.

Em outras palavras, com a distribuição adequada do ônus tributário todos conseguiriam cumprir o dever fundamental de recolher tributo, que é a principal fonte de receita do Estado e permite que o mesmo concretize os Direitos dos indivíduos, possibilitando que o indivíduo tenha um papel crucial para a construção do bem comum, ou seja, por cumprir um dever cívico usufruiria de Direitos sendo considerado autêntico cidadão.

Por esse ângulo, considerando o dever de pagar tributo como requisito para o exercício da cidadania, a justiça fiscal é imprescindível. Diante dessa ilação resta então as seguintes dúvidas: é admissível criar requisitos para o exercício da cidadania? O dever de pagar tributos pode ser eleito como requisito para o exercício da cidadania?

Segundo Dallari, citado por Peres (2013, p. 67),

Retomando a noção de cidadania, recorda-se que sua aquisição depende das condições fixadas pelo próprio Estado, podendo ocorrer tanto pelo simples fato do nascimento em determinadas circunstâncias, como pelo atendimento a certos pressupostos que o estado estabelece.

Portanto, a condição de cidadão está atrelada a Direitos e deveres, de modo que a cidadania pressupõe o cumprimento de deveres, podendo o Estado fixar requisitos para o exercício da cidadania.

Resta-nos analisar se o dever de pagar tributo pode ser considerado requisito para o exercício da cidadania. Para responder a tal questionamento, Morsch (2006, p. 28) leciona:

Com efeito, é através de critérios de justiça fiscal que se pode vislumbrar a forma mais correta de contribuição do indivíduo para a preservação de uma esfera pública de liberdade e igualdade. Desse modo, pode-se dizer que, atendida a justiça fiscal, a tributação ultrapassa o simples sentido de entrega de

dinheiro ao Estado para financiamento de suas despesas. A tributação passa a inserir-se, então, no próprio núcleo essencial da cidadania, através do qual o próprio cidadão adquire esta condição, na medida em que contribui livre e isonomicamente para a manutenção de sua liberdade e igualdade.

Destarte, o tributo situa-se como dever do cidadão, sendo requisito para o exercício da cidadania. Por outro lado, ao pagar o tributo surge o Direito do cidadão de exigir que o Estado cumpra com o seu papel. Assim, inegavelmente o dever de pagar o tributo é requisito para o exercício da cidadania.

Como se observou existem várias definições para justiça e diferentes compreensões sobre a justiça fiscal, assim, com o fito de delimitar os conceitos apresentados passaremos a analisar, inicialmente, os objetivos e as atribuições do Estado no recolhimento de tributos, ou seja, iremos buscar estabelecer uma relação entre o modelo de Estado, a tributação e a justiça fiscal.

A CONCRETIZAÇÃO DA JUSTIÇA FISCAL ATRAVÉS DO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA CAPACIDADE CONTRIBUTIVA

Ao analisar o conceito de justiça fiscal ficou demonstrado que este está associado à distribuição adequada do ônus da carga tributária respeitada a capacidade de cada um em suportá-la bem como que existem vários dispositivos constitucionais que almejam alcançá-la. Dentre eles se destaca o que positiva o princípio da capacidade contributiva. Nas palavras de Fernando Aurélio Zilveti (2004, p. 124) “a melhor expressão de justiça fiscal é a capacidade contributiva”.

Aproveitando as lições de Conti (1997), já expostas anteriormente, sabemos que para haver um sistema tributário ideal é necessário que o mesmo esteja consoante o ideário da justiça fiscal, o que só poderá ser alcançado com a aplicação de dois princípios, o princípio do benefício e o princípio da capacidade contributiva. Com a aplicação destes dois princípios, teríamos que o contribuinte arcaria com o encargo tributário na medida da sua capacidade de contribuição e na medida em que usufruísse dos benefícios custeados com recursos públicos. Portanto, os dois princípios são indissociáveis tanto entre si, como na relação de ambos com a realização da justiça fiscal.

Segundo Baptista (2007, p. 130) “o princípio da capacidade contributiva em sua essência é um dos vetores da Justiça Distributiva na medida em que visa a distribuir os encargos tributários a cada um segundo a sua capacidade econômica de contribuir”.

No mesmo sentido, Latarola (2005) citando Tipke, ressalta que a justiça no

ramo do Direito tributário é alcançada pela isonomia que, por sua vez, é guiada pelo princípio da capacidade contributiva. Sendo este o princípio com critérios mais justo para a aplicação do princípio da igualdade.

Acrescenta, ainda, que o princípio da capacidade contributiva, é princípio inerente à justiça fiscal, uma vez que preconiza a tese igualitária, inclusive é o principal princípio de justiça fiscal considerando que na sua observância traz como reflexo a observância de Direitos humanos fundamentais da limitação do poder de tributar.

Azevedo (2013) doutrina que o princípio da capacidade contributiva deve ser respeitado desde a elaboração da norma que vier a instituir o tributo, momento em que deverão ser analisadas as desigualdades naturais existentes para impor alguma espécie de discriminação na graduação do tributo, somente sendo justa a atividade tributária do Estado se for adequada à capacidade econômica da pessoa que deva suportar o ônus tributário.

Portanto, conforme a autora o princípio da capacidade contributiva é o instrumento legitimador da discriminação tributária, devendo a estrutura tributária almejá-la com o fito de distribuir adequadamente o ônus tributário entre os indivíduos. Em outras palavras, no momento de legislar para instituir ou majorar um tributo, graduando segundo a capacidade econômica, deve ser adotado um critério de diferenciação. Entretanto, Azevedo (2013) afirma que só haverá justiça fiscal ao escolher o critério de diferenciação, se o tratamento diferenciado estiver em conformidade com as diretrizes da Constituição Federal.

Diante do acima exposto, fica claro que a capacidade contributiva é a medida para a justiça fiscal. Por oportuno, destacamos que, segundo Porto (2016, p. 97), citando Tipke, “a avaliação da capacidade contributiva, como medida da tributação, impõe a preservação de um mínimo existencial, partindo-se da premissa de que assegurar a existência digna é compromisso estatal”.

Não podemos nos olvidar da proteção à propriedade, que proíbe a tributação excessiva ao ponto de configurar o confisco, devendo também ser considerada a vedação do confisco na graduação do tributo, ou seja, o confisco assim como o mínimo existencial é um parâmetro para a capacidade contributiva. Porto (2016, p. 97) corrobora com o entendimento de que o não confisco está relacionado com a capacidade contributiva.

Por outro lado, mesmo que observada a proteção do mínimo vital, não se pode admitir que a tributação seja graduada num patamar que imponha restrição ao Direito de propriedade, livre iniciativa e até mesmo à liberdade.

Nesse sentido, além de um limite mínimo, a tributação possui um limite máximo, calcada na ideia de vedação de confisco.

Trilhando essa faixa, para que a tributação seja considerada justa, dentro das diretrizes da capacidade contributiva, é necessário que a capacidade contributiva não ultrapasse os limites do mínimo existencial e do não confisco.

Por fim, conforme Ricardo Lobo Torres, citado por Gregório (2011, p. 61), “a capacidade contributiva é o princípio mais importante de justiça fiscal, vez que determina a exata contribuição de cada um, proporcionalmente às suas rendas e haveres, independente de sua eventual disponibilidade financeira”.

Por outro lado, mesmo reconhecendo a importância do princípio da capacidade contributiva, Baptista faz uma crítica à eficácia do princípio alegando que “o sistema tributário brasileiro assenta-se na regressividade, ou seja, aqueles que têm menor capacidade contributiva é que arcam com a maior carga tributária” (Baptista, 2007, p. 129). Afirma ainda que a eficácia depende do grau de desenvolvimento do povo, trazendo a lição de Hugo de Brito Machado: “A eficácia do princípio da capacidade contributiva, como eficácia de qualquer princípio jurídico, depende do grau de desenvolvimento cultural do povo, que define o grau de disposição das pessoas para defenderem os seus Direitos” (Baptista, 2007, p. 130).

Outra crítica de Baptista (2007, p. 130) é quanto à avaliação da capacidade econômica de contribuir na distribuição dos encargos tributários a cada um, não devendo essa avaliação se resumir apenas nos bens patrimoniais do indivíduo, mas também devem ser consideradas suas condições pessoais, tais como: “estado civil, saúde, os encargos de família, inclusive a origem das rendas para efeitos de imposições diferenciadas, conforme resulte apenas do trabalho, do emprego de capitais ou de combinação de ambos”.

Vale destacar que, mesmo apontando críticas à eficácia e à avaliação da capacidade contributiva, Baptista não refuta a ideia de que o princípio da capacidade contributiva é instrumento indispensável para a concretização da justiça fiscal, ao contrário, vai além, afirmando que além de justiça fiscal é possível alcançar a justiça social através do princípio da capacidade contributiva.

Segundo Baptista (2007, p. 130) “tributando cada um na medida de suas possibilidades, o princípio respeita a igualdade tão sonhada e perseguida. O valor arrecadado justamente retorna à sociedade sob a forma de investimentos para aqueles que são mais necessitados”, destacando os investimentos na educação, cultura e informação.

Vale destacar que tais investimentos são capazes de melhorar a vida das pes-

soas possibilitando igualdade de condições. Para tanto, além da arrecadação adequada respeitando a capacidade contributiva é necessária a alocação correta dos recursos arrecadados, promovendo a inclusão social.

Nessa mesma linha, Baptista (2007, p. 131) dispõe:

Com uma arrecadação na medida ideal e uma política sincera, esse valor poderia voltar a sociedade sob a forma de investimento na educação, cultura e informação das pessoas e melhora da vida delas redistribuindo e alocando devidamente os bens disponíveis na sociedade.

A alocação correta dos bens de produção e de consumo daria aos indivíduos componentes de nossa sociedade subsídios necessários para que haja uma igualdade de condições materiais (bens de produção de consumo) e imateriais (acesso a cultura, educação e lazer).

Acerca da distribuição dos bens na sociedade, Iatarola (2005) anuncia que esta distribuição dos bens na sociedade é denominada de princípio da diferença, tendo três pressupostos. O primeiro pressuposto é a distribuição no âmbito dos bens, de forma a trazer um benefício maior para os mais desfavorecidos. O segundo pressuposto é a possibilidade de todos os indivíduos ocuparem posições e funções na sociedade. E por fim, o terceiro pressuposto é que os indivíduos tenham igualdade de oportunidades com condições mínimas de existência.

Deste modo, a aplicação de fato do princípio constitucional da capacidade contributiva num primeiro momento concretizaria a justiça fiscal, implicando numa igualdade econômica.

PRINCÍPIO DA CAPACIDADE CONTRIBUTIVA, PRINCÍPIO DA SOLIDARIEDADE E CIDADANIA

Os princípios da solidariedade e da capacidade contributiva estão relacionados. Neste passo, para compreender a relação entre o princípio da solidariedade e o princípio da capacidade contributiva é necessário primeiramente definir o conceito de solidariedade e a aplicação do princípio na área tributária. O termo solidariedade marca a supremacia do coletivo em face do individualismo, buscando sempre o bem comum da sociedade, e traz como principal consequência a redução das desigualdades sociais.

Na mesma linha de pensamento, Baptista (2007, p. 56) leciona que “o termo implica benefícios à coletividade em detrimento do pensamento individualista”. Acrescenta ainda que o termo “preconiza ação com o objetivo de diminuir as desigualdades existentes na sociedade na busca da igualdade material”.

De igual forma, Rodrigues e Schmidt (2016, p. 4) mencionam:

O princípio da solidariedade emana da ideia, ou podemos chamar de sentimento, de pertencimento do indivíduo a um grupo, a uma comunidade, e como tal assumir com os demais, obrigações que reverterão ao bem comum. A ajuda mútua integra sem sombra de dúvidas a construção do princípio da solidariedade.

Ainda quanto à solidariedade fazem uma importante diferenciação entre solidariedade e caridade, apontando que a solidariedade não pode ser entendida como ajuda ao próximo que é discricionária, pois este é o conceito de caridade. De outro lado, a solidariedade é o dever de todos contribuírem para a construção do bem comum. E para deixar mais evidente a diferenciação, citam Bagatini e Pellegrini que defendem que a solidariedade “[...] não pode ser vista apenas como parte genérica dos Direitos de fraternidade, e sim como um meio de conceder igual dignidade para todos os membros da sociedade” (Rodrigues; Schmidt, 2016, p. 4).

Bagatini e Reis (2014), citando Farias, aduzem que quando se fala em solidariedade esta deve ser entendida como uma forma de repensar a relação entre o indivíduo e a sociedade, bem como a relação entre o indivíduo e o Estado. Complementam seu posicionamento, citando Luiz Netto Lobo, evidenciando que o princípio da solidariedade não é apenas uma diretriz a ser seguida pelo Estado na atividade legiferante e na realização de políticas públicas, mas também uma imposição aos indivíduos, que têm deveres recíprocos para a construção do bem comum.

Casalta Nabis, citado por Melo (2012), acata esta concepção de que a solidariedade também é um dever do indivíduo de cidadania solidária ou cidadania responsabilmente solidária. Portanto, a solidariedade, nesta concepção, está intimamente ligada à cidadania, e mais especificamente à cidadania ativa. Acresce que o cidadão passa a assumir um comportamento ativo na vida pública assumindo encargos, responsabilidades e deveres oriundos da vida pública que não podem ser compreendidos como tarefa exclusiva do Estado. Do pensamento de Casalta Nabis, Melo (2012, p. 142) conclui que os cidadãos e o Estado devem trabalhar juntos na busca pelo bem comum e a inclusão de todos. Para o autor, a solidariedade pode ser compreendida sob dois aspectos, “de um lado, o dever de todos concorrerem para subsidiar o Estado – dever fundamental de pagar impostos – e, de outro lado, a necessidade de que se tenha Estado Tributário balizado e suportável”.

No que diz respeito à relação da solidariedade e da cidadania, Cardoso (2014,

p. 159) afirma que a solidariedade dá uma resignificação para a cidadania uma vez que “modifica-se a própria condição de cidadania, que passa a ter forte conteúdo de solidariedade social em contraponto ao seu tradicional caráter individualista, calcado nos chamados Direitos fundamentais”.

Cumprir destacar que o termo solidariedade possui diversos significados, sendo utilizado no presente trabalho o conceito de solidariedade no campo do Direito, que “pode representar a divisão de bens e rendas próprias do Direito Tributário e do Direito Previdenciário” (Bagatini; Reis, 2014, p. 382).

No sistema jurídico brasileiro, o princípio da solidariedade está previsto no art. 3º, inciso I, da constituição federal que disciplina “que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária (...)”, bem como em vários outros dispositivos que visem a promoção da igualdade material e da redução das desigualdades sociais e regionais.

Aliás, o princípio da solidariedade é “norteador do ordenamento na medida em que seu conteúdo ético-valorativo assegura todos os demais Direitos constitucionalmente garantidos: é o caminho para que a concretização realmente seja alcançada” (Kunde; Pedroso; Swarowski, 2014, p. 9).

Ainda, sobre a aplicação da solidariedade no campo jurídico, Bagatini e Reis (2014, p. 382) destacam que deve ser aplicada em todas as relações jurídicas, tanto as que se classificam como ramo do Direito público como as que se classificam como ramo do Direito privado, devendo o sistema jurídico ser enxergado a partir da solidariedade. Assim, “trata-se de uma nova maneira de se enxergar as relações humanas jurídicas, à luz da ética e da moral, visando à igualdade substancial, a dignidade da pessoa humana e, sobretudo, a cooperação nas relações jurídicas”.

No campo do Direito tributário, Porto (2016) trata a solidariedade como fundamento para o dever do contribuinte financiar a atividade estatal como consequência do dever de sustentar a sociedade em que ele está inserido, ou seja, a solidariedade é o principal fundamento do dever de pagar tributos. Como bem ilustra Porto (2016, p. 88):

Propõe-se estabelecer uma conexão do objetivo fundamental do Estado brasileiro de construir uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, inciso I, da CRFB) com o comportamento cotidiano dos sujeitos da relação tributária. Pugnar pela observância do princípio da solidariedade no tocante à tributação importará uma conduta condigna com os valores que esta solidariedade visa promover. Desta forma, pertencer a uma sociedade impõe o dever de

sustentá-la, e este sustento é obtido por meio da tributação. Logo, o dever de fundamental de pagar tributos está umbilicalmente vinculado à noção de solidariedade.

Na mesma perspectiva, Cardoso (2014, p. 157) muito bem elucida que “o dever de recolher tributos, conforme já demonstrado neste trabalho, constitui um dever fundamental do Estado Democrático de Direito, baseado no status de cidadania e no dever de solidariedade”.

Acerca da aplicação do princípio da solidariedade na esfera tributária Rodrigues e Schmidt lecionam que a aplicação se dá tanto na tributação com finalidade fiscal como na tributação de natureza extrafiscal, quando a tributação não tem apenas a finalidade arrecadatória e assumindo o papel de indução e promoção de igualdade no campo social, econômico e cultural. No campo da tributação extrafiscal, os autores citam Bufon para demonstrar como se dará a aplicação do referido princípio, se concretizando “[...] tanto no viés da oneração, como no viés da redução da carga fiscal” (Rodrigues; Schmidt, 2016, p. 5).

Desta feita, fica evidente que o princípio da solidariedade se aplica ao Direito tributário, restando analisar qual a relação entre o princípio da capacidade contributiva e o princípio da solidariedade. Destaca-se que tanto o princípio da capacidade contributiva quanto o princípio da solidariedade, conforme já exposto anteriormente, são instrumentos concretizadores de igualdade material, e buscam a realização da justiça social.

Retomando o conceito de justiça fiscal temos a distribuição dos ônus tributário de forma adequada entre os indivíduos, e associando-se este aos conceitos do princípio da capacidade contributiva e do princípio da solidariedade, já apresentados, podemos concluir que ambos são princípios imprescindíveis para a realização da justiça fiscal.

Uma vez estabelecidos os pontos comuns entre o princípio da solidariedade e o princípio da capacidade contributiva, mister destacar qual a relação entre eles, surgindo uma importante questão, os referidos princípios se contradizem ou se complementam?

Vale lembrar que os princípios não são aplicados de forma isolada e devem ser aplicados juntamente com outros princípios que compõem o sistema jurídico, lembrando que em caso de haver conflito entre eles, nenhum perde a validade, devendo ocorrer o balanceamento de valores consoante o seu peso e seu valores, conforme a doutrina de Canotilho. Assim, caso os princípios em comento se contradigam, nenhum perde sua validade e serão aplicados da maior e melhor forma possível.

Para responder a referida questão, temos que relembrar o conceito do princípio da solidariedade e o conceito do princípio da capacidade contributiva. Pelo princípio da solidariedade aplicado na área tributária temos que os contribuintes têm o dever de pagar tributos para sustentar a sociedade. Ocorre que este dever de pagar tributos oriundo da solidariedade não pode implicar em tributar quem não tem condições de suportar este encargo. Neste esteio, a aplicação do princípio da solidariedade não afasta o princípio da capacidade contributiva, ao contrário, em decorrência da solidariedade surge o dever de contribuir para suprir os gastos públicos através da tributação, mas este dever tem que estar em conformidade com a capacidade de suportá-lo, ou seja, em conformidade com o princípio da capacidade contributiva.

Nessa ordem de raciocínio, seguem as palavras de Melo (2012, p. 145):

Nessa linha, admite-se, então, até mesmo para seguir a tendência contemporânea mundial, que a ideia de solidariedade na tributação seja desenvolvida, mas tal concepção jamais refutará o entendimento de se pagar tributo dentro da capacidade contributiva individual e real do contribuinte, conforme positivado no art. 145, parágrafo 1º da Constituição.

Assim, temos que o princípio da solidariedade é complementado pelo princípio da capacidade contributiva. Neste passo, Baptista (2007, p. 65) assevera que “o mínimo que se pode esperar de um Direito Tributário positivo em termos de solidariedade é que o conjunto de impostos, ou sistema tributário globalmente considerado, responda às exigências da capacidade econômica”. Em sentido contrário, Ricci (2015, p. 96) afirma que o princípio da capacidade é complementado pelo princípio da solidariedade, pois “o princípio da solidariedade faz com que a capacidade contributiva seja um pressuposto da tributação, na medida em que aquele que manifesta riqueza tem o dever de contribuir com as despesas estatais”.

Por fim, podemos afirmar que estes princípios não se contradizem, mas se complementam reciprocamente, podendo inclusive se inferir que a relação entre ambos reside no fato de que princípio da solidariedade é ponto de partida para o princípio da capacidade contributiva, na medida em que é daí que surge o dever do cidadão pagar tributos em conformidade com sua possibilidade para a construção do bem comum. Esta é a principal justificativa para um indivíduo contribuir mais do que outro nesta construção do bem comum, bem como na limitação do princípio da solidariedade pelo princípio da capacidade contributiva, na medida em que os cidadãos apesar de terem o dever de contribuir para o sustento da sociedade, não podem ser compelidos a pagar mais do que sua capacidade de assumir o encargo.

EDUCAÇÃO FISCAL, CONSENTIMENTO AO TRIBUTO E A CIDADANIA

Conforme foi exposto anteriormente a justiça tem diferentes compreensões de justiça fiscal. Porém, não podemos negar que a justiça fiscal é a busca pela distribuição da carga tributária de forma adequada. Assim, é importante instrumento de cidadania, pois a distribuição em conformidade com a capacidade contributiva cria um ambiente propício para participar dos gastos públicos, faltando apenas interesse e/ou vontade do cidadão para efetivar a referida participação.

De outro lado, o cidadão somente paga o tributo em razão de sua compulsoriedade não tendo interesse e/ou vontade em fazê-lo, o que acarreta em aumento de práticas ilícitas para redução ou não pagamento do tributo. Desta maneira, o consentimento ao tributo influencia diretamente na arrecadação.

Neste contexto, a educação fiscal é necessária para mudar o comportamento do cidadão, considerando que o ponto de partida da educação fiscal é o esclarecimento ao cidadão do que é tributo, quais são as espécies de tributo e a importância dos mesmos, sendo fundamental para conscientizar o cidadão de que o mesmo deve contribuir para a melhoria da comunidade em que está inserido.

Assim, a educação fiscal acarreta o consentimento ao tributo e conseqüentemente a mudança no comportamento do cidadão que passa a ter sentimento de pertencimento à comunidade e interesse em contribuir para fazer face aos gastos públicos realizados pelo Estado nas suas atividades, incluindo-se nestes os custos para a prestação de serviços públicos e para realização de melhorias para a comunidade.

No mesmo sentido, Campanha e Tenório (2017, p. 8) utilizam do conceito de educação fiscal apresentado pela Escola Superior de Administração fazendária para concluir que a educação fiscal concorre para o fortalecimento do exercício da cidadania.

[...] a educação fiscal compreende uma abordagem didático-pedagógica cuja finalidade é interpretar as vertentes financeiras da arrecadação e dos gastos públicos, na tentativa de estimular o cidadão comum a compreender o seu dever de contribuir solidariamente em benefício do conjunto da sociedade e de participar do processo de fiscalização e acompanhamento da aplicação dos recursos públicos. Trata-se de compreender o que é o Estado, suas origens e objetivos e a importância do controle social sobre o gasto público, mediante a participação ativa do cidadão, concorrendo para o fortalecimento do ambiente democrático.

Acrescentam, ainda, que a educação fiscal é indissociável do exercício da cidadania, uma vez que apenas com conhecimento e capacitação é possível a efetiva participação na vida em coletividade, ou seja, a educação fiscal é imprescindível para a cidadania.

Acontece, porém, que a participação no planejamento dos gastos e, principalmente, o acesso e a utilização das informações prestadas pelo Estado para que as ações dos governantes sejam controladas e fiscalizadas exigem da sociedade um mínimo de conhecimento sobre de que forma o Estado se organiza para arrecadar os tributos e para gastá-los posteriormente. Desse modo, toda abordagem educativa que permita ao cidadão compreender as “vertentes financeiras da arrecadação e dos gastos públicos”, tendo em vista o desenvolvimento de competências para participar, planejar, sugerir, reivindicar, acompanhar e fiscalizar o uso dos recursos públicos, recebe o nome de educação fiscal (Campanha; Tenório, 2017, p. 10).

Por fim, Campanha e Tenório (2017, p. 11) concluem que a educação fiscal é “capaz de um intenso processo de sensibilização do cidadão quanto à importância do tributo para construir uma sociedade mais justa e cumprir voluntariamente as obrigações tributárias instituídas legalmente”. Por conseguinte, a educação fiscal reaviva o interesse e vontade do cidadão de pagar os tributos de forma a contribuir para o bem da sociedade, estimulando a concretização do exercício da cidadania.

CONCLUSÃO

Como se observou existem várias definições para justiça e diferentes compreensões sobre a justiça fiscal, com o fito de delimitar os conceitos apresentados. Em razão dos múltiplos significados de justiça fiscal, e lembrando o significado pelo qual a justiça fiscal seria sinônima de avaliação do modo de distribuir os encargos tributários entre as várias categorias de contribuintes.

A partir disto, pode-se concluir que o sistema tributário deve nortear-se pela justiça fiscal de modo a balancear os deveres e Direitos dos indivíduos, ou seja, de modo que o dever de recolher os tributos seja distribuído de forma equânime entre os indivíduos respeitados o Direito à propriedade, a igualdade e a capacidade contributiva de cada um.

Além disso, a justiça fiscal seria tanto um princípio estruturante do Direito tributário, de onde emanam os princípios da igualdade, da capacidade contributiva, da progressividade, da seletividade e do não confisco, bem como, critério para a interpretação da norma no momento de sua aplicação do caso concreto.

Convém destacar que a justiça fiscal, além de servir como parâmetro para repensar a ordem tributária para que a tributação seja distribuída de forma adequada entre os indivíduos da sociedade, respeitando a capacidade contributiva individual, é importante instrumento de cidadania, considerando que permite que cada indivíduo contribua, dentro de suas possibilidades, para suprir os gastos do Estado em suas atividades e conseqüentemente na distribuição do bem comum.

Constatou-se que a solidariedade é fundamental para ressignificação da cidadania, tendo em vista que o cidadão tem o dever jurídico de contribuir para a sociedade, se contrapondo ao viés individualista.

Entretanto, além de construir um ambiente propício para o exercício da cidadania através da participação dos cidadãos nos gastos públicos é necessário que estes cidadãos tenham interesse e/ou vontade de contribuir para suprir os gastos do Estado, o que aumenta a eficácia da arrecadação.

Neste passo, a educação fiscal é fundamental para a concretização da cidadania, uma vez que conscientiza os cidadãos da importância de pagar os tributos, modificando a postura dos cidadãos na participação dos gastos públicos. Portanto, a educação fiscal e a justiça fiscal são instrumentos de construção e ressignificação da cidadania.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Naiara Silveira. *O Princípio da Capacidade Contributiva e seus mecanismos para efetividade da Justiça Fiscal*. 102 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Direito) – Centro Universitário FIEO, Osasco, 2013.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. *Justiça distributiva e aplicação do Direito*. Porto Alegre: Fabris, 1998.

BAPTISTA, Hélio Daniel de Favare. *Justiça tributária, justiça distributiva e solidariedade social: aplicação do princípio da capacidade contributiva*. 139 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Direito) – Centro Universitário de Marília, Marília, 2007.

CAMPANHA, Alexssandro; TENÓRIO, Robinson Moreira. A educação fiscal e suas implicações para o exercício da cidadania e para a melhoria qualitativa da vida em sociedade. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, Vitória da Conquista, n. 23, p. 1-14, jan./jun. 2017. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/7516/pdf_854. Acesso em: 14 mar. 2019

CONTI, José Maurício. *Princípios tributários da capacidade contributiva e*

da progressividade. São Paulo: Dialética, 1997.

DUTRA, Micaela Dominguez. *Capacidade contributiva: análise dos Direitos humanos e fundamentais*. São Paulo: Saraiva, 2010.

GIOTTI, Daniel. *Solidariedade, moralidade e eficiência como critérios de justiça tributária*. In: FUX, L.; QUEIROZ, L. C. S. de; ABRAHAM, M. (Org.). *Tributação e justiça fiscal*. Rio de Janeiro: GZ, 2014. p. 131-158.

IATAROLA, Ana Cristina Silva. *Capacidade Contributiva Princípio norteador de justiça tributária e sua limitação pelos Direitos fundamentais: mínimo existencial versus não confisco tributário*. 151 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

MELLO, Elizabete Rosa de. *Direito fundamental a uma tributação justa*. São Paulo: Atlas, 2013.

MENESCAL, Ana Mônica Filgueiras. *A seletividade como instrumento concretizador da justiça fiscal no âmbito do ICMS*. 188 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional – Mestrado e Doutorado) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.

MORSCH, Natália de Azevedo. *Justiça fiscal e neutralidade fiscal: a questão do ICMS nas operações interestaduais*. 181 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PERES, Eliane Lamarca Simões. *Justiça fiscal e progressividade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PEZZI, Alexandra Cristina Giacomet. *Dignidade da pessoa humana: mínimo existencial e limitação à tributação no estado democrático de Direito*. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

PORTO, Éderson Garin. *A colaboração no Direito tributário: por um novo perfil de relação obrigacional tributária*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2016.

TORRES, Ricardo Lobo. *Justiça distributiva: social, política e fiscal*, in *Revista de Direito Tributário* nº 70. São Paulo: Malheiros, S.d., p. 27-39.

ZILVETI, Fernando Aurelio. *Princípios de Direito tributário e a capacidade contributiva*. São Paulo: Quartier Latin, 2004.

EDUCAÇÃO JURÍDICA - COMENTÁRIOS ÀS RESOLUÇÕES N.º 9/2004, N.º 5/2018, N.º 2/2021 E OS HORIZONTES PARA A CONCRETUDE DA JUSTIÇA MULTIPORTAS⁴⁶

Rogério Mollica⁴⁷

Patrícia Lichs Cunha Silva de Almeida⁴⁸

Solange Teresinha Carvalho Pissolato⁴⁹

INTRODUÇÃO

No Brasil, instaurou-se a política do amplo acesso ao judiciário que acaba congestionando os Tribunais. Apesar de termos um sistema multiportas, a porta que quase sempre é acionada é a do Poder Judiciário.

De outra via, há que se pensar no decesso de todas essas demandas, e como (re) pensar o ensino jurídico de forma a atender tais expectativas. Atualmente, o que se constata na prática é uma travessia do discurso para a prática, o que exige uma mudança de conduta, uma releitura de premissas muito arraigadas na formação e na percepção, não apenas do Direito, mas também do ensino jurídico.

O perfil do egresso dos cursos de Direito, deve estar em consonância com as políticas públicas levadas a efeito pelo Estado no sentido de incentivar a utilização de meios não contenciosos de solução de conflitos, ou dito de outra forma, vertido para educação não adversarial.

De pronto, pode-se afirmar que, tangenciando o que foi idealizado pela Resolução n.º 125 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), desde fins de 2010, a edição de diversas resoluções pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), evidenciam uma caminhada, ainda que discreta, em direção à concretude do sistema multiportas.

⁴⁶ Readaptação de artigo publicado *In*: Revista Cadernos da Fucamp, v. 22, n. 56, p. 01-23. 2023.

⁴⁷ Doutor em Direito Processual pela Universidade de São Paulo (USP), Professor Assistente da Universidade de Marília (UNIMAR). E-mail: rogerio@caisadvogados.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-532X>.

⁴⁸ Doutora e Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade de Marília (UNIMAR), Oficial Registradora e Tabela de Notas no Estado de São Paulo. E-mail: patriciadealmeida3110@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4094-4976>.

⁴⁹ Doutoranda em Direito em Empreendimentos Econômicos, Processualidade e Relações Jurídicas pela Universidade de Marília (UNIMAR). E-mail solangepissolato.mestrado@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1447-5045>.

Trata-se de um dos pontos fulcrais da Resolução n.º 125 (Brasil, 2010), que instituiu a Política Judiciária Nacional de Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesses no Âmbito do Poder Judiciário, o que requer uma atuação cooperativa e alinhada com o sistema de educação. Ademais, há que se lembrar, que a alteração do ensino jurídico não compete ao Poder Judiciário, e sim ao Ministério da Educação (MEC).

Portanto nesse deambular, é necessário que haja uma mudança de paradigma ainda cingido pela litigância, indo para além dos contornos teóricos, unindo teoria e prática, objetivando consolidar tais ações na busca da paz social, posto que a formação que molda o perfil do graduando impõe desafios e guardam conexão com o modo como as Instituições de Ensino Superior (IES), conduzem o processo educativo.

Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou analisar, no âmbito jurídico e educacional, quais são as bases legais que sustentam e orientam a implementação do sistema multiportas.

A pesquisa tem por escopo discorrer sobre a efetividade das alterações que tiveram como ponto fulcral a Resolução n.º 125 (Brasil, 2010) e analisar as alterações propostas pelas Resoluções n.º 9 (Brasil, 2004), n.º 5 (Brasil, 2018a) e n.º 2 (Brasil, 2021) para a concretude do sistema de justiça multiportas.

A pesquisa é descritiva e o método de eleição é empírico-dialético, confrontando o aporte legal positivado e seus reflexos práticos e, para tanto, utiliza-se de pesquisa bibliográfica e legislativa.

A relevância do tema se dá, pela necessidade da conexão entre as orientações emanadas pelo CNJ e seu alinhamento com diretrizes curriculares dos cursos de Direito, posto que não deva ocorrer uma dissociação entre ambas. Há necessidade de um reposicionamento paradigmático em busca de uma mudança na cultura demandista existente no Brasil.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL E A CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA MULTIPORTAS

A etapa que será analisada a seguir valeu-se de princípios constitucionais no que tange à educação, aditada de resoluções emanadas do CNE e da Câmara de Educação Superior (CES) que organizam e norteiam conceitos e sistemas pertinentes ao tema guardando maior relevância para o contexto brasileiro.

No entanto, deve-se enfatizar que transmutar um sistema tradicional de justiça para o multiportas, é desafiador e está para além da construção de um arcabouço normativo e deve, paralelamente e de forma alinhada, modificar

as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que norteiam a formação dos operadores do Direito, em cooperação com o CNE⁵⁰, que é um órgão cartográfico do MEC, responsável pela emissão de pareceres e resoluções ancoradas pela Lei n.º 9.131 (Brasil, 1995) não se configura tarefa fácil. É importante evidenciar que:

Não é de se esperar que essa função de alteração do ensino jurídico seja atribuição do Poder Judiciário e do Conselho Nacional de Justiça. A regulamentação do ensino é atribuição do Ministério da Educação (MEC), cabendo ao Judiciário apenas colaboração com o ensino do Direito, fornecendo ambiente para estágio dos estudantes. Além disso, porque o estágio dos alunos nos CEJUSCs, apesar de relevante para cômputo de parte considerável da carga horária da estrutura curricular do curso, trata-se em geral de atividade burocrática, pouco ligada à prática efetiva dos mecanismos consensuais – ou mesmo relacionada a técnicas dos demais profissionais jurídicos, quando atuantes em mecanismos consensuais (Zamboni, 2016, p. 115).

Tais diretrizes mostraram-se de suma relevância para o aprimoramento do curso de Direito, e a partir delas são erigidas normas gerais, posto que incumbam seu cumprimento por parte das instituições em âmbito nacional, respeitando-se os princípios da autonomia das instituições, garantidos constitucionalmente.

É importante trazer diferenças pontuais entre ensino jurídico e a relação com a educação, abordados por Nascimento, Maia e Feitosa Neto (2015, on-line), na expressão “ensino jurídico” que:

[...] limita a criatividade dos educadores jurídicos, daqueles que estão nas salas de aulas das instituições de ensino públicas ou particulares em todo Brasil. A educação jurídica não se resume à relação entre professor e seus alunos, muito menos a uma sala de aula, é algo muito mais abrangente. Com a educação jurídica podemos tratar de questões didáticas, metodológicas, do papel do professor na sala de aula, das diversas formas de aprendizagem, do Direito como ferramenta para o exercício da cidadania, da avaliação, da interdisciplinaridade, da pós-graduação, da educação à distância e da educação continuada.

Considerando que a educação tem conotação mais ampla em relação ao ensino, que é mais específico, importante retornar ao tema no que tange

50 Art. 7º - O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Educação de Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (Brasil, 1995, *on-line*).

às DCNs no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 10.172 (Brasil, 2001). Tendo se constituído em uma das mais importantes bases normativas da educação brasileira, prescreveu 294 diretrizes, metas e objetivos a serem cumpridos pelo Estado, visando à reconstrução da educação no país.

Preteritamente à Resolução n.º 9 (Brasil, 2004), houve a edição da Portaria n.º 1.886/1994, e, depois dela, a Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a). Todas certamente trouxeram inquestionáveis contribuições para o aprimoramento e o avanço do curso de Direito.

No que se refere à Resolução n.º 9 (Brasil, 2004), que instituiu, à sua época, a prescrição de 13 artigos as novas Diretrizes Curriculares, a serem cumpridas *ex nunc* em âmbito Nacional pelas IES públicas e privadas, para os cursos de bacharelado em Direito. Ademais, na Resolução n.º 9 (Brasil, 2004), aditada e alterada pela Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a) e pelos conteúdos constantes dos eixos de formação fundamental e profissional e atividades indicadas no eixo da formação prática, é importante que se traga à baila alguns pontos fulcrais tangenciados e modificados de uma resolução para outra.

Uma coluna estruturante e importante na formação acadêmica norteia o perfil do egresso proposto nas DCN, com denominação atualizada para perfil do graduando na Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a). Configura-se como o tipo de profissional que o curso se propõe a formar e disponibilizar no mercado de trabalho. Cada instituição tem a liberdade de escolher qual será o perfil ideal desse profissional. A formação que molda o perfil do graduando impõe desafios e tem exígua conexão com o modo como as IES conduzem o processo educativo:

Esse perfil contencioso do egresso não se coaduna com as políticas públicas levadas a efeito pelo Estado no sentido de incentivar a utilização de meios não contenciosos de solução de conflitos, como a arbitragem, a mediação, a conciliação e a negociação. Na verdade, ele representa a antítese dessas políticas públicas. Ora, de nada adianta a criação e implementação de políticas públicas que visem à utilização de meios não judiciais de solução de conflito, como a arbitragem, a mediação, a conciliação e a negociação, se o perfil dos egressos dos cursos de Direito não incentiva tal prática ou, ainda, não fornece os elementos para que se possa fazer uso desses métodos (Couto; Meyer-Pflug, 2013, p. 375).

Para o curso de Direito, esse perfil encontra-se em relevo no Art. 2º inciso I e nos Arts. 3º e 4º da Resolução n.º 9 (Brasil, 2004), que instituiu as Diretrizes Curriculares para esse curso.

A modificação na estrutura de grades curriculares está inserida na esfera de atribuições inerentes às universidades, conforme indica o Art. 53 e incisos da Lei n.º 9.394/1996, “que confere autonomia aos referidos centros superiores de ensino para fixação dos currículos dos cursos por eles ministrados” (Linhares, 2010, p. 383).

A Constituição Federal (CF) concretiza essa providência ao assegurar às universidades a autonomia didático-científica e de gestão financeira e patrimonial, desde que cumpridas as normas gerais da educação nacional - Art. 207 caput e 209, inciso I (Brasil, 1988).

COMENTÁRIOS ÀS RESOLUÇÕES N.º 9/2004, N.º 5/2018, N.º 2/2021 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ALIADOS AO SISTEMA MULTIPORTAS

Resta clara a importância, tanto para as IES quanto para os professores, de que, para o exercício da docência voltado ao ensino jurídico, é fundamental tomar consciência de que a educação não adversarial assumiu relevância constitucional e o MEC é chamado a dar respostas, pautando diretrizes orientativas que se configuram em diretrizes curriculares, concretizadas por resoluções emanadas do CNE/CES.

Seguindo tal orientação, Toledo, Tosta e Alves (2014) esclarecem que a Resolução n.º 125 cria os órgãos responsáveis pela política central de conciliação e mediação, sob a supervisão do CNJ, e operacionaliza os braços executivos de tal política, os Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs). Determina, ainda, os parâmetros de atuação de mediadores e conciliadores, enfim, toda a metodologia de funcionamento e supervisão, racionalizando as atividades do Poder Judiciário.

O CNE e o MEC promoveram alterações nas diretrizes nacionais de educação, instituindo normas para “a padronização das disciplinas ofertadas nos cursos de Direito, tornando obrigatórias disciplinas como mediação e arbitragem, bem como a oferta de ações voltadas à formação humanitária dos profissionais”, conforme Oliveira e Prudente (2019, p. 231).

Guarda razão o entendimento de Nascimento, Maia e Feitosa Neto (2015, *on-line*), que percebem a suma importância “de não se desvincular a racionalidade e a ação e na educação unir teoria à práxis é o objetivo perseguido ao longo de toda a sua trajetória”. O objetivo seria consolidar tais ações por meio da educação e alertar que as universidades precisam estar atentas e envolvidas com essa mudança de paradigma para que o estudante de Direito es-

teja inserido neste contexto, que vai além dos contornos teóricos” e que tem intersecção com a prática, resultando na chamada práxis (Zamboni, 2016, p. 115).

Nessa linha de raciocínio, o projeto pedagógico da instituição visa concatenar as particularidades do público discente, em consonância com as disparidades regionais que marcam o país, as DCNs estipulam o que ele deve conter, tais como as disciplinas obrigatórias.

Na Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a), para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), temos as orientações, conforme prescreve o Art. 2º, devendo constar o que se vê no Quadro 1.

Para Oliveira e Prudente (2019, p. 231), a reestruturação das matrizes curriculares “estruturantes dos cursos de Direito demonstra alternativa à desconstrução da judicialização impulsiva de demandas, enquanto se propõe a construir um perfil mais humanitário nos acadêmicos do curso”.

Constata-se, na Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a), que o caput do Art. 2º foi escrito de forma cirúrgica, transplantando o conteúdo contido no Art. 2º da Resolução n.º 9 (Brasil, 2004), para os primeiros incisos, e a responsabilidade dos parágrafos finais de colocar em relevo, de forma ampliada, o que prescrevia o caput do Art. 2º. O projeto pedagógico de um curso de Direito deve ter por objetivo substituir uma prática pedagógica predominantemente conteudista, centrada na transmissão de fatos, conceitos e procedimentos, pela formação para o pensamento, para a capacidade de identificar e resolver problemas e para a aquisição de habilidades e competências.

Coadunando-se com o mesmo pensamento, Zamboni (2016, p. 102) afirma que “a atuação dos profissionais jurídicos e sua mentalidade, de certa forma, pouco se alteram caso ainda pensem no judiciário como a forma padrão de solução de conflitos, mesmo que por um mecanismo não-adjudicatório”.

Zamboni (2016, p. 102) pondera quanto à necessidade de os operadores do Direito saberem atuar “nos ambientes dos mecanismos consensuais, aprendendo as técnicas de mediação e de conciliação. Devem eles ser formados por uma concepção mais ampla da resolução de conflitos em um mesmo curso, em especial de Direito Processual”.

Portanto, devem ser trabalhados no percurso da formação acadêmica, com previsão no PPC do curso, como prevê a Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a, *on-line*), no Art. 2º: “I - o perfil do graduando; II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática”.

Quadro 1 - Apontamentos comparativos - PPC

RESOLUÇÃO N.º 9/2004	RESOLUÇÃO N.º 5/2018
<p>Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.</p> <p>§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:</p> <p>I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;</p> <p>IV - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>V - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p> <p>VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</p>	<p>Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:</p> <p>I - o perfil do graduando;</p> <p>II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;</p> <p>III - a prática jurídica;</p> <p>IV - as atividades complementares;</p> <p>V - o sistema de avaliação;</p> <p>VI - o Trabalho de Curso (TC);</p> <p>VII - o regime acadêmico de oferta; e</p> <p>VIII - a duração do curso.</p> <p>§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:</p> <p>I - concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso;</p> <p>II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;</p> <p>III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>IV - cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso;</p> <p>V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;</p> <p>VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;</p> <p>VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VIII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p>

<p>IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; X - concepção e composição das atividades complementares; e, XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.</p>	<p>IX - incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X - concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ); XI - concepção e composição das atividades complementares; e, XII - inclusão obrigatória do TC</p>
<p>§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir, no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.</p>	<p>2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação. § 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa. § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em Direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.</p>

Fonte: Brasil (2004; 2018a, on-line).

Sob aspecto substancial, a Resolução n.º 9 (Brasil, 2004) tem como ponto estrutural três eixos de formação fundamental, profissional e pelas atividades indicadas no eixo de formação prática, com destaque para pontos relevantes como: a) do perfil do aluno em Direito; b) das formas de realização da interdisciplinaridade constante nesse instrumento normativo; c) das formas de integração entre teoria e prática, em contraponto é essencial trazer as modificações ocorridas em passado recente pela Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a) (Quadro 2).

Da análise da DCN para o curso de Direito, verifica-se a preocupação em colocar no mercado de trabalho um profissional humanizado, que seja sensível às causas sociais, que saiba valorizar o próximo e que domine as terminologias jurídicas. No entanto, mais do que isso, o profissional deve saber

aplicar esses conhecimentos com coerência, zelo, autonomia, dinamismo e responsabilidade.

Quadro 2 - Apontamentos comparativos – Perfil do graduando

RESOLUÇÃO N.º 9/2004	RESOLUÇÃO N.º 5/2018
Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliadas a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.	Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

Fonte: Brasil (2004; 2018a, on-line).

Não menos importante, a DCN coloca em relevo as habilidades e competências que o discente deve adquirir durante o curso, que podem ser resumidas como a formação de um profissional crítico, capaz de debater ideias e defender seus pontos de vista com base no domínio dos conteúdos jurídicos e das tecnologias aplicadas no cotidiano forense. Para Zamboni (2016, p. 102), tais questões são complexas e “não envolvem somente discussões e elaborações teóricas, mas examinar as repercussões reais de experiências práticas dos diversos cursos de formação e capacitação, em especial na formação jurídica mais básica”.

O Art. 3º prescreve “sólida formação geral, humanística”, com respaldo na teoria humanista. O ponto de vista nesse contexto é o de que o aluno: [...] tem liberdade de explorar e questionar durante o processo de ensino, é valorizado o estímulo à curiosidade dos alunos, e é valorizada a aceitação e confiança do aluno adquirida através do trabalho realizado pelo professor facilitador” (Aires et al., 2012, p. 1).

Há que se superar o dogmatismo tradicional e repensá-lo em consonância com as contínuas mudanças sociais, que demandam a implementação de no-

vos paradigmas, capazes de solucionar as questões conflituosas que permeiam as demandas de mercado. O Art. 4º da Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a) revela as competências que o discente deve adquirir durante o curso para se tornar um profissional competente.

Essa ótica já era visualizada por Linhares (2010), na década passada. É preciso oferecer ao aluno de Direito a possibilidade de uma formação cultural geral, que o prepare para a vida, para o desenvolvimento integral de suas capacidades e potencialidades como ser humano, no sentido de uma educação holística, e não somente para uma profissão.

Zamboni (2016, p. 101) argumenta que não é suficiente

[...] ensinarem-se técnicas e métodos facilitadores de um acordo, utilizados por um terceiro mediador ou conciliador. É preciso examinar também suas potencialidades e suas limitações, suas vantagens e desvantagens em comparação a outros mecanismos de solução de conflitos.

Conforme a orientação do inciso: VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos. Portanto, “mais importante do que a percepção do fenômeno em questão é a identificação das origens da cultura de utilização do processo como via primária de resolução de conflitos, o que contraria o caráter secundário da jurisdição” (Goretti, 2016, p. 294).

Há que se ter em mente que a comunicação é essencial, e são múltiplas as teorias de apoio. Nesse sentido, a mediação é procedimento de negociação que se assenta em um cenário de comunicação. Não há como coordenar a negociação sem que a comunicação faça parte das intervenções; daí a importância da escuta ativa, do balanceamento, dos resumos, das paráfrases e de uma multiplicidade de ferramentas vindas de diferentes aportes e diferentes teorias de comunicação (Toledo; Tosta; Alves, 2014).

Além disso, o discente deverá aprender a aplicar os conteúdos jurídicos adquiridos, com bom senso, criticidade e eficiência. É o que dispõe o inciso: “I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas” (Brasil, 2018a, *on-line*). Outro ponto crucial para o bom desenvolvimento do discente é ensiná-lo a pesquisar – as IES precisam fomentar a pesquisa.

Quanto às pesquisas, está disposto no inciso II do Art. 4º das DCN: “demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem

como a devida utilização das normas técnico-jurídicas” (Brasil, 2018a, *on-line*).

Por fim, o inciso XVII menciona que o discente deve “compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito” (Brasil, 2018a, *on-line*).

O discente também precisa aprender, durante o curso, todo o trâmite do Poder Judiciário, do Poder Legislativo e do Poder Executivo, em todas as suas esferas, bem como o que cada um tem competência para fazer e como se dão os atos e procedimentos nesses Poderes. Isso porque não basta dominar suas atribuições, sendo imprescindível que aprenda a atuar como operador de Direito nesses Poderes, com foco no Poder Judiciário.

Na sequência, dirigindo a atenção para a Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a), a qual traz alterações referentes às perspectivas formativas, consideradas como os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, com a seguinte nomenclatura, indicada no Art. 5º: I – Formação Geral, II- Formação técnico-jurídica e III - Prático-profissional. Por sua vez, o inciso III § 3º, pertinente à formação técnico-jurídica, vem trazendo uma alteração vertida para o sistema multiportas e a resolução adequada dos conflitos, atendendo à política nacional preconizada pelo CNJ:

[...] mote das reformas e medidas mais recentes do Poder Judiciário, há de ser dirigida às faculdades e universidades, vez que elas são as grandes responsáveis pela formação dos bacharéis em Direito e dos futuros profissionais. São elas as responsáveis pela formação do perfil do egresso dos cursos de Direito e pelos futuros profissionais (Couto; Meyer-Pflug, 2013, p. 379).

O Art. 5º inciso I destaca a necessidade de habilidades dialogais que reconheçam a importância metodológica do saber fracionado em disciplinas, mas sem incidir no reducionismo das hiperespecializações. Trata-se aqui, portanto, “do desenvolvimento de uma dialogia que possa nortear as relações entre cidadãos livres e iguais” (Vasconcelos, 2018, p. 43).

Assim, em qualquer tempo, todos os interessados estarão no dever de colaborar no sentido da promoção de soluções consensuais: “o caminho adequado é prepararmos a advocacia para assistir, assessorar ou, quando for o caso, substituir os seus clientes durante as mediações, utilizando-se das habilidades técnicas” (Vasconcelos, 2018, p. 130).

Educação como liberdade

Quadro 3 - Apontamentos comparativos – Perspectivas formativas – Formação Geral; Formação Técnico-jurídica; Formação Prático-profissional

RESOLUÇÃO N.º 9/2004	RESOLUÇÃO N.º 5/2018
<p>Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:</p> <p>I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.</p> <p>II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e</p>	<p>Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:</p> <p>I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;</p> <p>II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e</p> <p>III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.</p>

Fonte: Brasil (2004; 2018a, on-line).

Quadro 4 - Apontamentos comparativos – Perspectivas formativas – Formação Geral; Formação Técnico-jurídica; Formação Prático-profissional (continuação)

RESOLUÇÃO N.º 9/2004	RESOLUÇÃO N.º 5/2018
III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.	<p>§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.</p> <p>§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.</p> <p>§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.</p>

Fonte: Brasil (2004; 2018a, on-line).

Parte-se do princípio de que:

[...] o ambiente acadêmico enquanto berço do conhecimento e da pesquisa científica propicia maiores condições para a transformação da cultura da adversidade. A inserção de disciplinas pacificadoras e de novos métodos de ensino e avaliação da atividade jurídica contribui para a desmistificação do prejuízo putativo associado ao juízo conciliatório (Oliveira; Prudente, 2019, p. 233).

Um caminho para a transformação cultural, na interpretação de Calmon (2013, p. 223), é por meio do incentivo à pacificação social “que motivam as políticas públicas de tratamento adequado de conflitos, destinadas a desenvolver novas técnicas, começando pelo seu estudo; pesquisas; disseminação das alternativas; e adoção paulatina de novos mecanismos”.

Assim sendo, se não houver no seio das faculdades de Direito, precipuamente, “na composição de sua grade curricular, disciplinas que fomentem o uso dos meios não contenciosos de solução de conflitos, dificilmente será possível mudar esse cenário de crise do Poder Judiciário” (Couto; Meyer-Pflug, 2013, p. 379).

Seguindo o mesmo caminho, o Art. 8º da Resolução n.º 125 (Brasil, 2010) prevê as áreas de atendimento dos Centros, quais sejam: áreas civis, fazendária, previdenciária, de família, juizados especiais cíveis, criminais e fazendários – mais uma oportunidade da intersecção entre teoria e prática. Em consonância com tal orientação, o Art. 5º inciso II prescreve que a formação técnico-jurídica abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito de qualquer natureza, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de:

Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos (Brasil, 2021, *on-line*).

Somem-se a isso outras providências dentro de uma evolução histórico-legislativa para a era digital no Judiciário, por meio da uniformização e implementação do Processo Eletrônico, Processo Digital e Processo Virtual no ordenamento brasileiro, aditados do Direito cibernético. Os meios digitais revelam-se como uma alternativa eficiente para reversão do colapso instalado no Judiciário brasileiro, afetando diretamente a tempestividade e a entrega da prestação jurisdicional, ainda que demandem aprimoramento, devendo a importância do aprendizado ser sopesada durante a graduação.

Outras providências integrativas entre teoria e prática devem ser executadas, em especial, a justiça digital e a intersecção entre o acadêmico com o sistema multiportas e toda a interface do sistema operacional que vem sendo amalgamado pelo Judiciário nesse processo.

O acadêmico de Direito precisa ter uma visão do todo, de forma sistêmica, posto que grande parte da vida acadêmica deva ser orientada pela inter e transdisciplinaridade. Isso não para oportunizar ao estudante apenas o conhecimento fragmentado, e sim atender ao previsto no Art. 2º inciso V da Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a, *on-line*), que prevê: “formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente”.

Nessa conformidade com uma visão sistêmica, no que se refere à formação acadêmica, a Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a, *on-line*), em seu Art. 2º § 4º, traz como previsão expressa que o PPC deve prever, ainda, as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como: “as políticas de educação ambiental, de educação em Direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena”.

Pelo viés da Antropologia, há que se respeitar e considerar a singularidade cultural dos envolvidos e a interferência de suas características, além do apreço pelo protagonismo dos indivíduos presentes neste campo de conhecimento. Podem-se atribuir a esse pensar antropológico essas intenções que a mediação traz para sua prática, cujos temas devem estar contemplados no PPC do curso de Direito, como previsto no § 4º: “[...] educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras” (Brasil, 2018a, *on-line*).

Daí a importância de o PPC prever, consoante com o inciso V do Art. 2º Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a, *on-line*), “formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente”.

Trilhando esse percurso, primordial se faz a intersecção entre teoria e prática, e o campo fértil para tal prática é a realização da prática jurídica, pois, por meio dela, os discentes aprenderão a elaborar peças jurídicas utilizando as terminologias adequadas ao curso e vivenciarão na prática a rotina dos operadores de Direito. Para Nascimento, Maia e Feitosa Neto (2015, *on-line*), “os núcleos de práticas jurídicas são centros de formação para o litígio, em descompasso com a cultura pacificadora que hoje se propugna”, é requisito mencionado pela DCN, vinculando a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado, atualizado para a nomenclatura de Prática Jurídica.

Para tanto, as IES devem implantar um Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) que oportunize o aprendizado e coloque o acadêmico em contato com a população que necessitar de atendimento jurídico, trazendo para uma realidade coletiva o que seria um escritório de advocacia real, sob a supervisão do docente de estágio. É necessário preparar os profissionais “para serem agentes de promoção de entendimento, ou seja, aptos à promoção de consensos, considerando ainda que poucos são os Cursos de Direito do Brasil que desenvolvem propostas inovadoras de estágios curriculares” (Nascimento; Maia;

Feitosa Neto, 2015, *on-line*).

Para além da prática jurídica, as DCNs preconizam que os discentes são obrigados a cumprir uma carga horária extra de atividades complementares para enriquecer a aprendizagem.

As temáticas abordadas, embora diretamente ligadas às Ciências Sociais e Aplicadas no campo do Direito, representam um conjunto de informações pertinentes ao cotidiano de qualquer cidadão. Isso enriquece a participação e oferece múltiplas oportunidades, tanto a acadêmicos da instituição quanto a outros públicos difusos. Também favorece a articulação entre instituições de educação superior e as pessoas, ouvintes, comunicantes, organizadores, mediadores ou mesmo conferencistas, demandando, mais uma vez, a aproximação de teoria e prática.

A Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a, *on-line*) traz, em seu Art. 5º inciso III – A “Formação prático-profissional, o objetivo da integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC”.

No fortalecimento do currículo do curso de Direito, há que se socorrer de outras ciências e de suas contribuições por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para Tania Almeida (2021), há contribuições de diversas áreas de conhecimento e a Sociologia traz uma contribuição importante, que é a ideia de redes sociais. De acordo com ela, somos sujeitos sociais e pertencemos a muitas redes de convivência, a uma família, a um grupo de amigos, a um grupo de colegas de trabalho, grupo religioso, colegas de esporte, dentre outras redes.

A Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a, *on-line*) traz, no § 4º, que o PPC “deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas”.

Existe um ferramental, inserido em incontáveis recursos, como a árvore das decisões, a Teoria dos Jogos e o equilíbrio de Nash, o qual enuncia que, nas relações continuadas no tempo, a melhor forma de relacionar-se é via colaboração. A colaboração traz os melhores resultados individuais e os melhores resultados coletivos.

O que está mudando na advocacia é o modelo de negócio, a nova forma de interagir com o uso de *lawtechs* e a adoção de um novo *mindset*. O cenário da advocacia 4.0 clama por uma nova forma de agir, com celeridade e eficiência. Para Isabela Ferrari (2020), o *mindset* que orienta a escolha do conteúdo das aulas é fundamental. Igualmente importante é a forma de entregar todo esse

conhecimento. Ressalta também a importância de levar em consideração as experiências de vida e a aplicabilidade real do conhecimento ao qual é exposto, especialmente em contextos de trabalho e ou profissional.

Mesmo que ainda se trate de fato recente, é possível afirmar que, em consonância com os dias presentes, logrou êxito a resolução a seguir, ao contemplar dois pilares vitais na direção da efetividade do Sistema Multiportas, positivamente o Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos. A Resolução n.º 2 (Brasil, 2021) altera o Art. 5º da Resolução n.º 5 (Brasil, 2018a) que instituiu as DCNs do Curso de Graduação em Direito, trazendo significativa alteração, tendo em vista a diversificação curricular, com especial destaque para o Art. 5º, inciso II, que insere o Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos.

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: II –[...] incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de [...] **Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos** e (NR) (Brasil, 2021, *on-line*).

Nas mais diversas áreas, a mera positivação de uma ação, por si só, não é suficiente para dar-lhe concretude. Deve vir com escolta reforçada e mais detidamente na área da educação, posto que somente as instituições ou os professores de forma segregada não conjugam forças para tarefa hercúlea.

Vale trazer à liça a abalizada opinião de Bruno Feigelson (2020, p. 185) “sobre como a tecnologia está mudando o cenário da advocacia, com uma evolução relacionada ao tema de forma constante e exponencial, que só vai se acelerar nos próximos anos, guardando proximidade com o Direito digital”.

A tecnologia e o Direito digital reverberam em diferentes camadas, dentre elas a mudança pautada na nova forma de pensar, chamada advocacia 4.0 que inclui a forma de interação com a sociedade em conformidade com as novas tecnologias e a forma de apresentar o resultado do trabalho (Feigelson, 2020).

A bem dizer, os operadores do Direito precisam internalizar e incorporar, a cultura digital para não ficar de fora dessa tendência mundial, pois se constatada que a resolução acima indicada pode trazer modificação profunda da educação jurídica e pode ir além das questões de caráter pedagógico (ensino).

CONCLUSÃO

A nova realidade social e científica que ora se apresenta impulsiona forçosa-

mente a repensar, a aprender e a ensinar a ciência jurídica a partir desse novo paradigma, ou seja, a educação não adversarial, como contraponto a cultura do litígio.

Passo adiante, tal mentalidade vem mudando em percurso recente, a partir das resoluções emanadas pelo CNE, alcançando maior velocidade na busca da adequação da diversificação curricular, atendendo às perspectivas formativas e guardando consonância com as demandas (re) tecidas pela tessitura social.

Assim, as instituições de ensino superior precisam colocar os acadêmicos em contato com tais atualizações, ofertando disciplinas optativas ou capacitação por outras metodologias.

Nas circunstâncias apresentadas, revela-se necessário um processo educacional verdadeiramente transformador e significativo da cultura do litígio para a educação não adversarial, oferecendo condições para que o estudante seja protagonista dessa mudança. Trazendo ao debate os mecanismos de conciliação como um primeiro caminho, em vez de um trajeto direto e reto para o judiciário.

Providência essa concretizada ao positivar as resoluções emanadas do CNE, ao elá na Resolução n.º 125 (Brasil, 2010). Ademais, reduzir a judicialização excessiva requer um compromisso coletivo que se revela fundamental, indo para além dos contornos de instituições públicas e do Judiciário, mas guardando proximidade com o ensino jurídico e com o coletivo.

Nesse cenário, os professores são essenciais nos processos de mudanças nas sociedades, uma vez que contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da educação. Por derradeiro, mudar o perfil do egresso, formando um profissional com o olhar para a atuação não adversarial, configura-se como um fardo pesado demais se atribuído somente à docência, que não se realiza por atividades e afazeres desconectados das condições institucionais, dos processos de profissionalização, das finalidades e de compromissos coletivamente assumidos.

REFERÊNCIAS

AIRES, Ana P. O.; SILVA, Emille F. G.; BEZERRA, Júlia T. V.; SANTANA, Zaidilma S.; GUEDES, Albertina M. A. *Implicações da teoria humanista de Carl Rogers no processo de ensino e aprendizagem de física: um relato de experiência*. II CONEDU. v. 1. Campina Grande: Realize Eventos Científicos, 2012.

ALMEIDA, Tania. Transdisciplinaridade em mediação. *YouTube*, 30 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BsSFKxKAllU&t=2792s>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004Direito.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018a*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021*. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2021-pdf/181301-rces002-21/file>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. *Resolução n.º 125, de 29 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CALMON, Petronio. *Fundamentos da mediação e da conciliação*. 2. ed. Brasília, DF: Gazeta Jurídica, 2013.

COUTO, Mônica Bonetti; MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. A educação jurídica no Brasil e os meios não contenciosos de solução de conflitos. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.

FEIGELSON, Bruno. A justiça digital e o futuro da advocacia. In: FERRARI, Isabela (org.). *Justiça digital*. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020. p. 185-199.

FERRARI, Isabela. *Justiça digital*. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020.

GORETTI, Ricardo. *Mediação e acesso à justiça*. Salvador: JusPodvm, 2016.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Ensino jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito*. São Paulo: Iglu, 2010.

NASCIMENTO, Rosa Maria Freitas; MAIA, Alberto Jonathas; FEITOSA NETO, Inácio José. Educar para o consenso: os (des) caminhos da educação jurídica na promoção da cultura pacificadora. *Advocatus*, v. 7, p. 12-28. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/46886768/EDUCAR_PARA_O_CONSENSO_OS_DES_CAMINHOS_DA_EDUCA_JURIDICA_NA_PROMO%C3%87%C3%83O_DA_CULTURA_PACIFICADORA. Acesso em: 29 jan. 2023.

OLIVEIRA, Gustavo Paschoal Teixeira de; PRUDENTE, Ângela Maria Ribeiro. A conciliação como uma nova perspectiva no ensino jurídico à frente da formação adversarial das profissões jurídicas. *Revista Humanidade e Inovações*, v. 6, n. 13. 2019.

TOLEDO, Armando Sérgio Prado de; TOSTA, Jorge; ALVES, José Carlos Ferreira. *Estudos avançados de mediação e arbitragem*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. São Paulo: Método, 2018.

ZAMBONI, Alex Alckimin de Abreu Montenegro. *O ensino jurídico e o tratamento adequado dos conflitos: impacto da Resolução nº 125 do CNJ sobre os cursos de Direito*. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LUIZ GAMA E AMARTYA SEN: A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A LIBERDADE

*Douglas da Silva Garcia*⁵¹

*Otávio Fernando de Vasconcellos*⁵²

*Jefferson Aparecido Dias*⁵³

INTRODUÇÃO

Este artigo explorará a vida, as contribuições e o legado de Luiz Gama no contexto da educação como um instrumento para a conquista da liberdade. Será analisado como Gama contemplou a educação como uma ferramenta de emancipação, seu papel na promoção da igualdade racial por meio da educação e sua influência no cenário educacional brasileiro.

A concentração do presente estudo restará nas contribuições de Luiz Gama para a promoção da educação como uma ferramenta de libertação e igualdade. Não serão abordados em detalhes outros aspectos da vida de Luiz Gama, como sua carreira jurídica ou ativismo político, a menos que estejam diretamente relacionados ao tema central da educação como liberdade.

A escolha de investigar a vida e as contribuições de Luiz Gama, em particular sua perspectiva sobre a educação como um instrumento para a liberdade, é motivada por sua significativa influência na história do Brasil e sua relevância resgatada na contemporaneidade. Luiz Gama emergiu como uma figura central no cenário brasileiro do século XIX, destacando-se como abolicionista, advogado, jornalista e defensor dos direitos dos afrodescendentes. Sua compreensão da educação como um meio de emancipação, juntamente com sua trajetória única como um autodidata que alcançou proeminência intelectual, oferece uma perspectiva valiosa sobre o poder da educação na promoção da igualdade e da liberdade.

51 Mestrando em Direito na Universidade de Marília com Bolsa CAPES. Pós-graduado em Direito Imobiliário pela Faculdade Legale e em Processo Civil pelo Ibemec. Graduado em Direito pela UNISUAM - Centro Universitário Augusto Motta. Advogado. É Vice-Presidente da Comissão da Jovem Advocacia na Subseção OAB Marília/SP, Membro da Comissão de Direito Imobiliário da Subseção OAB Marília/SP, Membro do IBRADIM (Instituto Brasileiro de Direito Imobiliário). Foi docente no Curso Maxx e ministrou a disciplina de Processo Civil no Curso Esquema Concursos - Marília/SP.

52 Mestrando em Direito pela Universidade de Marília/SP (UNIMAR), Bolsista CAPES. Pós-graduando em Direito Tributário pela Escola Brasileira de Direito – EBRADI, Pós-graduando em Direito Processual Civil pela Universidade de Marília/SP (UNIMAR). Advogado.

53 Doutor em Direitos Humanos e Desenvolvimento pela Universidade Pablo de Olavide de Sevilha (Espanha). Procurador da República em Marília. Professor da Graduação, do Mestrado e do Doutorado em Direito da Universidade de Marília/SP (UNIMAR).

Além disso, à medida que exploramos o legado de Luiz Gama e suas convicções sobre a educação, surge uma narrativa rica em exemplos de sua contribuição notável nesse campo. Estima-se que Luiz Gama tenha alfabetizado centenas de pessoas, ilustrando sua profunda crença no poder transformador da educação. Este estudo visa contextualizar suas ideias no contexto dos desafios educacionais de seu tempo e explorar como suas convicções podem continuar a inspirar práticas educacionais que capacitam indivíduos e comunidades, alinhadas com a visão de Gama de que a educação é uma ferramenta fundamental para a liberdade e o empoderamento.

O artigo também traça uma contraposição da biografia de Luiz Gama com as ideias de Amartya Sen, economista e filósofo indiano que entende que o pleno desenvolvimento de uma nação somente existirá quando houver uma verdadeira liberdade de escolha dos indivíduos. Esta, por sua vez, é adquirida quanto mais os sujeitos possuem capacidades, sendo o acesso à educação, uma delas.

Desta feita, além das métricas de ordem econômica, o grau de desenvolvimento de qualquer local deve levar em consideração o nível de desigualdades no que tange às capacidades dos cidadãos

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo explorar o legado de Luiz Gama e sua visão da educação como caminho para a liberdade, justamente como também pensa Amartya Sen, fornecendo *insights* valiosos para acadêmicos, educadores e líderes interessados na promoção da igualdade, justiça social e empoderamento por meio da educação.

A relevância deste assunto é multifacetada. Primeiro, lança luz sobre a importância da educação como uma ferramenta de empoderamento, especialmente em contextos de desigualdade e injustiça social. Além disso, oferece uma perspectiva histórica valiosa sobre como figuras como Luiz Gama enfrentaram os desafios de seu tempo e aplicaram suas convicções na promoção da igualdade e da liberdade. Por fim, suas lições sobre educação têm implicações contemporâneas, inspirando práticas educacionais mais igualitárias e libertadoras em nossa sociedade atual. Portanto, o assunto é altamente relevante para a compreensão da história, da educação e da justiça social.

O que se busca responder é: Como a visão de Luiz Gama sobre a educação como caminho para a liberdade influenciou seu ativismo e suas ações, e qual é o impacto potencial dessa perspectiva no campo educacional e social contemporâneo?

O problema que esta pesquisa visa abordar está relacionado à falta de re-

conhecimento adequado das contribuições de Luiz Gama no contexto da educação como meio de libertação e empoderamento. Embora Gama seja amplamente celebrado como um abolicionista notável e defensor dos direitos dos afrodescendentes, sua atuação como educador e sua crença no poder transformador da educação frequentemente não recebem a atenção merecida. Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a visão de Luiz Gama sobre a educação como um meio de liberdade e empoderamento, traçando um paralelo com o que entende Amartya Sen, que corrobora ainda mais, sua contribuição histórica e relevância contemporânea. Como objetivos específicos, busca-se investigar as convicções de Luiz Gama sobre a importância da educação como ferramenta de emancipação, com base em seus escritos e discursos; fazer uma abordagem dos ensinamentos de Amartya Sen relacionados à educação e seu impacto na sociedade; e avaliar como as ideias de Luiz Gama sobre a educação como libertação podem ser aplicadas e relevantes nos dias de hoje, especialmente em contextos de desigualdade educacional e social.

A pesquisa em questão adota uma abordagem metodológica que combina a pesquisa bibliográfica e o método dedutivo. Essa escolha metodológica se baseia na natureza do tópico, que busca analisar a vida e as ideias de Luiz Gama em relação à educação como um meio de liberdade e empoderamento, ao mesmo tempo em que estabelece conexões com a sociedade contemporânea. Essa metodologia proporciona uma estrutura sólida para investigar a relação entre as ideias de Luiz Gama e as questões educacionais e de empoderamento enfrentadas nos dias de hoje.

LUIZ GAMA E SUA VISÃO DA EDUCAÇÃO COMO LIBERTAÇÃO

Luiz Gama, uma figura notável da história do Brasil no século XIX, destacou-se não apenas por seu ativismo abolicionista e sua carreira jurídica, mas também por suas profundas convicções sobre a educação como um poderoso instrumento de libertação. Neste tópico, exploraremos a vida e as ideias de Luiz Gama em relação à educação, examinando como ele percebia a educação como uma ferramenta crucial para a emancipação e o empoderamento dos afrodescendentes e de todos aqueles que lutavam contra a opressão.

Este indivíduo é uma das figuras excepcionais na história intelectual do Brasil no século XIX. Ele se destaca como um dos raros intelectuais afrodescendentes da época, notável não apenas por seu talento autodidata, mas também por ser o único conhecido por ter experimentado a escravidão antes de ser reconhecido como membro da “República das Letras”, um círculo intelectual

predominantemente composto por brancos (Ferreira, 2023).

Para entender a perspectiva de Luiz Gama em relação à educação, é essencial examinar sua própria trajetória educacional. Ao contrário de frequentar escolas, Gama era um autodidata que perseguia o conhecimento por conta própria, mesmo em circunstâncias desafiadoras. Sua história de vida é uma história de superação das barreiras impostas pela escravidão e de uma busca incansável pelo aprendizado. Ele não tinha diplomas acadêmicos, e como costumava afirmar, “A inteligência repele os diplomas, como Deus repele a escravidão” (Ferreira, 2023).

Nascido em um Brasil recém-independente, Luiz Gama era filho de uma africana e de um pai de origem portuguesa, que o vendeu como escravo quando ainda era criança devido a uma dívida de jogo. Foi nessa condição que ele chegou à capital paulista, onde viveu por quarenta e dois anos e se tornou um dos cidadãos mais ilustres da cidade. Durante sua jornada, Gama não apenas superou sua condição inicial de escravo, mas também se destacou como advogado dos escravos, poeta e militante abolicionista e republicano. Seu compromisso com a educação e o conhecimento o levou a aproveitar todas as oportunidades para adquirir sabedoria, seja por meio da leitura, do contato com intelectuais ou de sua atuação como jornalista. A inteligência e a determinação de Gama o tornaram uma figura inspiradora na luta contra a escravidão e na promoção da educação como meio de emancipação.

Conforme amplamente conhecido, durante o século XIX, os escravos no Brasil não detinham o estatuto de cidadãos. Eram tratados como propriedade, seres reificados, desprovidos de voz ou autonomia. No entanto, um ponto de virada notável ocorria quando um escravo adquiria os rudimentos das primeiras letras. Nesse momento, ele se transformava de propriedade privada em um cidadão livre, ganhando a capacidade de expressar-se, relatar sua história e reivindicar sua liberdade. Um relato emblemático dessa transformação é narrado por Luiz Gama: “sabendo eu ler e contar alguma coisa, e tendo obtido arditosa e secretamente provas inconcussas de minha liberdade, retirei-me, fugindo” (Gama *apud* Ferreira, 2011, p.202).

Nessa narrativa, Gama descreve como a habilidade de ler e contar assumia um papel crucial na reivindicação da liberdade. No Brasil do Segundo Reinado, onde menos de 18% da população era alfabetizada em 1872, saber ler e contar algo se tornava não apenas um ato de emancipação pessoal, mas também uma evidência concreta de liberdade. O domínio dessas habilidades permitia que o escravo transcendesse sua condição de objeto reificado,

tornando-se um indivíduo com voz e agência, capaz de narrar sua própria jornada em direção à liberdade. Essa transformação ilustra a importância da educação como um meio de empoderamento e emancipação, um tema central na visão de Luiz Gama sobre a educação como caminho para a liberdade (Molina, 2018).

Até completar 17 anos, Luiz Gama permaneceu como escravo e, nesse período, era analfabeto. Sua trajetória rumo à educação começou quando teve um encontro fortuito com um estudante de direito na casa de seu senhor, o qual lhe ensinou a ler. A aquisição dessa habilidade foi crucial, pois permitiu que Gama provasse seu direito à liberdade (Jornalismo TV Cultura, 2023). O encontro com o jovem Antonio Rodrigues do Prado Júnior representou uma oportunidade única para Luiz Gama iniciar sua jornada de alfabetização. Sua determinação em aprender a ler e escrever deixou uma profunda impressão no estudante. Gama acreditava que poucos enfrentavam obstáculos tão grandes para estudar e alcançar um renome, mas a força de vontade seria uma virtude invencível, resistente mesmo diante da adversidade (Silva, 2021).

O progresso educacional de Gama surpreendeu a todos, e em um curto período de tempo, ele se tornou completamente alfabetizado. Estima-se que tenha dominado em apenas três ou quatro meses o que outros jovens levavam dois ou três anos para aprender. Essa conquista notável ressalta não apenas sua dedicação à educação, mas também a rapidez com que absorveu o conhecimento, demonstrando sua paixão pelo aprendizado (Silva, 2021).

Aos 26 anos, Luiz Gama já ocupava o cargo de escrivão de polícia, posição que manteve por 15 anos. Além disso, ele se aventurou no jornalismo, comprometido em combater as injustiças raciais e jurídicas da época. Gama utilizou a palavra como sua principal arma na luta contra a escravidão, o racismo e as disparidades sociais e judiciais que assolavam a sociedade brasileira (Jornalismo TV Cultura, 2023).

Luiz Gama acreditava que a educação tinha o poder de emancipar os indivíduos, especialmente aqueles que foram historicamente oprimidos. Ele viu a educação como um meio de capacitar as pessoas a compreenderem seus direitos, a lutar contra a injustiça e a promover a igualdade. Gama não apenas adquiriu conhecimento para si mesmo, mas também dedicou esforços consideráveis para alfabetizar outros afrodescendentes, capacitando-os a se expressarem e a se defenderem de forma eficaz.

Autodidata, Gama foi nomeado como rábula e desempenhou um papel fundamental na libertação de mais de 500 escravos por meio de seu trabalho

jurídico e de ativismo. Em São Paulo, onde passou 42 dos seus 52 anos de vida, ele também se tornou professor. Em uma escola improvisada na Rua 25 de Março, Gama conseguiu alfabetizar 214 pessoas em apenas um ano, a maioria delas negras. Ele acreditava fervorosamente que a educação tinha o poder de nivelar as oportunidades, permitindo que o filho do mendigo e o filho do milionário tivessem igual acesso ao conhecimento (Jornalismo TV Cultura, 2023).

O impacto do trabalho de Gama na vida das pessoas foi profundo, especialmente em uma cidade com menos de 30 mil habitantes na época. Sua dedicação proporcionou a muitos o direito de ler e escrever, abrindo portas para oportunidades que antes estavam fechadas. Gama tinha a firme convicção de que tanto o Estado quanto a sociedade tinham a obrigação de assegurar o acesso à educação, e ele próprio desempenhou um papel crucial nesse esforço (Jornalismo TV Cultura, 2023).

O enterro de Luiz Gama testemunhou a profundidade de seu impacto na sociedade. Relatos indicam que aproximadamente 10% da população da cidade compareceu à cerimônia, uma demonstração do respeito e da gratidão que as pessoas tinham por esse notável defensor da justiça, da educação e da igualdade (Jornalismo TV Cultura, 2023).

Luiz Gama não era apenas um teórico da educação; ele era um praticante ativo que aplicava suas convicções na vida cotidiana. Sua influência na promoção da educação, especialmente entre a população afrodescendente, deixou uma marca indelével na história do Brasil e inspirou gerações subsequentes. Nesse contexto, a educação não representou apenas uma oportunidade de ascensão social ou mobilidade; foi, na verdade, um meio pelo qual muitos escravos que experimentaram a dura realidade da escravidão puderam registrar seus sonhos, esperanças e lutas.

À medida que exploramos a visão de Luiz Gama sobre a educação como libertação, surge uma questão importante: qual é a relevância de suas ideias nos dias de hoje? Este tópico nos levará a uma análise mais aprofundada das implicações contemporâneas das convicções de Gama, especialmente à luz das desigualdades educacionais e sociais que persistem na sociedade atual.

PARALELO ENTRE OS IDEAIS DE LUIZ GAMA E AMARTYA SEN

Luiz Gama, um menino abandonado, escravo vendido e adquirido como mercadoria, experimentou a liberdade por meio das letras, quando aos 17 anos foi alfabetizado, passando de corpo reificado a cidadão, e mais que isso,

deixou o legado de um sujeito que viveu de maneira contrária à cultura e ideologia de seu tempo (Molina, 2017, p. 156) sendo hoje, merecedor de devida reparação histórica e acadêmica.

Evidente que a ruptura de todos os grilhões que o prendiam, fossem os físicos, ou mesmo aqueles impostos por uma sociedade escravocrata (estes últimos, que não se desprendiam somente com uma carta de alforria), tem como marco inicial seu encontro com a educação.

O personagem do presente estudo é apenas um exemplo daquilo que a educação tem o poder de fazer, não somente de maneira individualizada, mas, quando lhe é atribuída a devida relevância que merece, por parte de governantes e sociedade, terá papel primordial no que tange ao desenvolvimento pleno da sociedade.

Ao se chegar a tal conclusão, resta inevitável a realização do exercício de traçar um paralelo entre a biografia de Luiz Gama com as ideias difundidas por Amartya Kumar Sen, economista e filósofo indiano, laureado pelo Prêmio Nobel de Economia em 1998, que, em suma, empregou uma abordagem que se fundamentou nos campos da filosofia, sociologia, psicologia e economia para elaborar análises complexas com o escopo da compreensão das questões relativas à justiça e ao desenvolvimento (Mottin, 2018).

DESENVOLVIMENTO SEGUNDO AMARTYA SEN

E com relação à palavra “desenvolvimento”, Roque (2009), aduziu que, na sociedade contemporânea, esta desencadeia uma resposta imediata e positiva. É notável que tanto discursos políticos quanto ações governamentais frequentemente recorram a essa concepção, imbuíndo-as de uma aura favorável que estimula intervenções e fornece diretrizes para o futuro das sociedades. Desde suas origens mais remotas, o conceito de desenvolvimento tem sido moldado a partir de intenções políticas específicas, visando atribuir significados e justificar práticas, legitimar ações e projetar um futuro desejado. Em essência, o desenvolvimento é percebido como um processo destinado a aprimorar o que é identificado como imperfeito, inacabado, incivilizado, atrasado ou de alguma forma incongruente com a visão hegemônica de progresso em uma determinada sociedade e período histórico. As perspectivas sobre o desenvolvimento tendem a concebê-lo como um processo histórico, quase inescapável, caracterizado por contínuo acúmulo e progresso, cujo objetivo é deixar para trás certos elementos do passado, como tradições, costumes, concepções, valores e práticas, que não se coadunam com a visão de futuro almejada.

Contudo, a noção de desenvolvimento, tida no período pós-guerra, foi apossada pelo projeto político estadunidense que objetivava a expansão da modernidade capitalista. Em muitos países, as intervenções nas políticas públicas que visavam o desenvolvimento voltaram-se principalmente na intenção da ampliação da economia e da ideologia industrial capitalista. As demandas específicas de cada uma das populações não eram levadas em consideração, recebendo planos estatais eivados de uma cega padronização.

A bem-sucedida reconstrução da Europa por meio do Plano Marshall contribuiu para a legitimação da ideia de que um Estado forte e ativo poderia enfrentar os desafios do desenvolvimento em regiões como a África, Ásia e América do Sul. Essa perspectiva, aliás, ampliou a compreensão do desenvolvimento e da modernização capitalista, tornando-os conceitos aplicáveis também em contextos como o Brasil (Roque, 2009. p, 17).

Sen, que fora um dos idealizadores do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH para o programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), afirma que, apesar da relevância da melhoria da renda individual e global, a ampliação da riqueza, a industrialização, o progresso tecnológico e a modernização social devem ser considerados como instrumentos para o alcance do desenvolvimento. Ou seja, os referidos elementos econômicos não podem ser considerados os fins últimos do desenvolvimento, mas tão somente constituem meios.

Em contraposição à abordagem convencional do progresso pautada em indicadores econômicos e objetos inanimados, Amartya Sen propõe uma perspectiva que avalia o avanço com base nos impactos diretos e indiretos desses objetos nas vidas humanas, afastando-se tão somente das métricas econômicas e estatísticas para enfocar indicadores que medem a qualidade de vida, bem-estar e liberdades individuais. Para Sen, os objetivos do desenvolvimento estão ligados à expansão das liberdades reais das pessoas, tornando a liberdade o propósito central do desenvolvimento, sendo o progresso medido pelo aumento efetivo das liberdades individuais, e uma nação é considerada desenvolvida não apenas com base em índices de renda e riqueza elevados, mas, principalmente, pelo grau de liberdade desfrutado por seus cidadãos (Mottin, 2018).

Para o citado economista, não há desenvolvimento sem que o ser humano seja o centro desse processo (Sen, 2000).

Tratando-se da liberdade o fim de todo o desenvolvimento, Sen propõe o conceito de capacidades. O autor concebe a vida como um conjunto de ope-

rações inter-relacionadas, envolvendo estados e ações individuais. Essas operações individuais abrangem um espectro que varia desde as mais simples, como o ato de alimentar-se e a manutenção da saúde, até as mais complexas, como a participação na vida democrática e a busca pela felicidade. Nesse contexto, as capacidades de um indivíduo determinam as diversas combinações de funções que ele pode desempenhar, refletindo a sua liberdade de escolher entre diferentes estilos de vida. (Andrade; Casimiro, 2020).

Assim, o sujeito será detentor de verdadeira liberdade quanto mais capacidades e oportunidades de escolha possuir. Desta forma, o referido Paradigma do Desenvolvimento, abordado por Amartya Sen, considera as necessidades básicas (saúde, alimentação, educação, moradia, saneamento básico etc), liberdades individuais (liberdade política, liberdade econômica, liberdade social etc), e equidade (fundamentada na distribuição equitativa de recursos e oportunidades), como dimensões a serem atingidas pelo desenvolvimento.

Com base em fundamentos sólidos, o autor estabelece o argumento central de que a liberdade não é meramente um objetivo fundamental do desenvolvimento, mas também o principal catalisador desse processo. Ele sustenta que a ampliação da liberdade humana desempenha um papel duplo e essencial no desenvolvimento, atuando tanto como seu objetivo primordial quanto como o meio primário para alcançá-lo. Essa dualidade atribuída à liberdade confere-lhe um “papel constitutivo” e um “papel instrumental” significativos no contexto do desenvolvimento.

Nesse contexto, o desenvolvimento é concebido como a busca pelo alcance último de diversas formas de liberdade, abrangendo desde liberdades políticas até facilidades econômicas e oportunidades sociais, entre outras liberdades substanciais. Essas liberdades, em sua essência, não apenas representam metas cruciais a serem alcançadas em si mesmas, mas também constituem os instrumentos primordiais para a realização de um desenvolvimento pleno. Portanto, elas desempenham o papel mais importante no processo de desenvolvimento, servindo como os principais meios para sua consecução (Mottin, 2018).

Justamente neste sentido que políticas públicas devem ser instituídas, possibilitando aos cidadãos a oportunidade de alcance das capacidades além dos números dos indicadores econômicos. Ações que promovam melhora na expectativa de vida, escolaridade, local de moradia, ocupação, o grau de integração do indivíduo na vida da comunidade, participação política e condições ambientais.

O desenvolvimento, desta forma, tem “o seu foco nas pessoas, em seus propósitos de vida, em suas capacidades de terem a vida que desejam e que têm razões para valorizar” (Pinheiro, 2012, p. 47).

EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA GARANTIA DA LIBERDADE

Inevitavelmente, o acesso à educação é um dos fatores primordiais para que o indivíduo experimente uma real liberdade, sendo esta fundamental para a abordagem de capacidade, difundida por Sen.

A educação representa um elemento essencial no contexto sociocultural, facultando aos indivíduos a capacidade de configurar de maneira eficaz as oportunidades que direcionam suas escolhas e atribuem valor à vida que buscam construir. Não se pode negar que a aquisição da alfabetização, o entendimento e o acesso a uma educação abrangente são fatores determinantes na capacidade de uma pessoa prosperar de maneira abrangente e significativa (Roque, 2009, p. 45).

O aumento da disponibilidade de programas de formação e qualificação pessoal pode, sem dúvida, influenciar positivamente o desempenho econômico. No entanto, é imperativo reconhecer que a abordagem da capacitação educacional e alfabetização vai além disso, exigindo uma análise abrangente dos processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento vistos como oportunidade social e liberdade instrumental a serem incorporados quanto aos impactos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Um dos mecanismos primordiais que habilitam os indivíduos a alcançarem acesso aos diversos recursos e serviços disponíveis na sociedade é a educação. Nesse contexto, a educação é considerada como um “direito inalienável de todos os seres humanos” e é encarada como uma condição indispensável para que os indivíduos possam desfrutar plenamente dos direitos estabelecidos em uma sociedade democrática (Gadotti, 2005, p. 1).

A disponibilização e a viabilidade de acesso à educação geram os instrumentos e capacidades essenciais para a promoção da autonomia e da liberdade individual, ao mesmo tempo em que contribuem para tirar a condição de pobreza do cidadão. Dentro dessa perspectiva, incumbe ao Estado a responsabilidade de estabelecer políticas públicas que garantam os direitos sociais dos cidadãos, notadamente no que concerne à educação, como um meio de possibilitar o alcance da plena liberdade individual.

Aliás, já no século XIX, Luiz Gama não somente vivenciou a liberdade concedida pela educação, mas também a projetou, o que até os dias atuais corrobora a extrema relevância de sua biografia.

APLICAÇÃO DAS IDEIAS DE LUIZ GAMA E AMARTYA SEN NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A visão de Luiz Gama sobre a educação como meio de libertação, combinada com as ideias de Amartya Sen sobre desenvolvimento humano e educação, oferece um arcabouço valioso para compreender e abordar as desigualdades educacionais e sociais na sociedade contemporânea.

Luiz Gama acreditava que a educação não deveria ser um privilégio de poucos, mas um direito de todos. Ele via a educação como uma ferramenta poderosa para capacitar as pessoas a compreenderem seus direitos, lutar contra a injustiça e promover a igualdade. No contexto atual, onde as desigualdades educacionais persistem em muitas partes do mundo, as ideias de Gama ressoam profundamente. A questão das desigualdades educacionais no Brasil é intrinsecamente ligada a problemas institucionais que moldaram historicamente o sistema educacional do país (Trezzi, 2021). Luiz Gama, com sua visão de que a educação é um direito universal, estaria preocupado com o panorama educacional brasileiro atual, que, em muitos aspectos, continua a refletir profundas disparidades.

É importante ressaltar que o direito à educação pública, laica e gratuita no Brasil teve sua origem na Constituição Republicana de 1891. No entanto, foi somente com a Constituição de 1988 que esse direito foi amplamente garantido a todos os cidadãos, com o Estado assumindo a responsabilidade pelo financiamento e provisão da educação. A partir desse marco constitucional, uma série de leis e regulamentos foram incorporados ao arcabouço jurídico brasileiro para reforçar o direito à educação, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e, mais recentemente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Trezzi, 2021).

No entanto, apesar dessas conquistas legais, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na efetivação desse direito para todos os cidadãos. A jovem democracia brasileira e a garantia legal tardia desses direitos fazem com que o país esteja em um estágio de maturação no que diz respeito à implementação efetiva das políticas educacionais.

As desigualdades educacionais persistem no Brasil devido a uma série de fatores, incluindo a falta de acesso igualitário a recursos educacionais, desigualdades socioeconômicas, discriminação racial e étnica e a qualidade variável das instituições educacionais (Trezzi, 2021). É nesse contexto que as ideias de Luiz Gama sobre a educação como um direito universal e empoderador ressoam profundamente.

Gama acreditava que a educação não deveria ser um privilégio reservado a alguns, mas sim um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua origem ou condição social. Suas ideias poderiam inspirar ações que busquem a eliminação das desigualdades educacionais, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade que os capacite a compreenderem seus direitos, a lutarem contra a injustiça e a promoverem a igualdade.

Para que a garantia legal de um direito, como o direito à educação, se concretize, é necessário que o país amadureça seu projeto de nação. Isso implica em políticas educacionais eficazes, investimentos substanciais em educação, e ações que busquem reduzir as disparidades e garantir que a educação seja verdadeiramente um instrumento de emancipação e igualdade para todos os cidadãos brasileiros, tal como defendido por Luiz Gama.

A percepção de que o direito constitucional a uma educação de qualidade não se traduz necessariamente em igualdade de acesso à educação impacta significativamente tanto na formulação de políticas educacionais quanto na experiência dos estudantes no ambiente escolar. Isso se reflete, por exemplo, nos dois Planos Nacionais de Educação, que buscam, em consonância com as diretrizes da UNESCO, estabelecer medidas concretas para aproximar o que está assegurado pela legislação do que efetivamente se torna acessível à população (Trezzi, 2021).

Conforme apontado no relatório “Pobreza na Infância e na Adolescência” (UNICEF, 2019), constatou-se que no Brasil, no ano de 2019, aproximadamente 20,3% das crianças e adolescentes com idades entre 4 e 17 anos tinham seu direito à educação desrespeitado, somando um total de cerca de 2,8 milhões de estudantes que se encontram fora das instituições de ensino. Os dados provenientes do Censo Escolar de 2018 complementam essa análise ao revelar que o índice médio de evasão escolar no país é estimado em 3%. Dessa forma, a reflexão acerca de uma educação justa no contexto brasileiro transcende a mera garantia de acesso à escola; implica, igualmente, considerar as condições necessárias para assegurar a continuidade dos estudantes no ambiente escolar.

Uma aplicação contemporânea das ideias de Gama seria a promoção da educação inclusiva e acessível para todos os grupos da sociedade, independentemente de sua origem étnica, classe social ou condição socioeconômica. Isso implica em políticas e práticas educacionais que buscam eliminar barreiras à educação, oferecendo oportunidades iguais a todos os estudantes, independentemente de suas circunstâncias. Inspirados por Gama, educadores e líde-

res podem buscar maneiras de tornar a educação mais relevante, significativa e empoderadora para todos, lembrando que Gama não possuía em sua época todo o aparato tecnológico e recursos de que dispomos atualmente. Em muitos momentos, como na 25 de março em São Paulo, a rua era adaptada como sua sala de aula.

Amartya Sen por seu turno, renomado economista e filósofo, contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento humano e seu vínculo com a educação. Ele argumenta que o verdadeiro desenvolvimento não pode ser medido apenas em termos de crescimento econômico, mas deve ser avaliado com base na capacidade das pessoas de levar vidas que valorizam, o que inclui acesso à educação de qualidade.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 assume um papel fundamental ao estabelecer, em seu artigo 6º, os direitos sociais como prerrogativas de todos os cidadãos. De maneira complementar, o artigo 205 da Constituição enfatiza o direito à educação como um bem acessível a todos, atribuindo ao Estado, à família e à sociedade a responsabilidade de promover e incentivar o acesso a essa educação. Essa garantia constitucional, portanto, se configura como uma base essencial para o exercício de outros direitos igualmente respaldados na Constituição (Wentroba; Botelho, 2021).

Nesse sentido, as palavras de Amartya Sen ressoam de maneira pertinente. O renomado economista e filósofo destacou que a privação do acesso à leitura, escrita e habilidades comunicativas representa uma forma de privação significativa. Ele enfatiza que qualquer nação que negligencie a educação fundamental corre o risco de condenar suas pessoas à condição de analfabetismo, o que, por consequência, limita o acesso adequado às oportunidades do comércio global (Sen, 2003, p. 21-22).

Conforme a perspectiva de Amartya Sen, a educação assume uma relevância ímpar, ligada intrinsecamente às oportunidades disponíveis para o indivíduo buscar uma transformação em sua vida. Sob essa ótica, torna-se evidente que uma pessoa que se encontra impedida de ler, compreender e interpretar instruções fundamentais se vê em desvantagem considerável no que tange à busca pela liberdade e pela capacidade de agir como protagonista de sua própria trajetória existencial. Desta forma, a educação se erige como um elemento de importância indiscutível, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento da sociedade e na mitigação das disparidades que podem afligir seus membros (Wentroba; Botelho, 2021).

Dessa maneira, a ausência das habilidades educacionais conduz os indivíduos

a experimentarem sentimentos de humilhação, exclusão e desvalorização, resultando na perda do respeito próprio e da autoestima.

Conforme enfatizado por Rego e Pinzani (2013), o Estado assume a responsabilidade de proporcionar aos cidadãos uma educação primária gratuita e de qualidade, com o propósito de evitar que os mais desfavorecidos permaneçam no ciclo do analfabetismo, o que os impediria de se emanciparem da pobreza. A educação emerge como um componente fundamental no processo de desenvolvimento humano, possuindo caráter libertador ao capacitar os indivíduos a reconstruírem o mundo à sua volta e sua conjuntura, conferindo-lhes a habilidade de usufruir e reivindicar seus direitos (Coelho, 2017).

O direito à educação está intrinsecamente ligado à noção de igualdade, e, como tal, é imperativo que a atuação do Estado seja norteada por princípios de equidade e justiça na oferta desse direito fundamental.

A concepção de educação voltada para o desenvolvimento local está estreitamente relacionada a essa compreensão e à necessidade de formar indivíduos que, no futuro, estejam aptos a participar ativamente de iniciativas capazes de transformar positivamente seu entorno e fomentar dinâmicas construtivas (Wentroba; Botelho, 2021).

A educação emerge como uma missão de suma relevância em uma sociedade permeada por profundas desigualdades, configurando-se como um elemento crucial que capacita os indivíduos a adquirirem as ferramentas necessárias para se tornarem agentes de sua própria trajetória e exercerem a liberdade de escolher o caminho de vida que desejam valorizar (Sen, 2000).

Desse modo, pode-se afirmar que na sociedade contemporânea, as ideias de Sen destacam a importância de uma abordagem holística para a educação. Isso significa que a educação não deve se limitar à mera transmissão de conhecimento, mas também deve promover a capacidade das pessoas de fazer escolhas informadas, exercer sua liberdade e participar ativamente na vida de suas comunidades.

CONCLUSÃO

Portanto, a integração das perspectivas de Luiz Gama e Amartya Sen pode criar um ambiente educacional enriquecedor. Isso implica em adotar abordagens que reconheçam a diversidade de experiências e necessidades dos alunos, buscando uma educação que não apenas forneça informações, mas também promova a capacidade de pensamento crítico, resolução de problemas e cidadania ativa.

Para aplicar essas ideias na sociedade contemporânea, é fundamental investir em políticas educacionais que reduzam as disparidades no acesso à educação de qualidade, com um foco especial nas populações marginalizadas. Além disso, os currículos e métodos de ensino podem ser projetados para estimular a reflexão crítica sobre questões sociais e éticas, capacitando os alunos a se tornarem agentes de mudança positiva em suas comunidades.

Em resumo, a combinação das perspectivas de Luiz Gama e Amartya Sen oferece um roteiro para uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também busca a liberdade, o desenvolvimento humano e a igualdade na sociedade contemporânea. Essas ideias inspiradoras podem orientar políticas e práticas educacionais que buscam um futuro mais justo e igualitário para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Giulia de Rossi; CASIMIRO, Lígia Maria Melo de. A Justiça Social de Amartya Sen aplicada à Liberdade de escolha para a Educação no Estado Social. *Revista Brasileira de Pesquisa Jurídica, Avaré*, v. 1, n. 1, p. 49-72, jan./abr. 2020. Disponível em://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66189192/art_3_v1n1_Giulia_Ligia-libre.pdf?161769620. Acesso em 18 de set 2023.

COELHO, Rodrigo Batista. *Direitos fundamentais sociais e políticas públicas: subjetivação, justificabilidade e tutela coletiva do direito à educação*. São Paulo: Habermann, 2017.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça. *Teresa: Revista de Literatura Brasileira da USP, São Paulo*, n. 8/9, p. 300-321, 2023.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. *Sion*. 2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em 18 de set 2023

JORNALISMO TV CULTURA. Luiz Gama: O Advogado da Liberdade | Documentário. YouTube, 2023-08-02. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WJ1aDH63QrE . Acesso em: 2023-09-17

MOLINA, Diego A. Luiz Gama. A vida como prova inconcussa da história. *Estudos Avançados, São Paulo*, v. 32, n. 92, p. 137-158, 2018.

MOTTIN, André Luís dos Santos. Desenvolvimento em Amartya Sen e a ordem constitucional brasileira. *Revista de Direito, Economia e Desenvolvimento Sustentável*, v. 4, n. 1, p. 113-134, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/210565769.pdf>. Acesso em 18 de set 2023

PINHEIRO, Maurício Mota Saboya. As liberdades humanas como bases do desenvolvimento: Uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen, *Texto para Discussão*, No. 1794, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília. 2012. Disponível em: <https://www.econstor.eu/handle/10419/90961>. Acesso em 19 de set 2023.

REGO, Alessandro Leão; PINZANI, Michel. *Vozes do bolsa família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão; CEBOLÃO, Karla Azevedo. Amartya Sen e o direito à educação para o desenvolvimento humano. *Rev. de Direito Sociais e Políticas Públicas* | e-ISSN, p. 2525-9881, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61823902/Amartya_sen_e_o_direito_a_educacao_para_o_desenvolvimento_humano-publicado_na_Revista20200118-15313-10go8ws-libre.pdf?1579378023=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAMARTYA_SEN_E_O_DIREITO_A_EDUCACAO_PARA.pdf&Expires=1695180641&Signature=c2d6isRPqKshd-8rAsUkSmwPiv9NCC-hAkENxeIsjL2CBPt69N2aui1kw1CQD~4x9kFdTJGNWg451uCb-KPTaYr1JAFUB057MsP53pu-72e-CUK-eukTVoI5P9rdpwKHYLBXF9E97gKqHCQUoc5mNedY9DwSWHhnJTrk5vyyjj8GHhMxljo2KbAieNBtWcOLB1sPwERd-jdOfy8ylJy-DJuqiiCZWE8x8loXbHR5mDME4RSLMspd7AAI3v-tcfEEvHgD1MfhavdV2CisaTb3ZaRMJAblviEbCjk0gmoThoYh-RgdxcmYiQAVdt0EOTYqmSvgE1OmCs-gseEf-uD12A__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em 19 de set 2023.

ROQUE, Augusto. *Desenvolvimento como liberdade: uma aplicação dos conceitos de Amartya Sen à educação de adultos*. 153f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Centro Universitário da FEI, São Paulo. 2009. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio-api.fei.edu.br/server/api/core/bitstreams/f8ac36ad-782c-494a-90e7-bcecd344272e/contente>. Acesso em 19 de set 2023.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Robson Roberto da. Luiz Gama: o herói abolicionista. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. *Dialogia*, [S. l.], n. 37, p. e18268, 2021. DOI: 10.5585/dialogia.n37.18268. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268> . Acesso em: 19 set. 2023.

UNICEF. Pobreza na infância e na adolescência. Unicef, 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf . Acesso em: 19 de set. 2023.

WENTROBA, Jaine; BOTELHO, Louise de Lira Roedel. *A teoria do desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen e o direito à educação*. *Revista Orbis Latina*, v. 11, n. 2, p. 1-18, 2021.

EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO: FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

*Sabrina Bellorti de Andrade Berne*⁵⁴

*Walkiria Martinez Heinrich Ferrer*⁵⁵

INTRODUÇÃO

Diante da atual conjuntura social, destaca-se como tema de ampla discussão no Brasil o desafio relacionado à concretização dos direitos sociais, com ênfase no direito à educação, cuja implementação é de natureza prestacional e está intrinsecamente vinculada à regulação estatal. Nesse contexto, a efetivação desses direitos depende de o Estado cumprir seus objetivos constitucionais e executar as políticas públicas necessárias para promover o desenvolvimento social.

A priori, o direito à educação, reconhecido no ordenamento constitucional como um direito social, consiste em prestações positivas a serem viabilizadas pelo Estado Social de Direito. Essas prestações visam concretizar a isonomia substancial e social, contribuindo para a melhoria das condições de vida. Além disso, tais direitos estão consagrados como fundamentos da República Federativa do Brasil, conforme estabelecido no artigo 1º da Constituição Federal/88.

É relevante realizar uma análise acerca da efetividade do direito à educação, o qual se configura como o único capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento humano, capacitando o indivíduo para o exercício da cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho. Ele se apresenta como um instrumento essencial para o desenvolvimento social, atendendo aos objetivos do Estado, em particular aos princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana, assegurando, assim, o atendimento do mínimo existencial

Na apreciação da importância do direito à educação, constata-se que este é reconhecido como um direito fundamental coletivo, enquadrado na categoria de segunda geração, caracterizado pelos atributos econômicos, sociais e culturais, destacando-se a vertente econômica, dado que sua efetivação está condicionada a recursos financeiros. Isso ressalta a necessidade de conciliação

54 Doutora em Direito pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade de Marília. Professora universitária, Direção Acadêmica da FATEB de Birigui. E-mail: sg.adv.consultoria@gmail.com

55 Doutora em Educação e Pós-doutorado em Sociologia do trabalho pela UNESP/Marília. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Direito e do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade de Marília.

das atividades estatais na regulamentação do direito econômico e na prestação de serviços educacionais.

Destaca-se que a efetividade do direito à educação desempenha um papel crucial no impulsionamento do desenvolvimento social, sendo reconhecido como um elemento essencial para a sociedade, em consonância com a preservação da dignidade humana. A ação estatal, nesse contexto, deve visar o atendimento do mínimo existencial, constituindo-se como um parâmetro para a concretização das políticas públicas. Esse princípio é idealizado no preâmbulo constitucional, onde a instituição do Estado Democrático fundamenta-se no exercício dos direitos sociais.

O tema em questão reveste-se de extrema importância e demanda novas investigações para a plena efetivação dos direitos elencados no artigo 6º da Constituição Federal, que abarcam áreas cruciais como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, bem como assistência aos desamparados, conforme delineado nesta Carta Magna. Essa efetivação é essencial para assegurar a proteção e promover o desenvolvimento social fundamental, sendo que o direito à educação assume um papel preponderante como precursor na institucionalização do próprio Estado.

DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO DENTRE OS DIREITOS SOCIAIS

A norma jurídica, quando devidamente estruturada em sua significação e aplicação, representa a expressão do direito, sendo considerada uma forma específica da linguagem jurídica. Nesse contexto, é crucial reconhecer que a norma jurídica e a linguagem jurídica são interdependentes, uma vez que a realidade jurídica é construída em todas as suas manifestações e configurações por meio da linguagem do direito positivo.

Tomamos o direito como um corpo de linguagem e, neste sentido, o método analítico mostra-se eficiente para o seu conhecimento. Com ele, e amparados nas Ciências da Linguagem e com auxílio da Lógica, realizamos a decomposição do discurso jurídico, para estudá-lo minuciosamente em seus âmbitos sintático (estrutural), semântico (significativo) e pragmático (prático – de aplicação) para construirmos a unicidade do objeto por meio de seu detalhamento (Carvalho, 2009, p. 79).

Independentemente de sua natureza constitucional ou infraconstitucional, as questões relativas à efetividade emanam da demanda social. “A ordem social,

assim como a ordem econômica, adquiriu uma dimensão jurídica a partir do momento em que as Constituições passaram a regulá-la sistematicamente, fenômeno que teve início com a Constituição mexicana” (Silva, 2013, p. 285). Foi precisamente nesse período que os mexicanos reconheceram os direitos sociais, destacando-se especialmente os direitos trabalhistas. “A Carta Política mexicana de 1917 foi pioneira ao conferir aos direitos trabalhistas a qualidade de direitos fundamentais, equiparando-os às liberdades individuais e aos direitos políticos (arts. 52 e 123)” (Comparato, 2015, p. 190).

É notável que as manifestações sociais, ao regulamentarem os direitos sociais, tiveram sua origem na América, fundamentando-se nos princípios da Constituição mexicana. Posteriormente, emergiu a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado da Rússia, a qual reconhece os direitos sociais.

Entre a Constituição mexicana e a *Weimarer Verfassung*, eclode a Revolução Russa, um acontecimento decisivo na evolução da humanidade no século XX. O III Congresso Pan-Russo dos Sovietes, de Deputados Operários, Soldados e Camponeses, reunido em Moscou, adotou em 4 (17) de janeiro de 1918, portanto antes do término da 1ª Guerra Mundial, a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado. Nesse documento são afirmadas e levadas às suas últimas consequências, agora com apoio na doutrina marxista, várias medidas constantes da Constituição mexicana, tanto no campo socioeconômico quanto no político (Comparato, 2015, p. 190).

A Constituição Alemã de Weimar, reconhecida como referência em diversas áreas, desempenhou um papel fundamental no estímulo ao reconhecimento dos direitos sociais em todo o mundo. No entanto, tal conquista teve como pano de fundo a vitória da Alemanha na Guerra Franco-Prussiana e a subsequente derrota na Primeira Guerra Mundial.

Para analisar o contexto histórico em que se deu o advento da Constituição de Weimar, deve-se remeter à vitória alemã, liderada por Bismarck, na Guerra Franco Prussiana (1870) e ao estímulo que essa vitória representou para o início da luta de unificação federalizada dos principados e das cidades livres de língua alemã na Confederação Germânica. Concretizada, sob o reinado do Kaiser Guilherme II, a criação do Primeiro Reich, a Alemanha experimentou um notável crescimento urbano-industrial, o que gerou um aumento em sua classe operária militante e, conseqüentemente, nas reivindicações por ela manifestadas (Pinheiro, 2006, p 113).

Destaca-se o caráter social da Constituição alemã, que abrange aspectos como a igualdade entre marido e mulher, a equiparação entre filhos legítimos e não

legítimos, a proteção salarial em relação à família, a promoção da educação pública e a garantia dos direitos trabalhistas (Comparato, 2015). Isso reforça o reconhecimento dos direitos fundamentais sociais como uma resposta do povo diante do Estado totalitário.

No contexto brasileiro, a Constituição de 1934 surge sob fortes influências dos princípios da Carta Magna de Weimar, conferindo destaque ao interesse social. Inovou não apenas em relação aos direitos sociais, mas também no que diz respeito aos direitos individuais, incluindo fundamentos como o direito de voto para mulheres, o mandado de segurança prévio, a proteção às leis trabalhistas e o dever do Estado em fomentar a educação, proteger a família e resguardar a juventude contra o abandono físico, intelectual e moral. No âmbito da história dos direitos sociais, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida em 16 de fevereiro de 1946 sob a égide do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. O conselho buscava criar um documento vinculante, reconhecido mundialmente, compreendendo que as questões econômicas devem atender às necessidades sociais.

O objetivo primordial da Declaração era integrar o ser humano no contexto social, garantindo-lhe direitos e deveres, atendendo às condições básicas e institucionalizando a dignidade humana como fundamento dos direitos sociais. Todos têm o direito de exigir a satisfação de seus direitos sociais, culturais e econômicos (artigo 22), incluindo o direito ao trabalho, à igualdade salarial, à remuneração equitativa e satisfatória (artigo 23), ao repouso e lazer (artigo 24), a uma vida digna que assegure saúde, moradia, assistência médica, maternidade e infância com assistência especial (artigo 25), além da obrigatoriedade de educação para todos, pelo menos até o ensino fundamental (artigo 26).

O texto transcende as expectativas do âmbito jurídico ao discutir a Declaração Universal dos Direitos Humanos, posicionando-a como a própria essência da existência humana. Esta declaração não apenas alimenta as esperanças das nações em suas relações sociais, tanto no âmbito nacional quanto internacional, mas também confere garantias a diversos direitos reconhecidos globalmente, exercendo influência na regulamentação de países em processo de desenvolvimento, com destaque para a educação.

A Constituição Brasileira de 1988, intitulada “Constituição Cidadã,” foi promulgada em um momento de turbulência social, marcado pelo término do regime militar. Segundo Faustos (2019, p. 548), reflete avanços notáveis no país, especialmente na ampliação dos direitos sociais e políticos para todos os cidadãos.

Inovadora, a Constituição de 1988 estabeleceu títulos e capítulos específicos para abordar os fundamentos e garantias dos direitos sociais, como o Capítulo II do Título I (“Dos Direitos Sociais”) e o Título VIII (“Da Ordem Social”). No citado Capítulo II, a constituição trata do tema de forma mais genérica, com ênfase nos direitos do trabalho, enquanto no Título VIII, aborda os direitos sociais de forma específica, com exposição de temas como seguridade social, previdência social, assistência social, educação, cultura, entre outros.

Observa-se que a Constituição Federal de 1988 inovou na ordem jurídica brasileira, atendendo aos anseios e expectativas dos diversos grupos sociais. Ela reconhece de maneira específica os direitos humanos, a dignidade da pessoa humana e os anseios democráticos, buscando conciliar os valores do Estado liberal e do Estado Social para efetivar o ideal de uma sociedade plural, justa e igualitária.

A Emenda Constitucional número 14 de 1996, fundamentada no desenvolvimento de políticas públicas para atender ao desenvolvimento social e econômico do Brasil, destaca que os princípios de justiça social e equidade só serão alcançados quando oferecida a prestação educacional com qualidade. Nesse sentido, a Emenda Constitucional número 53 de 2006, reconhecendo os desafios do Estado em cumprir com as ações de desenvolvimento educacional, prevê a criação de um fundo contábil, instituído em cada estado membro e Distrito Federal, com destinação única, qual seja, o financiamento da educação básica e remuneração dos trabalhadores da educação.

Da mesma forma, a emenda número 59 de 2009 expande a atuação estatal, ao prever a universalização do atendimento educacional, incorporando à abrangência do ensino fundamental não apenas a educação infantil, mas também o ensino médio, destinado, portanto, a alunos com idades entre quatro e dezessete anos.

No ano de 2020, a Emenda Constitucional número 108 estabeleceu critérios para a distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Esses critérios visam regulamentar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, orientar o planejamento na ordem social e disciplinar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A proposição teve como objetivo atender aos padrões de qualidade na prestação de serviços educacionais, com o Estado desempenhando papel crucial,

garantindo que os investimentos sejam distribuídos de acordo com os resultados almejados.

Por fim, destaca-se que diversas legislações infraconstitucionais têm buscado assegurar instrumentos de garantia a uma educação de qualidade, sendo notáveis a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que possuem dispositivos que tratam do direito à educação das crianças e adolescentes.

O texto constitucional brasileiro, repleto de garantias, fundamenta-se no desenvolvimento humano no contexto social, no qual o Estado atua como agente provedor. Sua referência é a luta pela efetividade, visando assegurar a todos uma igualdade de oportunidades no acesso à prestação educacional, reconhecido como direito social intransponível.

O ESTADO COMO AGENTE NORMATIVO E REGULADOR DA ATIVIDADE ECONÔMICA E PROVEDOR DO SERVIÇO EDUCACIONAL

A base fundamental do Estado Democrático de Direito impõe ao Estado, enquanto agente normativo e regulador, a cautela no exercício de suas funções, evitando contrariar as normativas por ele mesmo impostas, especialmente quando se trata dos direitos fundamentais.

A possibilidade de intervenção do Estado no domínio econômico não exonera o Poder Público do dever jurídico de respeitar os postulados que emergem do ordenamento constitucional brasileiro. Razões de Estado – que muitas vezes configuram fundamentos políticos destinados a justificar, pragmaticamente, *ex parte principis*, a inaceitável adoção de medidas de caráter normativo – não podem ser invocadas para viabilizar o descumprimento da própria Constituição. As normas de ordem pública – que também se sujeitam à cláusula inscrita no art. 5º, XXXVI, da Carta Política (RTJ 143/724) – não podem frustrar a plena eficácia da ordem constitucional, comprometendo-a em sua integridade e desrespeitando-a em sua autoridade (Supremo Tribunal Federal, RE 205.193, Rel. Min. Celso de Mello, julgamento em 25-2-1997, Primeira Turma, DJ de 6-6-1997.)

A intervenção governamental, inicialmente, deve ser baseada na estruturação dos elementos da convivência social e na promoção dos direitos individuais e coletivos. A regulação econômica, por sua vez, tem como orientação estabelecer critérios para fomentar a implementação dos direitos sociais, cabendo ao Estado executar as prestações de sua responsabilidade, a exemplo do direito à educação.

É destacado que os aspectos da regulação estatal são exercidos pelas casas legislativas (Câmara dos Vereadores, Assembleia Legislativa, Senado e Congresso Nacional), com caráter político. Em determinados contextos, a elaboração legislativa é privativa do Presidente da República, incluindo medidas provisórias e outras previstas no artigo 84 e seguintes da Constituição Federal/88. O sistema legislativo é crucial para a convivência harmônica no Estado de Direito.

Observa-se que cabe ao Estado, por meio de seus deputados e senadores, a regulação de diversas atividades, conforme estipulado no artigo 24 da Constituição Federal/88, com destaque ao inciso IX, que trata da educação: “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015).

De igual modo, é incumbência do Estado regular a atividade econômica, conforme disposto nos artigos 170 e seguintes da Constituição Federal/88. “A própria ideia de haver uma constituição econômica, como há no Brasil, já vai contra os princípios mais radicais do liberalismo, visto que o Estado estaria regulando ‘excessivamente’ as leis do mercado” (Oliveira, 2011, p. 17). O artigo 174 da Constituição Federal/88 estabelece: “Como agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado”.

A ideia se reforça com a norma do art.174 que, ao falar no papel do Estado como agente normativo e regulador da atividade econômica, designa a intenção de reduzir o papel do Estado como agente prestador de serviços, que atua diretamente na ordem econômica (intervenção direta), e, paralelamente, realçar o seu papel de Estado regulador, que se limita a disciplinar, fiscalizar, reprimir a atividade econômica exercida pelo particular (intervenção indireta). O objetivo é que o Estado reduza a chamada intervenção direta exercida por meio de empresas estatais que atuam no domínio econômico, limitando-a às hipóteses previstas no art. 173, e acentue a intervenção indireta, que corresponde, em grande parte, ao poder de polícia exercido na área econômica. O Objetivo fundamental seria o de corrigir as deficiências do mercado e proteger o consumidor (Di Pietro, 2006, p. 251).

O Estado brasileiro demonstra competência em suas funções ao estabelecer regulamentos que propiciem o adequado planejamento e gerenciamento dos recursos públicos, além de monitorar as ações, quer sejam provenientes do

setor público ou privado.

Nesse contexto, a atuação do Estado é conduzida por agências reguladoras, entidades institucionalizadas como autarquias de regime especial, cujo propósito é a execução de serviços públicos em todas as suas etapas, mediante a aplicação de metodologias de controle e fiscalização, configurando-se como método de gestão estatal.

Essas agências proporcionam a concorrência de mercado, com inclusão social, permitindo que os indivíduos reivindiquem seus direitos fundamentais, como educação, saúde, transporte, emprego e participação democrática no desenvolvimento do próprio Estado.

É incumbência do Estado promover a regulação do sistema econômico, sempre com o objetivo de atender ao contexto social, especialmente os direitos fundamentais. No mesmo sentido, deve exercer de forma plena a prestação de serviços educacionais, ponto que é pacífico nas discussões no âmbito do poder judiciário.

Tanto a economia quanto a educação estão fundamentadas pelos princípios constitucionais, e o Estado tem a obrigação de garantir condições para atender à educação, bem como promover o fortalecimento da economia, com a adequada administração dos recursos financeiros.

Outro ponto a ser destacado é a preparação do indivíduo para que seja também um agente voltado às atividades econômicas, momento em que o desenvolvimento educacional se torna imprescindível, fornecendo o conhecimento necessário para exercer atividades de fomento econômico com respeito à dignidade humana.

A intervenção do Estado potencializa a transformação do direito tradicional, como ocorre no regime dos contratos, impondo critérios essenciais, como a função social do contrato, permitindo em determinadas situações a flexibilização das relações ou até mesmo o rompimento.

É certo que nas economias capitalistas, o setor econômico é destacado, sendo aquele que fomenta os direitos protegidos, como a propriedade particular, os bens de produção empresarial e as liberdades para contratar. Nesse contexto, a ação estatal sobre os contratos é instituída como base na economia de mercado e compromisso de cumprir os valores da justiça social.

O Estado deve assegurar o equilíbrio das relações econômicas e educacionais, seja na gestão tributária, fonte de arrecadação pública, seja na otimização da livre iniciativa empresarial, que investe monetariamente no mercado econômico.

O desafio do Estado é garantir que não ocorram desigualdades nas prestações de serviços educacionais, mas sim o cumprimento adequado e essencial, nos termos da Constituição Federal/88, com plena qualidade, independentemente se público ou privado.

Na condição de agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado não deve intervir com o intuito de romper a prestação de serviço educacional, mas sim com o objetivo de proporcionar o devido investimento financeiro para o custeio da referida prestação, visto que se trata de um serviço essencial, um direito fundamental que propicia o desenvolvimento social.

EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO, FUNDAMENTO E GARANTIA DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

O direito à educação é inerente às relações humanas, e sua efetividade se instrumentaliza na prestação estatal, reconhecendo o Estado como provedor. O atendimento a esse direito é pautado no desenvolvimento social, fundamentado no princípio da igualdade e na manutenção dos objetivos fundamentais da República Brasileira, conforme o artigo 3º, inciso III, e no consequente atendimento ao mínimo existencial, ou seja, o necessário para o desenvolvimento social.

Reconhecido pelo texto constitucional e inspirado pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, o artigo 5º é imperativo ao afirmar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”.

O princípio da igualdade objetiva tratar os desiguais na medida de suas desigualdades, ou seja, reduzir arbitrariedades e discriminações em relação aos direitos sociais. Nesse sentido, Manoel Gonçalves Ferreira Filho (2013, p. 215):

Mais claramente. O princípio da igualdade não proíbe de modo absoluto as diferenciações de tratamento. Veda apenas aquelas diferenciações arbitrárias, as discriminações. Na verdade, o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desiguam, é exigência do próprio conceito de Justiça. Assim, o princípio da igualdade no fundo comanda que só se façam distinções com critérios objetivos e racionais adequados ao fim visado pela diferenciação.

Dessa maneira, em um país periférico como o Brasil, no qual a prestação educacional não é atendida de forma plena, o princípio da igualdade atua como um meio de contenção e aspecto fundamental na regulação estatal. “O prin-

cípio da igualdade, além das inequívocas dimensões subjetivas já assinaladas, é também um princípio com dimensão objetiva, isto é, vale como princípio jurídico informador de toda a ordem jurídico-constitucional” (Canotilho, 2018, p. 432).

A dinâmica da evolução social começa, porém, a opor ao princípio tradicional de que todos são iguais perante a lei, a compreensão de uma crescente desigualdade perante os fatos sociais. Uma nova ordem jurídica começa, lentamente, a evoluir sobre a pressão de causas econômicas e sociais. O Estado é chamado a dirimir conflitos entre as forças do capital e do trabalho, bem como a conter os excessos do liberalismo e da propriedade privada, submetendo-os aos princípios do bem comum e da justiça social. As constituições enriquecem-se com novos capítulos pertinentes a direitos econômicos e sociais, tão relevantes para o homem comum como os direitos civis e políticos. O centro de gravidade da ordem jurídica caminha do individual para o social (Tacito, 2005, p. 23).

O direito à educação, fundamentado nos princípios da igualdade e dignidade da pessoa humana, tem como objetivo proporcionar equilíbrio nas relações sociais, por meio de políticas positivas do Estado que garantam a justiça social.

Considerando o princípio da igualdade, verifica-se que a manutenção e o objetivo do Estado devem ser efetivos, visando construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (Art. 3º da Constituição Federal/88). No contexto do princípio da dignidade da pessoa humana, observa-se que a efetividade educacional proporciona o atendimento do desenvolvimento humano, exercício do trabalho e cidadania, ou seja, a própria estruturação estatal.

É responsabilidade dos agentes de governo lutarem pela concretização, seja por meio de políticas públicas implementadas, seja por meio de ações positivas, nas quais o Estado auxilia o particular a cumprir seus desígnios, mantendo, acima de tudo, o bem-estar social.

[...] a qual deve ser obtida pela persecução dos objetivos que indicam os fins da ação estatal, delimitando formal e substancialmente as decisões políticas.

[...]

Portanto, além de as funções do Estado estarem vinculadas a tais objetivos, estes devem ser perseguidos e concretizados em todos os níveis do Estado brasileiro – União, Estados e Municípios são responsáveis pela busca e con-

cretização destes fins, constitucionalmente selecionados e positivados (Streck, 2018, p. 151).

Nesse contexto, a didática moderna elaborou o conceito de mínimo existencial, considerando o “conjunto de condições materiais essenciais e elementares, cuja presença é pressuposto da dignidade para qualquer pessoa. Se alguém viver abaixo daquele patamar, o mandamento constitucional estará sendo desrespeitado” (Barroso, 2011, p. 202).

Reafirma-se que a eficácia dos direitos sociais está fundamentada no princípio da dignidade da pessoa humana, que implica em garantias mínimas. A regulação e execução desses direitos devem atender às necessidades básicas, representadas pelo direito à educação, saúde, assistência aos desamparados e acesso à justiça. O mínimo existencial refere-se ao básico da vida humana, cuja garantia é essencial para o desenvolvimento social, sendo núcleo do direito fundamental, nos termos da Constituição Federal.

[...] firma-se posição no sentido de que o objeto e conteúdo do mínimo existencial, compreendido também como direito e garantia fundamental, haverá de guardar sintonia com uma compreensão constitucional adequada ao direito à vida e da dignidade da pessoa humana como princípio constitucional fundamental. Neste sentido, remete-se à noção de que a dignidade da pessoa humana somente estará assegurada – em termos de condições básicas a serem garantidas pelo Estado e pela sociedade – onde a todos e a qualquer um estiver garantida nem mais nem menos do que uma vida saudável (Sarlet, 2010, p. 24).

No efetivo exercício da democracia, é inquestionável que o Estado tem o dever de garantir ao cidadão uma vida digna, atendendo ao mínimo necessário na promoção dos direitos sociais e equilibrando as relações econômicas e sociais. O indivíduo deve ter amplo acesso aos direitos sociais, como o direito à educação, com aplicação direta.

Ao contrário do contexto da reserva do possível, entende-se que o mínimo existencial é um importante instrumento de regulação estatal. O Estado não pode alegar suposta insuficiência financeira ao concretizar o direito à educação, pois isso está relacionado às questões de qualidade de vida, no sentido de dignidade, liberdades individuais e sociais.

O ser humano possui direitos, e o Estado tem a incumbência legal de efetivar os direitos básicos relacionados à preservação da vida, saúde, trabalho, lazer e família. Esses direitos são de extrema importância para o convívio social e bem-estar pessoal, em que o mínimo existencial está relacionado à dignidade

humana e ao próprio Estado Democrático de Direito, visando a concretização da justiça social. O direito à educação é fundamental para alcançar tal finalidade.

O Estado brasileiro tem o dever legal e moral no processo de transformação social. Sua obrigação é viabilizar políticas públicas que propiciem a efetividade do Estado Social, baseado na liberdade e dignidade, atendendo ao mínimo necessário para que o indivíduo alcance o desenvolvimento pleno, com exercício do trabalho e cidadania.

CONCLUSÃO

O histórico do direito à educação evidencia o reconhecimento em momentos de grandes batalhas de cunho social, político e cultural, cujo objetivo é o desenvolvimento humano, em que o Estado é agente provedor, por se tratar de obrigações no âmbito constitucional, lutas por igualdade e liberdade real, no sentido de que todos deveriam desfrutar de iguais oportunidades.

Desse modo, o direito à educação, reconhecido como direito social, tem como preceito a existência humana digna e a promoção da justiça social, base fundamental do Estado Democrático de Direito, em que as questões que envolvem a liberdade, igualdade e dignidade humana são de aplicação imediata.

Nesse contexto, por envolver a direta prestação estatal, o atendimento ao direito à educação necessita de investimentos financeiros, evidenciando a difícil relação do direito à educação e o direito econômico, pois a regulamentação do primeiro se efetiva por políticas públicas que investem recursos econômicos no atendimento dos fundamentos sociais.

O direito econômico é pressuposto de existência dos direitos sociais, é a razão de cumprimento das garantias e prestações sociais, a exemplo do direito à educação, instituindo o desenvolvimento social adequado. No entanto, verifica-se que no Estado brasileiro a efetivação do direito à educação é precária, o que demanda maior atenção e investimento estatal.

Inquestionável que no efetivo exercício da democracia, o Estado tem o dever de garantir ao cidadão uma vida digna, atendendo ao mínimo necessário na promoção dos direitos sociais, equilibrando as relações econômicas e educacionais, em que o indivíduo deve ter amplo acesso aos direitos elencados como sociais.

Na defesa de um mínimo existencial, ou seja, o pleno desenvolvimento social através do direito à educação, instrumento de regulação estatal, o Estado não pode alegar suposta insuficiência financeira quando da concretização dos

direitos sociais em específico na área educacional, devendo respeitar, ainda, os padrões mínimos de existência, com observação na qualidade digna de vida. Nesse ponto, os órgãos de fiscalização, representados pelos Tribunais de Contas, Ministério Público e demais agentes responsáveis pelo controle da administração pública precisam estar atentos.

O objetivo essencial do Estado brasileiro é constituir uma nação justa e igual, com a erradicação da pobreza, em que o atendimento pleno dos direitos sociais representa o adequado e almejado desenvolvimento humano em suas relações sociais. Mesmo que desafiador, a efetividade do direito à educação é fundamental para o pleno desenvolvimento social.

Em suma, o Estado social tem o dever de promover a efetivação dos princípios da igualdade, dignidade da pessoa humana, legitimidade, democracia, onde o indivíduo terá reconhecida sua participação dentro da sociedade, tendo acesso às condições mínimas de subsistência, já garantidas a cada cidadão como direito fundamental, não como caridade ou generosidade.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. 3. ed. – São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21/09/2023.

CANOTILHO, J J Gomes. Comentários à Constituição do Brasil. J. J. Gomes Canotilho, .et al. : São Paulo: Saraiva/Almedina, 2018.

CARVALHO FILHO. José dos Santos. Manual de Direito. 33. ed. – São Paulo: Atlas, 2019.

CARVALHO, Aurora Tomazini de. Teoria Geral do Direito: o constructivismo lógico-semântico. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/8649/1/Aurora.pdf>. 2009. Acessado em 20/09/2023.

COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. - 3. ed. rev. e ampl. - São Paulo. Saraiva, 2015.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Omissões na Atividade Regulatória e Responsabilidade Civil das Agências Reguladoras. Responsabilidade Civil do Estado. São Paulo: Malheiros, 2006.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 14. ed. Editora: Edusp. São Paulo,

2019.

FERREIRA FILHO. Manoel Gonçalves. Curso de Direito Constitucional. 38. ed. rev. e atual. São Paulo, Saraiva, 2013.

GOMES, Orlando. VARELA, Antunes. Direito Econômico. São Paulo: Saraiva, 1977.

OLIVEIRA. Eduardo Mato. A intervenção do Estado na economia regulada pela Constituição de 1988 – Uma análise da retórica liberal e uma crítica a partir e além da escola estruturalista. Anais do I Circuito de Debates acadêmicos. II Conferência do Desenvolvimento – CODE: IPEA, 2011.

OLIVEIRA. Eduardo Mato. A intervenção do Estado na economia regulada pela Constituição de 1988 – Uma análise da retórica liberal e uma crítica a partir e além da escola estruturalista. Anais do I Circuito de Debates acadêmicos. II Conferência do Desenvolvimento – CODE: IPEA, 2011.

PINHEIRO. Maria Cláudia Bucchianeri. A Constituição de Weimar e os direitos fundamentais sociais: A preponderância da Constituição da República Alemã de 1919 na inauguração do constitucionalismo social à luz da Constituição Mexicana de 1917. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/92449/Pinheiro%20Maria.pdf?sequence=2>. Acesso em 20/09/2023.

SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner. Reserva do Possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas considerações. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti. Direitos fundamentais, orçamento e “Reserva do Possível”. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SILVA, José Alfonso da. Curso de direito constitucional positivo. – 36: Editora: Malheiros, São Paulo, 2013.

STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

TÁCITO, Caio. *Constituições Brasileiras: 1988*. v. 7. 5. ed. Coleção Constituições Brasileiras. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2005.

DEMOCRACIA E LIBERDADE DE EXPRESSÃO: DOS TEXTOS DE LUIZ GAMA EM 1866 AOS MEMES EM 2022

*Debora Loosli Massarollo Otoboni*⁵⁶

*Henrique Lacerda Nieddermeyer*⁵⁷

*Maria Inês Almeida Godinho*⁵⁸

INTRODUÇÃO

A liberdade de expressão é um conceito e um direito individual, que cada cidadão brasileiro possui. Desde a Constituição de 1824 até os dias atuais, falar da liberdade de expressão é falar de espaço, de canais onde todos possam expor suas ideias. É estar em solo fértil e seguro para expressar suas convicções, livre de censura e de perseguições.

O século vinte e um vive a era da revolução tecnológica, a internet proporciona a facilidade de ter e fazer tudo apenas com o uso do celular: transações financeiras, compras, pagamentos, até o uso dos recursos de realidade aumentada na educação, no turismo, no entretenimento. O uso da inteligência artificial já está ao alcance da sociedade trazendo, em um primeiro momento espanto e, logo em seguida, um eficiente recurso.

A velocidade com que as informações são produzidas, veiculadas, ressignificadas e novamente multiplicadas, nas redes sociais, trouxe ao homem a forma mais poderosa e rápida de poder expressar, reivindicar e lutar pelos seus direitos. As redes sociais, neste contexto, tornaram-se o maior e mais potente canal para todas as interações digitais e pessoais, criando a partir de seu uso, vários questionamentos, necessidades de normas e como se vê ultimamente, debates sobre liberdade de expressão e de luta pelos direitos.

No âmbito da Internet, com a grande disseminação de informações em uma velocidade e alcance surpreendentes, os usuários passaram a criar formas de comunicação cada vez mais universais e que chegassem ao maior número de pessoas possível, usando, para tanto, uma forma leve, cômica e trazendo imagens facilmente reconhecidas: os memes.

⁵⁶ Doutoranda em Direito pela Unimar – Universidade de Marília. Mestre em Comunicação pela Unimar. Bacharel em Comunicação – Publicidade e Propaganda pela PUCCAMP e Docente na Unimar – Universidade de Marília.

⁵⁷ Mestre em Gestão do Conhecimento pela Unicesumar. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de Marília. Coordenador e docente da Universidade de Marília.

⁵⁸ Doutora em Ciências Sociais pela UNESP. Mestra em Ciências da Comunicação - USP/Universidade de São Paulo. Docente da Universidade de Marília.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo refletir acerca dos textos de Luiz Gama, célebre advogado autodidata abolicionista, traçando um paralelo com as manifestações atuais nas redes como forma de expressão dos pensamentos e ideias dos indivíduos.

Logo, primeiramente o estudo se debruça na relação entre democracia e liberdade de expressão, em uma linha constitucional. Posteriormente, é necessário resgatar as denúncias, manifestações e expressões de Luiz Gama. Ao final, é analisado o contexto atual das redes sociais, especialmente no que tange aos memes como instrumento de liberdade de expressão.

O método utilizado na pesquisa é o dedutivo, alinhado a ferramenta de pesquisa bibliográfica e documental.

A RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA E LIBERDADE DE EXPRESSÃO NO CONTEXTO CONSTITUCIONAL

Pensar e expressar o pensamento são ações que também caracterizam os seres humanos, sendo a liberdade de expressão um direito fundamental para a realização plena do homem.

Como é ressaltado por Tavares (2011), a livre expressão está intimamente ligada à formação da autonomia do indivíduo, pois é por meio dela que ele terá acesso à informação, o que lhe permite formar sua opinião e, a partir disso, realizar escolhas livres e conscientes.

Assim, a liberdade de expressão pode ser entendida como o direito de os indivíduos manifestarem a sua liberdade de pensamento, independentemente de autorização prévia ou juízo de valor de terceiros, de modo a atingir e concretizar, em sua plenitude, o exercício da atividade intelectual (Wermuth; Schafer, 2017, p. 681).

A liberdade de expressão, é uma garantia constitucional dos brasileiros, como um direito fundamental. Na visão de Wermuth e Schafer (2017, p. 682) a liberdade de expressão, por tratar de exteriorização da ideia do homem, por revelar o contido em seu mundo interior, por evidenciar e estimular a criatividade de cada indivíduo, define-se como direito fundamental, entendendo-se como o mínimo necessário para a existência da vida humana.

Todavia, mesmo tendo sido adotado por todos os demais textos anteriormente vigentes no Brasil, desde a Carta Imperial, em 1824, a primeira constituição, foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, que se adquiriu o status de direito fundamental. Essa mudança foi de suma importância pois, em uma perspectiva histórica, nota-se que em diversos momentos esse di-

reito foi restringido, violado e, inclusive, suprimido, como ocorreu, a título de exemplo, com a publicação do Ato Institucional nº 5, o AI-5, em 13 de dezembro de 1969.

Nesse sentido, a Constituição de 25 de março de 1824, trazia em seu texto alguns indícios do que pode ser considerado liberdade de expressão. No artigo 179, parágrafo 4º que diz:

A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela constituição do Império, pela maneira seguinte. IV – Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escritos e publicá-los pela Imprensa, sem dependência de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que cometerem, no exercício desse direito, nos casos, e pela forma, que a Lei determina (Brasil, 1824).

A liberdade de expressão é uma das externalizações mais democráticas que a sociedade brasileira reconhece. Atualmente, esse direito é conhecido pelo artigo 5º da Constituição de 1988, inciso IV, determinando que “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”; inciso IX – “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independente de censura ou licença” (Brasil, 1988).

Já no artigo 220, o constituinte assevera que “a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observando o disposto nesta Constituição” (Brasil, 1988).

No cenário do direito internacional, a liberdade de expressão está prevista no artigo 19⁵⁹ da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, sendo ele fundamental para o exercício da cidadania, uma vez que garante, além da comunicação, o acesso à informação. Além disso, a liberdade de expressão também é abordada no artigo 18⁶⁰ do Pacto de Direito Civil e Políticos, in-

59 “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”.

60 1. Ninguém poderá ser molestado por suas opiniões. 2. Toda pessoa terá direito à liberdade de expressão; esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, independentemente de considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro meio de sua escolha. 3. O exercício do direito previsto no parágrafo 2 do presente artigo implicará deveres e responsabilidades especiais. Conseqüentemente, poderá estar sujeito a certas restrições, que devem, entretanto, ser expressamente previstas em lei e que se façam necessárias para: a) assegurar o respeito dos direitos e da reputação das demais pessoas; b) proteger a segurança nacional, a ordem, a saúde ou a moral pública.

ternalizado no Brasil por meio do Decreto nº 592/1992.

Outrossim, além da liberdade de expressão ser um direito pessoal individual, estando relacionado ao próprio desenvolvimento do ser, é também um elemento estruturante da sociedade, em especial da sociedade democrática.

De acordo com Ulloa (2010, p. 18), a liberdade de expressão se realiza na democracia, e é a partir da liberdade de expressão que se constrói a própria democracia”.

Nesse contexto, o direito à liberdade de expressão é requisito para a vivência democrática, posto que, para se construir e fortalecer a democracia, são necessárias a capacidade de ouvir o indivíduo-cidadão e a sua efetiva garantia para emitir opiniões livremente sobre assuntos relativos à vida em sociedade, exercendo real participação pública.

De origem grega, cujas ideias e instituições que a forjaram ressoam ainda como espectro a iluminar e iludir, a democracia estendeu seus braços por todo o universo contemporâneo, primeiro no mundo ocidental, hoje em todos os continentes.

Assim, vale olhar para a etimologia do termo, como norte a seguir na apreensão do seu significado. Dessa maneira, democracia designa, de forma literal, o poder do povo (*demos; kratos*), noção elaborada na Grécia antiga, no século VI a. C., para designar a condução dos negócios públicos pela fração da população admitida na Ágora, que discutia e tomava decisões válidas a todos os habitantes da cidade-Estado, cidadãos tanto quanto não-cidadãos (Francisquini, 2014, p.27).

A democracia é resultado de um processo histórico, constituído ao longo dos anos. No Brasil, a Constituição de 1988 traz em seu artigo 1º, que o país se constitui em um Estado Democrático de Direito.

De forma abrangente, o Estado Democrático de Direito institui uma democracia que deve ser pautada na sociedade livre, justa e solidária, conforme preceitua o artigo 3º, inciso I da Constituição Federal,⁶¹ em que o poder seja exercido pelo povo, diretamente ou por meio de representantes eleitos (Brasil, 1988).

Democracia é, conforme, dissertam Devides, Dias e Ferrer (2021, p. 131)

61 “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

“[...] a forma de governo na qual o povo elege os seus representantes por intermédio do voto, tendo estes a obrigatoriedade de gerir a máquina pública de forma proba e eficiente. Assim, trata-se de governo do povo, pelo povo e para o povo”.

Mendonça Augusto (2022, p. 292), também procurando uma conceituação do termo, disserta que democracia se trata de:

[...] regime político estabelecido dentro de determinado território, pelo qual todos os cidadãos participam igualmente – diretamente ou através de representantes eleitos – na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder de governação através do sufrágio universal. De forma bem simples, é o governo em que o povo exerce a soberania.

Pode-se falar na existência de uma relação entre a liberdade e a democracia pois, segundo Bianca Tito e Rafael Além Mello Ferreira, observa-se que quanto mais democrático for um Estado, maiores serão os avanços e as conquistas da liberdade pelo povo. Desse modo, conforme é ressaltado pelo autor, só haverá democracia onde houver a livre manifestação do pensamento para todos os cidadãos, sem que estes tenham medo de sofrer censuras prévias, a exemplo do que ocorria durante o regime militar, ou represálias infundadas por causa das suas ideias (Tito; Ferreira, 2021).

Observa-se, nesse sentido, que liberdade de expressão está vinculada à democracia, que está vinculada à igualdade, que está vinculada à liberdade de expressão, de modo que não apenas esses valores, mas todos os demais se encontram interligados em um todo coerente e consistente (Ommati, 2021).

Além disso, de acordo com Mendonça Augusto (2022, p. 275) a liberdade de expressão funciona como um verdadeiro termômetro no Estado Democrático, de modo que quando esta garantia fundamental está a sofrer ameaças, bem como começa a ser cerceada em determinado Estado, a tendência é que este Estado se torne autoritário. Ademais, passa a servir também como instrumento decisivo de controle de atividade governamental do próprio exercício do poder.

No que respeita à democracia, conforme ensina o autor supramencionado, a liberdade de expressão é direito fundamental diretamente correlato à garantia de voz aos cidadãos na manifestação de suas várias correntes políticas e ideológicas, por mais que seja certo também afirmar que a proteção da liberdade de expressão não é suficiente para assegurar a participação popular no debate político, uma vez que os direitos fundamentais efetivam-se de modo interdependente: a eficácia de um direito fundamental depende da eficácia dos

demais (Mendonça Filho, 2022, p. 293).

Contudo, não restam dúvidas de que tal liberdade é imprescindível para que aqueles que desejem manifestar-se na esfera pública tenham como fazê-lo e não sejam reprimidos por isso.

É importante ressaltar que “a liberdade de manifestação do pensamento tem seu ônus [...] assumir claramente a autoria do produto do pensamento manifestado, para, em sendo o caso, responder por eventuais danos a terceiros” (Silva, 2017, p. 247), permitindo o exercício do direito de resposta, também previsto na Constituição, proporcional ao agravo e sem prejuízo de indenizações.

Portanto, ao mesmo tempo que o indivíduo é livre para exercer o direito de expressão, essa liberdade não é ilimitada, uma vez que se verifica que há situações nas quais o exercício de tal direito se mostra potencialmente ofensor a valor mais significativo ao ser humano do que a livre expressão do pensamento e opinião. Em outras palavras, não se pode admitir a pregação do ódio racial, da violência cultural, da discriminação em relação a outro indivíduo, entre outras situações, sob o manto da liberdade de expressão (Wermuth; Schafer, 2017, p. 684). Além disso, não se pode usar da liberdade de expressão para pregar o fim da própria democracia.

Considerando toda a realidade levantada, acabam por surgir questões complexas, que procuram questionar onde estaria situado o limite ao exercício desse direito. Isso porque, embora o texto constitucional seja bastante claro quanto a previsão de tal liberdade e os seus desdobramentos, vivemos hoje em uma sociedade na qual esse direito encontra cada vez mais mecanismos a partir dos quais pode ser concretizado, o que levanta, a todo tempo, novos (e mais difíceis) debates a seu respeito.

Bentivegna (2019, p. 93) ressalta que,

Nos dias atuais, após o advento da internet, principalmente, pode-se notar significativo incremento no exercício na liberdade de expressão, visto que o acesso à difusão de ideias ficou-se facilitado e democratizado. Tal facilitação proporcionou igualmente a ocorrência dos conflitos entre tal exercício e a preservação dos outros direitos da personalidade como a honra, a imagem e a privacidade.

Na sociedade pós-moderna, marcada pela globalização, e pelo avanço dos meios de comunicação, a democracia passou por uma evolução conceitual no que se refere à forma de participação do cidadão, descrevendo outras con-

dutas além do voto, como a participação e o debate nas questões de interesse público (Devides; Dias; Ferrer, 2021, p 130,131).

Na era digital vivida atualmente, muitas interações comunicativas são paudadas e influenciadas pelas tecnologias. Nossa forma de consumir conteúdos, notícias, interagir e participar de esfera pública de debate é influenciada pelos meios digitais.

Essa cultura digital impacta e causa transformações relacionadas a democracia, e as novas tecnologias permitem que as informações sejam divulgadas e conhecidas não apenas por veículos institucionalizados, mas por redes sociais que passam a compor o espaço público de debate.

OS TEXTOS DE LUIZ GAMA (LUIZ GAMA:ADVOGADO, POETA, ABOLICIONISTA: ATUAÇÃO VOLTADA PARA A CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA)

Para a concretização dos objetivos do presente estudo se tornam necessários alguns apontamentos referentes à vida de Luiz Gama. A democracia perpassa por diversos momentos e ações para a sua concretização e fortalecimento, e Gama com seus textos, está intrinsecamente ligado a essa história.

Luiz Gama, advogado e escritor abolicionista tornou-se uma das figuras mais importantes da história brasileira. Gama foi um dos raros intelectuais negros brasileiros do século XIX, responsável, através de sua atuação jurídica, pela libertação de mais de 500 pessoas escravizadas, o único autodidata e escravizado por oito anos de sua vida, antes de integrar a República das Letras, local reservado aos brancos.

Baiano, nascido em 1830, Luiz Gama, de acordo consigo mesmo em autobiografia, era filho de uma africana livre, de origem da Costa Mina (Nagô de Nações), Luiza Mahin, e de um fidalgo de origem portuguesa (Benedito, 2011, p. 67). Nascido livre, foi vendido para ser escravizado ainda na infância. Gama foi líder de movimentos abolicionistas, libertários e contramajoritários, lutando pelo fim da monarquia e na busca pela instauração da república, com premissas embasadas na proteção à vida, à liberdade, à dignidade da pessoa humana e à legalidade.

O abolicionista não travou suas batalhas apenas em movimentos e atuação na esfera judiciária, mas através da literatura, em específico com seus poemas, pois Luiz Gama, com a publicação de seus versos, cumpriu a função prática de satirizar e criticar fatos corriqueiros e de ordem política.

É relevante ressaltar que havia estranheza na sociedade no espaço dado a um negro escravizado em seu país, pois somente a sua existência, com seu viés pela busca por uma nova sociedade já trazia impactos relevantes para a época e com a publicação dos versos havia também a ousadia em apresentar quem era e o que pregava.

O artigo Democracia até dos ossos já carrega no seu título um significado muito vivo do tom que ele usa para manifestar sua indignação diante da monarquia. Suas palavras são ao mesmo tempo educadas e rígidas, polidas e apimentadas. Nas entrelinhas vemos o sarcasmo, o deboche e a irritação.

Em seus versos trazia a ânsia pela revolução da democracia, em um contexto social ainda mais excludente se comparado com o que encontramos no mundo atual. Mesmo assim ousou arriscar para alcançar o maior número de pessoas, travando lutas judiciais pela liberdade dos seus e escrevendo para disputar o imaginário daquela mesma sociedade que aprisionava os seus semelhantes.

Importante ressaltar que durante os anos de 1859 e 1861, Gama fez-se conhecer pelos seus versos. O poeta negro apropriou-se de elementos que circulavam no mundo letrado que supostamente não era o seu lugar, colocando-os a sua disposição para expressar seus ideais. Adentrando nesse mundo, que frequentemente é associado somente à elite branca do século XIX, Gama soube tirar vantagem desse espaço, utilizando de seus escritos satíricos para denunciar a sociedade escravista (Câmara, 2021, p. 131).

Assim, Gama escrevia artigos em periódicos abolicionistas e republicanos, apontando as inúmeras mazelas e os horrores existentes naquele sistema escravocrata sorumbático, corrupto e desumano (muitos escravizados eram punidos com mutilação, com açoites diários, alguns tinham os dentes quebrados e as mulheres cativas, os seios queimados ou furados). Ajudou ainda a divulgar — e defendeu com verdor e com argumentos sólidos — os lemas do iluminismo: igualdade, liberdade e fraternidade.

A ousadia na essência dos seus versos o fez ser publicado, e a partir desse momento, passou a ser uma voz essencial na busca pela democracia, complementando a sua prática no trabalho com a voz para a sociedade.

Ligia Ferreira (2012, p. 3) traduz essa imposição social da existência de Gama da seguinte forma:

[...] pela primeira vez, um negro, ex-escravo até doze anos antes analfabeto, cometia a audácia de denunciar as mazelas políticas, éticas e raciais da sociedade imperial. Dava à luz uma obra voltada essencialmente para a sátira

política e social na qual assegura reiteradamente aos leitores – junto aos quais sabe ser necessário construir uma imagem de si e desconstruir prévias representações – que eles ouvirão ali um homem de firme caráter moral, que se atribui o papel de fiscal dos costumes.

Os artigos de Luiz Gama foram publicados no jornal Diário de São Paulo, sendo um grito certo, com um chamado pela democracia no período imperial. Esses artigos representam um registro histórico da ânsia por um sistema igualitário, que em análise podem ser vistos como atemporais. Para isso, é válido ressaltar o trecho abaixo:

Enquanto os sábios e os aristocratas zombam prazenteiros das misérias do povo; enquanto os ricos banqueiros capitalizam o sangue e o suor do escravo; enquanto os sacerdotes do Cristo santificam o roubo em nome do Calvário; enquanto a venalidade togada mercadeja impune sobre as aras da justiça, este filho dileto da desgraça escreve o magnífico poema da agonia imperial. Aguarda o dia solene da regeneração nacional, que há de vir; e, se já não viver o velho mestre, espera depô-lo com os louros da liberdade sobre o túmulo, que encerrar as suas cinzas, como testemunho de eterna gratidão

O trecho acima indica como norte da indignação de Gama a distância entre as classes, entre aqueles que detêm o poder e aqueles que precisam se submeter a esse poder, colocando como necessária a busca pela chamada liberdade. Não há liberdade quando existe um movimento distante do democrático e não há democracia com uma barreira social entre os seus membros.

A introdução dos textos de Luiz Gama atrelada a sua atuação abolicionista contribuiu para a busca e conquista da liberdade dentro de um sistema imperial, porém em um sistema supostamente democrático ainda prevalecem as barreiras sociais lidas nos textos do advogado, trazendo uma reflexão sobre o status democrático, se é status ou se é efetivo.

As minorias, em especial as pessoas negras, ainda vivendo em sua maioria a margem da sociedade, permanecem usando da escrita para essa disputa e pressão para uma democracia efetiva, em algumas vezes não trazendo o termo explicitamente nos seus escritos, mas abordando temas que fazem o leitor e a sociedade impactada pela leitura questionar seu papel no fortalecimento de uma democracia, que não seja excludente, mas sim empenhada em trazer a democracia real, cabe citar alguns autores e filósofos que causam esse efeito, como Carolina Maria de Jesus, Silvio Almeida, Conceição Evaristo dentre outros.

A democracia cantada por Luis Gama em seus textos permanece sendo cantada de outras formas, porém em outro contexto, mas com a mesma demanda.

OS MEMES COMO INSTRUMENTOS DE LIBERDADE DE EXPRESSÃO, A PARTIR DOS ENSINAMENTOS DE LUIZ GAMA SOBRE DEMOCRACIA

O advento das funções comunicativas em massa, possibilitou a liberação da palavra, isto é, fez com que qualquer pessoa pudesse consumir, produzir e distribuir informação, fazendo com que a formação de opinião pública e circulação de informação não ficassem apenas centralizadas para as mídias de massa monopolizadas.

Nesse contexto, de acordo com Lemos e Lévy (2010) essa difusão de informações livres em rede, que nos permite emitir livremente e nos conectar a outros, potencializa uma nova configuração social, cultural e política: a de reconfiguração e da transformação. Além disso, o autor ainda afirma:

A cultura contemporânea, do digital e das redes telemáticas, está criando formas múltiplas, multimodais e planetárias de recombinações. Quanto mais podemos livremente produzir, distribuir e compartilhar informação, mais inteligente e politicamente consciente uma sociedade deve ficar. As ações de produzir, distribuir, compartilhar são os princípios fundamentais do ciberespaço (Lemos, 2010, p. 27).

Outrossim, conforme é explicado por Schneider e Trevisol (2019, p. 8) as técnicas de comunicação, as novas mídias interativas, as comunidades virtuais e a explosão da liberdade de expressão trazidas pela internet ampliam e tornam o processo de distribuição e difusão de informações mais inclusivo, transparente e universal.

Já para Lévy “[...] cada boca que fala é um ponto de entrada no mundo virtual. Nossos ouvidos são portas desta cidade sem fim onde todas as falas são pronunciadas e todos os mundos evocados” (Lévy, 1999, p. 139).

As redes sociais assumem o poder de conscientizar e colaborar na luta pelas causas sociais com rapidez e abrangência e ainda de abrir caminhos para a reivindicação dos direitos. O acesso à internet, de acordo com a legislação brasileira que estabeleceu o Marco Civil da Internet, é essencial ao exercício da cidadania,⁶² garantindo ao usuário alguns direitos. Além disso, importan-

62 Art. 7º O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania, e ao usuário são assegurados os seguintes direitos:

[...]

te destacar que a referida legislação estabeleceu que a disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão.⁶³

Salienta-se, nesse sentido, que na modernidade líquida, em que tudo parece ocorrer muito rapidamente, há a necessidade de integração por parte dos cidadãos comuns ao processo de organização e participação na esfera pública, seja física, orgânica ou informacional.

É nesse contexto que os memes aparecem, como forma comunicativa e de interação, que afetam as relações, as formas de consumir e produzir conteúdo. Os memes surgiram como uma das várias formas de divulgação de dados e informações nas redes sociais. Geralmente são constituídos de assuntos polêmicos e atuais expostos de uma forma cômica e viral na internet, atingindo de forma direta a sociedade e impactando com fortes opiniões e conceitos a massa eleitoral.

O termo *meme* surgiu academicamente como termo na obra do biólogo Richard Dawkins, em 1976. Em sua obra *The Selfish Gene*, o autor define meme como uma unidade de replicação cultural, funcionando para a cultura de forma análoga àquela que os genes funcionam para características biológicas. O fragmento cultural passa de cérebro a cérebro carregando noções sociais (Bonorino, 2015).

Dessa forma, de acordo com a teoria de Dawkins, os memes se instalam como parasitas em cérebros, de modo que se reproduzem e multiplicam como vírus, inclusive o autor faz uma comparação como o “valor de sobrevivência” capaz de perpetuar por décadas.

Por sua vez, Raquel Recuero, ao contribuir para a pesquisa dos memes, afirma que:

A presença de memes é relacionada ao capital social, na medida em que a motivação dos usuários para espalhá-las é, direta ou indiretamente, associada a um valor de grupo. Por exemplo, as pessoas que espalham os recados com imagens acreditam estar fazendo algo positivo, que deixará aquele que recebeu a mensagem contente (Recuero, 2009, p. 130).

Art. 8º A garantia do direito à privacidade e à liberdade de expressão nas comunicações é condição para o pleno exercício do direito de acesso à internet.

63 Art. 2º A disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão, bem como: I - o reconhecimento da escala mundial da rede; II - os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais; III - a pluralidade e a diversidade; IV - a abertura e a colaboração; V - a livre iniciativa, a livre concorrência e a defesa do consumidor; e VI - a finalidade social da rede.

Assim, eles deixam de ser meras imagens engraçadas, e passam a carregar significados e representações ideológicas. Eles possibilitam novas formas de interação e construção de sentidos, como também possibilitam relações sociais democráticas na Internet.

Além disso, em consonância ao ensinado por Schneider e Trevisol (2019, p. 8), os memes dão voz às representações ideológicas do mundo real proporcionando muitas discussões no ciberespaço, servindo como crítica a questões sociais, como protesto, dando visibilidade e notoriedade a determinados temas que fora das plataformas digitais não são pautados, como também reforçam temas que estão em debate na grande mídia.

Desse modo, os memes são resultado do novo processo de socialização da informação. Públicos que antes não tinham acesso à informação, com a popularização da internet passaram a ter, mesmo que seja de uma forma rasa.

Logo, observa-se que os memes podem se tornar importantes mecanismos para a concretude da liberdade de expressão nas redes sociais.

Com isso, pode-se dizer ainda, que eles influenciam nos comportamentos e nas relações entre os atores sociais, fazendo estes se engajarem e replicarem ideias, valores e condutas.

A variação de sentidos que o meme pode ter, “[...] “é capaz de revelar hábitos e dinâmicas culturais que determinam a forma como entendemos, nos relacionamos com o mundo e construímos a realidade social através das mídias”.

Por sua vez, Recuero (2009, p. 129) afirma que

Compreender as características da informação que é replicada na internet é também parte da compreensão das motivações através das quais os atores sociais se difundem. Assim, compreender como o meme é formado e quais suas características auxilia também a entender seu processo de difusão.

Ademais, a questão da interação em massa gerou a necessidade de se deixar um pouco de lado a forma de expressão individual, para dar espaço a um meio que fosse mais facilmente entendido e com melhor alcance de seus receptores, promovendo, assim, as experiências coletivas em prol da inclusão de todo um grupo de utilizadores.

O direito à liberdade de expressão, com o advento da Internet, ganhou uma forma de projeção mais ampla e eficaz, pois as pessoas expressam suas ideias de maneira livre, com a capacidade de atingir grupos cada vez mais distantes, acrescentando fatos à sua existência e até modificando determinados hábitos, a depender da forma como a informação é veiculada.

Assim, o ambiente virtual possibilitou a ampliação do exercício do direito de expressão e da livre circulação das informações, sem as restrições comumente observadas em outras mídias.

Os memes, como já demonstrado, tornaram-se uma das formas de comunicação moderna, onde alguém, por meio da junção de uma imagem à determinada situação ou frase, consegue espaço nos diversos ambientes virtuais, com uma obra humorística ou satírica, retratando determinados fatos do cotidiano ou situações específicas, mas que, de alguma forma, entram na psique do ser humano e resguardam seu espaço como motivo de lembrança.

Portanto, os memes, nas suas mais diversas formas, podem ser elencados como instrumentos para o exercício do livre pensamento e de opinião na internet.

Aqui, o que impera, especialmente por estarmos falando de um Estado Democrático de Direito, é a oportunidade a todos conferida de expressar seus pensamentos e ideias sem restrição de seu conteúdo.

CONCLUSÃO

A partir do assunto apresentado, pode-se traçar um paralelo entre a luta de Luiz Gama e atualidade, em que os memes possuem um grande poder quando veiculados nas redes sociais, atuando como uma forma de interação e construção de sentidos cheios de valores e representações ideológicas do mundo real, assim, conforme visto, os memes acabam proporcionando relações democráticas nas redes sociais, além de dar voz a diferentes discussões e debates públicos.

O meme passou a ser uma linguagem universal, pois qualquer um pode expor suas ideias e tê-las reconhecidas, analisadas, criticadas e replicadas com um simples clique, sendo meio de manifestação, projeção e inclusão dos mais variados indivíduos e questões merecedoras de destaque.

Logo, defende-se que os memes devem serem vistos como formas modernas e autônomas da liberdade de expressão.

Dessa forma, não se pode desconsiderar os memes como legítima forma de expressão moderna, mas seu uso deve ser pautado no equilíbrio entre o que se usa e a intenção pretendida a ser veiculada, para que não se atinja negativamente essa forma tão criativa, leve, cômica e universal de comunicação que são os memes.

REFERÊNCIAS

BENTIVEGNA, Carlos Frederico B. *Liberdade de expressão, honra, imagem e privacidade: os limites entre o lícito e o ilícito*. Barueri, Editora Manole, 2019.

BENEDITO, Mouzar. *Luiz Gama: o libertador de escravos e sua mãe libertária*, Luíza Mahin. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BONORINO, Cristina. *Evolução: genes, memes e universalidade*, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2GbH2Se>. Acesso em 29 jan 2023.

BRASIL, *Constituição de 1824*. Disponível em: file:///C:/Users/dmoto/Downloads/constituicao_1824_texto.pdf - Disponível em – Acesso em 29 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 29 jan. 2023.

CÂMARA, Maria Eduarda. Significados do conceito de liberdade para o advogado abolicionista Luiz Gama. *Revista Discente Ofícios de Clio*, Pelotas, v. 6, nº 1, p. 124-140, jul.- dez. 2021.

DEVIDES, José Eduardo Costa; DIAS, Jefferson Aparecido; FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. O desafio do projeto da nova lei de licitações com vistas à democracia participativa: o diálogo competitivo. *Scientia Iuris*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 128-143, mar. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/view/43007> Acesso em 20 fev. 2022.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Ethos, poética e política nos escritos de Luiz Gama. *Revista Crioula*, *Revista Crioula*, [S.L.], n. 12, p. 1-20, 1 nov. 2012. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/57813> Acesso em 23 fev. 2023.

FRANCISQUINI, Renato. *Democracia, liberdade de expressão e o valor equitativo das liberdades comunicativas*. 296 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Departamento de Ciência Política, 2019.

GAMA, Luiz. Pela última vez. *Correio Paulistano*, 3/12/1869. In: *Com a palavra Luiz Gama....*, p. 136 – 138.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MENDONÇA AUGUSTO, Gabriel Luiz de; Liberdade de expressão & democracia: uma análise sobre a relação mutualística entre uma garantia fundamental e o sistema político participativo. *Revista Vianna Sapiens*, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 37, 26 abr. 2022.

OMMATI, José Emílio Madauar. Liberdade de expressão e democracia constitucional. In: TITO; Bianca. FERREIRA, Rafael Alem Mello. *Direito e Democracia: a liberdade de expressão no ordenamento jurídico brasileiro*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021. p. 29-44.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009

SCHNEIDER, Ariana Grzegozeski; TREVISOL, Márcio Giusti. Uma reflexão sobre redes sociais e memes como forma interativa. *Anais Eletrônicos de Comunicação Social*, E, II Congresso Interdisciplinar de Comunicação, Mídia e Sociedade. – Joaçaba, SC: Unoesc, 2018.

TAVARES, André Ramos. *Curso de Direito Constitucional*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

TITO, Bianca; Manifestações humorísticas e o direito à liberdade de expressão: a utilização do humor para a difusão de ideias. In: TITO; Bianca. MELLO, Rafael Alem Mello. *Direito e Democracia: a liberdade de expressão no ordenamento jurídico brasileiro*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021. p. 11-28

ULLOA, Adriana Consuelo Jimenés. *La libertad de expresión en la jurisprudencia de la Corte Interamericana y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2010.

WERMUTH, Maiquel Angelo Dezordi; SCHAFER, Cibele Franco Bonoto. O Tratamento do direito à liberdade de expressão como fundamento democrático e a corte europeia de direitos humanos. *Revista Argumentum*, Marília/SP, v. 18, n. 3, p. 679-697, set.- dez. 2017. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/233/241> Acesso em 21 fev. 2023.

A FUNÇÃO SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS, E A CONCESSÃO DE BOLSAS DE ESTUDO NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR

*Lucas Soares de Carvalho*⁶⁴

*Maria de Fátima Ribeiro*⁶⁵

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como escopo tecer considerações sobre a função social e solidária das empresas, mais especificamente quanto às instituições de ensino privadas e, ainda, os incentivos a elas concedidos quando do fornecimento de bolsas de estudo à sociedade.

Como bem se sabe, toda e qualquer instituição de ensino privada é considerada empresa e, por conseguinte, obtém para si atividade rentável. Ainda neste raciocínio, muito embora o lucro possa não ser o objetivo principal das instituições de ensino privadas, tão somente pelo desempenho da atividade empresarial, este é consequentemente alcançado.

Portanto, de início será abordado o conceito de função social e solidária das empresas, sua previsão legal e suas especificidades no que concerne exclusivamente ao âmbito acadêmico, ainda mais centrado ao ensino superior e pós-graduação.

Na sequência serão apontados aspectos importantes sobre o referido tema, a fim de propiciar maior conhecimento teórico e prático sobre a teoria das empresas, como dito, voltados exclusivamente para o cerne do campo universitário, levando-se em consideração as suas minúcias e especificidades.

Já adiante, falar-se-á também sobre as bolsas de estudos concedidas por essas instituições de ensino, em um paralelo justamente com a função social que mencionadas “empresas” devem exercer, segundo o texto constitucional e leis esparsas.

Por derradeiro, finalizando a pesquisa em debate, será falado sobre os incentivos concedidos às instituições de ensino, quando estas fornecem bolsas de estudos aos acadêmicos interessados, exercendo, uma vez mais, a sua função

64 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unimar-Universidade de Marília, Bolsista CAPES, Pós-Graduado em Direito Civil e Direito Processual Civil na Faculdade Legale, Pós-Graduando em Direito do Consumidor na Faculdade Uniamérica, Graduado em Direito pela Unimar-Universidade de Marília e Advogado. lucasscarvalho07@gmail.com

65 Doutora em Direito Tributário pela PUC SP, Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade de Marília – SP. E-mail professoramariadefatimaribeiro@gmail.com

social e solidária, encampando por consequência, a seara econômica de acordo com os preceitos constitucionais e legais.

No mais, nesta pesquisa bibliográfica será utilizada a análise documental com o objetivo de conceituar os principais temas apresentados, de maneira clara, sucinta e exemplificativa, facilitando assim uma maior compreensão sobre o tema e a sua devida instrumentalização na contemporaneidade.

Por derradeiro, será utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica com algumas obras especializadas, bem como o aprofundamento em artigos já elaborados sobre o tema em comento, buscando sempre o aprofundamento sobre a função social e solidária das instituições de ensino de nível superior, sob o prisma dos incentivos a ela concedidos quando fornecidas bolsas de estudo ao meio social.

Adiante será abordado de maneira clara e objetiva o conceito de função social e solidária da empresa, voltado especialmente no que concerne à exercida pelas instituições de ensino superior, demonstrando, por conseguinte a sua necessidade, bem como a sua efetividade, e os impactos que estas podem causar.

A FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA

Como propósito inicial do presente artigo, é necessária uma maior elucidação sobre como se definiria a função social da empresa e, para tanto, devem ser consideradas uma série de nuances sobre, como a sua positivação, sua aplicação de maneira isolada, bem como no âmbito da empresa estabelecida no meio de ensino, especificamente, em atenção à temática do presente artigo, no âmbito acadêmico.

Salienta-se ainda que a especificação da função social da empresa, passa por uma série de construções jurídicas, oriundas de variados diplomas e textos legais, que serão de maneira sucinta e objetiva, porém não menos qualificada, devidamente abordadas nos tópicos adiante.

POSITIVAÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA EMPRESA

Como bem se sabe, para que seja desenvolvida a atividade econômica, alguns princípios e preceitos devem ser respeitados, e claro, dentre eles, o da função social e solidária da empresa.

Muito embora este princípio não seja expressamente previsto no texto constitucional, podemos encontrá-lo em diversos artigos da carta maior, como a promoção da livre iniciativa, da dignidade da pessoa humana, redução das desigualdades sociais, promoção da justiça social, a busca pelo pleno emprego e a valorização do trabalho.

Há de se observar, que todos estes princípios encontram azo especialmente no que dispõe o artigo 170 da Constituição Federal de 1988. Senão, vejamos: “Art. 170. 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 [...]”.

Portanto, o princípio da função social da empresa está intimamente interligado com os princípios da ordem econômica do ordenamento pátrio, haja vista ser inequívoco o seu elo com a promoção de um Estado Social mais justo e igualitário. Todavia, não só no texto constitucional há menção à função social da empresa.

A Lei nº 6.404/1976, muito embora seja uma lei de antiga elaboração, já se preocupava em melhor elucidar sobre a função social da empresa. Mais precisamente, seus artigos 116, parágrafo único, e artigo 154 assim preveem:

Art. 116. Entende-se por acionista controlador a pessoa, natural ou jurídica, ou o grupo de pessoas vinculadas por acordo de voto, ou sob controle comum, que:

[...]

Parágrafo único. O acionista controlador deve usar o poder com o fim de fazer a companhia realizar o seu objeto e cumprir sua função social, e tem deveres e responsabilidades para com os demais acionistas da empresa, os que nela trabalham e para com a comunidade em que atua, cujos direitos e interesses deve lealmente respeitar e atender.

Art. 154. O administrador deve exercer as atribuições que a lei e o estatuto lhe conferem para lograr os fins e no interesse da companhia, satisfeitas as exigências do bem público e da função social da empresa.

Há de se levar em consideração, ainda que haja controvérsias sobre o que prevê também o Código de Defesa do Consumidor em seu artigo 51, § 14: “São nulas de pleno direito, entre outras, as cláusulas contratuais relativas ao fornecimento de produtos e serviços que: [...] XIV — infringem ou possibilitam a violação de normas ambientais”

Por derradeiro, observa-se atualmente uma corrente que de igual forma incorpora alguns preceitos estabelecidos na Lei nº 13.874/2019, ou seja, a Lei de Liberdade Econômica, junto à função social e solidária da empresa.

Apesar de explicitamente pouco se mencionar sobre a efetiva função social da empresa, o advento da Lei de Liberdade Econômica busca de maneira mais pormenorizada regulamentar a atividade empresarial entre os sujeitos dela participantes.

Basicamente, os dispositivos acima delineados são a maior base de fundamentação para que se compreenda o que seja a função social da empresa, ainda que haja concordância entre uns, discordância entre outros, são nestes diplomas legais que, ainda que tão somente se observe o contexto positivado, são os que melhor explicitam o que se entende por solidarismo no exercício da atividade empresarial.

○ QUE É A FUNÇÃO SOCIAL E SOLIDÁRIA DA EMPRESA?

Pois bem, superado o momento em que se fazia necessária uma breve exposição dos textos legais que previam a função social da empresa, de igual forma também é preciso um sucinto introito, agora, de maneira mais clara e objetiva, do que seria especificamente a função social ou solidária da empresa. A sociedade empresarial, por consequência de sua atividade, pode e deve visar o alcance do lucro, até mesmo para sua subsistência e continuidade do exercício e seu desenvolvimento. Entretanto, a grande maioria das empresas atualmente constituídas, por vezes se esquecem que para sua composição, alguns preceitos e princípios devem ser respeitados.

Neste sentido, para que a empresa cumpra a sua função social, esta deve gerar empregos, tributos, capital, auxiliar no desenvolvimento tecnológico, econômico, social, cultural e outros, seja em uma parcela de território, ou ainda, em qualquer outro lugar que se tenha estabelecido, como é por exemplo, os casos das grandes multinacionais.

De outro lado, a função social da empresa, pode ser evidentemente ligada à ideia de Estado Social e seus ganhos, o que, sob a ótica do direito, aduziu ao Estado Liberal um caráter de natureza notoriamente socioeconômico, mais precisamente em seu aspecto político.

Neste mesmo sentido, entende Mariana Ribeiro Santiago (2017):

[...] a função social da empresa pode ser atrelada às conquistas do Estado Social, o qual pode ser definido, do ponto de vista do direito, como aquele que acrescentou à dimensão política do Estado liberal a perspectiva econômica e social, limitando e controlando o poder econômico e tutelando os hipossuficientes.

A empresa, em sua essência, utiliza-se de um artifício legalmente constituído para que se exerça a atividade econômica e, por tal razão, deve-se de igual modo levar em consideração que a sua função social pode e deve ter a sua importância, baseando-se em preceitos previstos no ordenamento pátrio, como a valoração social da própria livre iniciativa.

Deste modo, entende-se que a função social da empresa é um importante pilar de sustentação da atividade econômica, haja vista a sua inegável conexão entre os mais variados princípios da própria ordem econômica constitucional. Traduz-se, ainda, a função social da empresa como uma variada gama de direitos e deveres atribuídos às empresas e empresários, sejam eles positivados, ou ainda, empíricos e implícitos.

Não obstante, ainda que a princípio se leve em conta tão somente o olhar do sujeito ativo da atividade empresarial, há, obviamente, até por questões de isonomia e paridade, que se observar o exercício da função empresarial também sob a ótica do trabalhador componente da atividade empresarial, o consumidor dessa atividade produzida ou desenvolvida, o regulador deste exercício, ou seja, todos aqueles que sejam direta ou indiretamente afetados por sua execução.

Justamente neste interregno, entende Ana Frazão (2022):

A função social da empresa é importante princípio e vetor para o exercício da atividade econômica, tendo em vista que o seu sentido advém da articulação entre os diversos princípios da ordem econômica constitucional. Longe de ser mera norma interpretativa e integrativa, traduz-se igualmente em abstenções e mesmo em deveres positivos que orientam a atividade empresarial, de maneira a contemplar, além dos interesses dos sócios, os interesses dos diversos sujeitos envolvidos e afetados pelas empresas, como é o caso dos trabalhadores, dos consumidores, dos concorrentes, do poder público e da comunidade como um todo. Dessa maneira, a função social da empresa contém também uma essencial função sistematizadora do ordenamento jurídico, sendo adensada por intermédio de normas jurídicas que têm por objetivo compatibilizar os diversos interesses envolvidos na atividade econômica ao mesmo tempo em que se busca a preservação da empresa e da atividade lucrativa que assim a qualifica.

Por fim, de forma a arrematar o discutido neste tópico, Maria Helena Diniz entende por função social da empresa: “[...] o exercício pelo administrador da sociedade por ações das atribuições legais e estatutárias para a consecução dos fins e do interesse da companhia, usando do seu poder de modo a atingir a satisfação das exigências do bem comum” (Diniz, 1998, p. 97).

Isto posto, resta evidente que a função social da empresa se compreende como uma série de abstenções e obrigações impostas aos detentores do capital empresarial, submetendo o empresário a um panorama de equilíbrio nas relações empresariais, contribuindo, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento.

É possível citar aqui diversos exemplos de medidas atualmente previstas no ordenamento jurídico que possam de certo modo compelir o empresário a respeitar a função social de sua atividade empresarial como, por exemplo, a desconsideração da personalidade jurídica.

No próximo tópico, será abordado o cerne questionador do artigo em debate, ou seja, qual seria de fato a função social exercida pelas instituições de ensino privadas no âmbito no ensino superior, bem como o desdobramento quando estas, mediante alguns incentivos, concedem bolsas de estudo.

FUNÇÃO SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS

As instituições de ensino superior privadas exercem atividade sabidamente empresária. Entretanto, exercem também o múnus público de cumprir o preceito constitucional do direito fundamental à educação, expressamente positivada no Capítulo III, Seção I da Carta Maior de 1988, mais precisamente em seu artigo 205. Senão, vejamos:

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.

Justamente com base nesse preceito fundamental, estabelece-se a função social das instituições de ensino que primariamente consiste em proporcionar à sociedade, o devido acesso à educação, a fim de que se exercite a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, etc.

Não obstante, sabe-se que o exercício do serviço público pelo particular, define-se por serviço público estatal não privativo, em integral observância aos preceitos fundamentais sedimentados nos artigos componentes do texto constitucional.

Conseqüentemente, devidamente prestado este tipo de atividade contribui para o desenvolvimento nas mais variadas searas, seja ele técnico, científico, tecnológico, econômico etc.

Deste modo, não se controverte que a função social das instituições de ensino privadas fundamenta-se na prestação de adequado serviço educacional, o qual é dotado de importantíssima valoração social.

Neste sentido, em um Estado notoriamente ineficiente, bastando observar os atuais índices de analfabetismo e de crianças que sequer ingressaram no ensino, este, por sua própria ineficácia, não consegue abarcar todo o necessário

para fornecer adequadamente o ensino necessário, momento no qual, entram em cena as instituições de ensino privadas.

E mais, pouco se tem a opor sobre referida assertiva, visto que no próprio texto constitucional, o artigo 209 assegura à iniciativa privada o direito de desempenhar sua atividade no ramo educacional, como adiante se vê: “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais de educação nacionais; II – autorização e validação do Poder Público”.

Destarte, observadas as limitações do Poder Estatal em arcar com os direitos básicos fundamentais, transfere-se à iniciativa privada a possibilidade de adentrar e exercer suas funções, desde que respeitadas algumas observações previamente estabelecidas.

Deste modo, é irrefragável que hodiernamente as instituições de ensino privadas, exercem relevante função social, haja vista que na ineficácia do Estado em assegurar o cumprimento de seus direitos fundamentais, a livre iniciativa, oferece, ao seu modo, o acesso constitucionalmente garantido à educação, conforme previsão do artigo 205.

CONCESSÃO DE BOLSAS DE ESTUDO NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR

Como bem se sabe, atualmente o cenário nacional vive em crescente ascensão no que se refere à acessibilidade da população ao ensino superior.

O direito à educação é um preceito fundamental com previsão constitucional, não só estatuído no artigo 205 do texto maior, mas também no artigo 6º, como adiante se observa:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Muito disso se atribui às novas políticas governamentais, com especial foco na concessão de bolsas de estudo, facilitação do financiamento estudantil etc. Todavia, será abordado sobre as bolsas de estudo no ensino superior, precisamente, sobre o maior programa de concessão de bolsas na graduação, bem como na pós-graduação *stricto sensu*.

PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

Como já aludido acima, o direito à educação é um preceito fundamental

constitucionalmente previsto em diversos diplomas legais da carta maior. Tendo ainda como base a Constituição que nos rege, muito desses direitos inerentes ao indivíduo eram de difícil aplicação, ainda que se tratasse de direitos básicos e essenciais.

Com o passar do tempo, surgiam novas políticas públicas, que visavam fomentar o acesso ao ensino de qualidade e facilitar o ingresso da população no meio acadêmico.

Isto posto, o Governo Federal instituiu, através da Lei nº 11.096 de 2005, o Programa Universidade Para Todos visando facilitar o acesso da população ao ensino superior. Através desta política pública, o Governo Federal financia o curso pretendido pelo acadêmico, na instituição em que deseja.

Entretanto, para tal, o estudante deve preencher alguns requisitos. Previamente, necessitará realizar o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, e obter pontuação igual ou superior a 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos. De igual modo, o estudante deve comprovar ter renda de baixa monta⁶⁶, de acordo com o percentual pretendido a título de bolsa. Neste sentido, ainda, prevê o artigo 5º da supradita lei, que as bolsas possíveis para concessão são de 03 (três) tipos: a) Integral – em que é financiado o valor integral do curso pretendido; b) Parcial de 50% - em que é financiado metade do valor do curso pretendido pelo estudante.

Além disso, para a concessão das bolsas integrais, o aluno deve ter renda familiar bruta mensal inferior a 01 (um) salário mínimo, e para as bolsas parciais, renda familiar bruta inferior a 03 (três) salários mínimos.

Também, no que diz respeito aos requisitos que devem ser preenchidos pelo estudante, este deve, ao menos, preencher uma das condições abaixo trazidas:

1. Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública.
2. Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola.
3. Ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola privada.
4. Ser pessoa com deficiência.
5. Ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrante de quadro de pessoal permanente de institui-

⁶⁶ Baixa monta: renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

ção pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos, não há requisitos de renda. (Ministério da Educação).

Ainda, no que tange à distribuição das bolsas de estudo pela instituição de ensino, brilhantemente aduz Valeria Jabur Maluf Mavuchian Lourenço e Vladimir Oliveira da Silveira (2016):

Em relação à distribuição de bolsas, a instituição poderá ocupar 1 para cada 10,7 (dez inteiros e sete décimos) de alunos pagantes, para bolsas integrais, devendo oferecer bolsas parciais, para que a soma dos benefícios concedidos na forma da lei atinja até 8,5% de gratuidade, tendo como referência seu faturamento com cursos de graduação. A fim de se credenciarem no PROUNI as instituições de ensino superior também passam por avaliação, segundo critérios do SINAES – Sistema de Avaliação da Educação Superior, sendo certo que o curso considerado insuficiente deve ser desvinculado.

Mais adiante, já no que se refere ao processo seletivo para a obtenção das bolsas ofertadas, o candidato deverá, em única etapa, através da internet, escolher até duas opções de curso, turno e instituição, podendo ser alteradas no decorrer do processo e, levando-se em consideração as opções escolhidas por último.

Encerrada essa prévia etapa, o programa classifica os candidatos de acordo com as suas notas obtidas no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e suas preferências, sendo tão somente pré-selecionados de acordo com a sua primeira opção pretendida.

É facultado ainda à instituição de ensino conveniada que esta faça o seu próprio processo seletivo, com os candidatos já pré-selecionados pelo próprio PROUNI.

Isto posto, não se controverte que o advento do PROUNI, evidentemente contribui para a facilitação do ingresso do estudante de baixa renda ao ensino superior, em estrita observância ao disposto no texto constitucional, no que fiz respeito ao acesso do cidadão à educação e ensino, seja ele na formação básica, ou ainda, no âmbito das universidades.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

De igual modo, outro importante órgão que contribui para o ingresso do já acadêmico agora em um nível mais avançado, ou seja, para a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), é a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior.

Este órgão de relevantíssima importância no quadro nacional foi instituído

pela Lei nº 8.405 de 1992, em conjunto ao Ministério da Educação, visando auxiliar e formular políticas de desenvolvimento e que, ainda, suportem a formação de profissionais interessados no desempenho de atividades que contribuam para o avanço científico e tecnológico.

O órgão também contempla a formação de professores para a educação básica, mas, como dito, o tema do artigo em debate tão somente será voltado no que se refere ao âmbito no ensino superior a nível nacional, haja vista que, ainda, a CAPES também auxilia no desejo do acadêmico em estudar no exterior.

Ainda, segundo o próprio portal do Governo Federal, as linhas de ação da CAPES podem ser definidas da seguinte forma:

- a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- b) acesso e divulgação da produção científica;
- c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- d) promoção da cooperação científica internacional.
- e) indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (Governo Federal).

A atuação da CAPES, em atenção única e exclusiva ao ensino superior, se restringe tão somente ao campo do mestrado e doutorado, auxiliando de maneira substancial o ingresso de acadêmicos de baixa renda ao meio da pesquisa científica. Deste modo, a CAPES tem papel fundamental não somente na concessão das bolsas de estudo, mas também, no acompanhamento e auxílio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

No caso das universidades públicas, a concessão das bolsas se dá através do Programa de Demanda Social. Já quanto às instituições de ensino particulares, essa concessão ocorre por intermédio do PROSUP – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares.

Aludidas bolsas são repassadas diretamente às instituições de ensino que possuam cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que, através de processo seletivo, as fornecem para os acadêmicos adequadamente classificados.

O valor dessas bolsas CAPES varia para cada “grau”: a) Mestrado – R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); b) Doutorado – R\$ 2.200 (dois mil e duzentos reais); Pós-Doutorado – R\$ 4.100,00 (quatro mil e cem reais); d) Professor Visitante Nacional Sênior – R\$ 8.905,42 (oito mil novecentos e cinco reais, e quarenta e dois centavos). Posição em janeiro de 2022.

Há, ainda, uma pequena diferenciação/subdivisão na concessão dessas bolsas,

sejam elas integrais ou flex, mas que nada influi no valor recebido a título de auxílio pelo bolsista.

Não obstante, é evidente que a CAPES contribui de maneira direta no acesso dos acadêmicos aos cursos de pós-graduação aqui já discutidos, levando como principal norte, o preceito constitucionalmente esculpido, qual seja, o acesso à educação de qualidade.

INCENTIVOS OFERTADOS ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS QUANDO HÁ CONCESSÃO DE BOLSAS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR

Obviamente, quando o ente privado assume o papel do detentor do Poder Público, e fornece à sociedade, ainda que de maneira remunerada, as atribuições que competiam ao Estado, deve, por uma questão de lógica, receber alguma compensação.

Se de maneira remunerada essa compensação já ocorre, é ainda mais evidente que, quando há a concessão de bolsas de estudo para os estudantes, esses incentivos são ainda mais necessários.

Exatamente neste sentido, de prêmio, no que se refere ao PROUNI – Programa Universidade Para Todos, há uma série de incentivos legalmente previstos na Lei nº 11.096 de 2005.

De acordo com o artigo 5º, §1º da mencionada lei, o termo de adesão do programa tem o prazo de 10 anos, e deverá ser observada a proporção de 01 (uma) bolsa de estudos a cada 10 (dez) inteiros e 07 (décimos) de alunos pagantes e regularmente matriculados.

Destarte, mais precisamente ao cerne questionador do presente tópico, e uma vez instituído o programa, com base no artigo 8º da supradita lei, a instituição de ensino privada deixará de pagar os seguintes impostos:

Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: (Vide Lei nº 11.128, de 2005)

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e

IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970 (Presidência da República).

Como bem se vê, a concessão de bolsas de estudo não foge da atividade primordial de qualquer empresa, ou seja, deve e tem que ser rentável. Com a isenção do pagamento dos impostos acima mencionados, a empresa educacional tem, por consequência, uma considerável lucratividade.

Isto posto, a empresa, não somente chega a sua atividade principal, ou seja, o lucro, como também, cumpre a sua função social. Exatamente assim, entenderam Vladimir Oliveira da Silveira e Samyra Sanches (2013):

A empresa cumpre relevante papel social e econômico, produzindo bens e serviços, fazendo circular o capital, criando empregos, diretos ou indiretos, e gerando a arrecadação tributária para o Estado. Além disso, várias das atividades outrora exclusivamente estatais (saúde, educação, transporte, previdência) foram transferidas aos titulares da livre iniciativa econômica. Doravante, o acesso a bens essenciais não é feito na qualidade de cidadão social, mas sim como consumidor de serviços concedidos pelo poder estatal.

Já quanto à bolsa PROSUP/CAPES, o valor é repassado a título de bolsa, proveniente do governo e favorece a instituição não só no campo econômico, mas também, permeia a faculdade de um inequívoco prestígio.

Ora, para que a instituição tenha permitida a manutenção de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, é necessário que ela passe por uma criteriosa avaliação e obtenha nota igual ou superior a 3,0 (três), avaliação essa realizada pela própria CAPES, conforme previsto no artigo 2º, II da Portaria nº 52 de 2002, editada pelo até então presidente da instituição, Abílio Afonso Baeta Neves (Capes, 2022).

Bem, como se denota, entidades educacionais privadas aliadas ao Poder Público, trabalham em harmonia para que sejam facultados ao cidadão melhores e maiores oportunidades de ingresso ao ensino superior.

Assim, em atenção à temática proposta no presente artigo, a empresa do ramo de ensino não perde o seu principal foco, que é a obtenção do lucro, e ainda, de igual modo, passa a cumprir a sua função social e solidária, ambos prévia e devidamente esculpidas no texto constitucional.

Ademais, não se discute que ainda que haja algumas mazelas a serem superadas, todavia, o ingresso ao ensino superior nos últimos anos teve substancial aumento, justamente em razão das políticas públicas implementadas, possibilitando, por consequência, o acesso das classes “C” e “D” às universidades, o que outrora era absolutamente improvável de efetivamente ocorrer.

Neste sentido, de igual modo é inolvidável que a facilitação do acesso do cidadão ao ensino superior contribui para que outros preceitos sejam observa-

dos, como por exemplo, a redução das desigualdades sociais, maior inclusão social etc.

Assim sendo, como mencionado, a função social da empresa se traduz com base na necessidade de valorização do trabalho do obreiro, em observância ainda às políticas públicas instituídas pelo Estado e, inequivocamente, são um importantíssimo mecanismo na busca de outro preceito fundamental e evidente, como a promoção da dignidade da pessoa humana, preconizado na Constituição Federal.

Todavia, em que pese a discussão aqui explicitada, o tema do artigo em apreço se mostra uma inesgotável fonte de estudos e, por consequência, questionamentos, onde, irrefragavelmente, outras diversas considerações estão por vir, a fim de complementar e propiciar uma visão talvez mais aprofundada sobre.

CONCLUSÃO

Pois bem, verifica-se no presente um esmiuçado panorama sobre as nuances da função social da empresa, pautada na sua inequívoca construção jurídica nas mais variadas disposições legais.

Justamente neste interregno, abordou-se a positivação da função social e solidária da atividade empresarial, buscando nos mais diversos textos legais, disposições que pudessem sedimentar e complementar a sua definição, como o texto constitucional, o código consumerista, a lei de sociedade por ações etc.

Traçou-se ainda, já com essa positivação aduzida, uma breve definição sobre o que seria efetivamente a função social da empresa e sua aplicabilidade, observando-se pelo prisma não só da atividade empresarial, mas de igual modo, o reflexo direto e indireto que isso pode ocasionar em seus colaboradores, consumidores e afins.

Mais adiante, em atenção à efetiva temática proposta no presente artigo, foi abordada a função social das instituições de ensino privadas que, exercem atualmente, o múnus público, ou seja, se valem de uma atividade inicialmente exercida pelo Estado, suprimindo algumas mazelas deste, e auxiliando no ingresso do cidadão à educação, direito fundamental expressamente previsto no texto constitucional.

Mais à frente, foi de grande valia abordar as políticas governamentais voltadas à concessão de bolsas de estudo tão somente para o ensino superior, como o PROUNI, no âmbito da graduação, assim como o PROSUP/CAPES, que tem sua atividade voltada para a pós-graduação *stricto sensu*.

Não obstante, no último tópico de desenvolvimento da pesquisa em con-

clusão, me refiro aos incentivos que são ofertados às instituições de ensino superior privadas, quando estas participam destes programas de concessão de bolsas, afinal, toda empresa tem por principal objetivo a geração de capital e perseguição do lucro.

Finalizando, concluiu-se o desenvolvimento deste artigo, com algumas considerações sobre o impacto que a concessão destes incentivos pode gerar no cumprimento de outros direitos fundamentais, a exemplo da redução das desigualdades sociais, desenvolvimento científico e tecnológico, inclusão social, valorização do trabalho humano etc.

Entretanto, em que pese serem absolutamente necessárias diversas discussões sobre o tema deste artigo, este assunto inequivocamente se mostra uma inesgotável fonte de questionamentos, padecendo, portanto, de aprofundamento em diversas vertentes dentre as que lhe compõem.

Por fim, é inquestionável que o estudo do presente tema se revela de suma importância ao âmbito econômico, jurídico e social, haja vista acampar tantos pontos a serem observados, e seus reflexos em tantas e outras variadas áreas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

CAPES. *Portaria n° 52/2002*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-52-regulamento-ds-pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

CAPES. *Portaria n° 181/2012*. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Portaria_181_de18122012.pdf. Acesso em: 09 jan. 2022.

DINIZ, Maria Helena. *Dicionário jurídico*. São Paulo: Saraiva, vs. 2-4, 1998.

FRAZÃO, Ana. *Função social da empresa*. Disponível em <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/222/edicao-1/funcao-social-da-empresa>. Acesso em: 05 jan. 2022

GOVERNO FEDERAL. *Sobre a CAPES*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 05 jan. 2022.

LOURENÇO, Valeria Jabur Maluf Mavuchian. SILVEIRA, Vladimir Oliveira. *Instituições Privadas de Ensino Superior: O Prouni e a qualidade da educação*. Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas | e-ISSN: 2525-9881 | Brasília | v. 2 | n. 1 | p. 23 - 44 | Jan/Jun. 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O Prouni*. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa/o-prouni>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, *Lei n° 11.096/2005*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em 05 jan. 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei n° 8.405/1992*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acesso em: 07 jan. 2022

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, *Lei n° 6.404/1976*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6404consol.htm. Acesso em 20 dez. 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei n° 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Código de Defesa do Consumidor)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

RIBEIRO, Mariana Santiago. CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio. *Função Social e Solidária da Empresa na Dinâmica da Sociedade de Consumo*. RFD - Revista da Faculdade de Direito da UERJ, n.32, p. 161-186. Dez. 2017

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; NOHARA, Irene Patrícia. Supervisão do ensino superior de direito no contexto federativo e complexidades do controle da pós-graduação stricto sensu. Revista de Direito Educacional. Revista dos Tribunais: São Paulo, ano 3, vol. 5, jan-jun 2012.

SILVEIRA, Vladimir Oliviera da; SANCHES, Samyra H. D. F. Naspolini. *A função sócio-solidária da empresa privada e o desenvolvimento sustentável. Empresa, Funcionalização do Direito e Sustentabilidade: função sócio- solidária da empresa e desenvolvimento*. Curitiba: Clássica, 2013.

CONSTRUINDO UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS NAS UNIVERSIDADES: AS POSSIBILIDADES FRENTE AO PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE

Francis Marília Pádua⁶⁷

INTRODUÇÃO

No ano de 2012, o país deu um passo à frente em matéria de direitos humanos ao instituir como política pública, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. A importância das Diretrizes consiste no fato de que ela tornou a obrigatoriedade, no âmbito das instituições de ensino, em todos os seus níveis, do ensino básico ao superior, de promoverem a educação em e para os direitos humanos. A partir das Diretrizes, as instituições precisaram se adequar a nova determinação legal, que indicou os modos pelos quais esta educação deve ser inserida.

A evidência de que o ensino superior consiste em um espaço estratégico e privilegiado para a implementação da educação voltada para os direitos humanos, se dá em razão de que foi incluído como parte de uma estratégia para a sua inclusão.

A inclusão do ensino superior, mais especificamente, em instituições que detêm como forma de organização a universidade, pode ser vista como uma estratégia pois, além de deterem a chamada liberdade acadêmica fruto da autonomia constitucional, compreendem a chamada indissociabilidade, expressas nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Dentre as formas de organização previstas na legislação, a universidade reflete uma diferença entre as demais, principalmente no que se refere à qualidade, ou seja, a universidade em razão de sua atribuição constitucional é a forma que reúne as condições para propagar o conhecimento, através do ensino, da pesquisa e da extensão e deste modo pode ser afirmado que é a forma de organização que melhor permite a educação em direitos humanos.

Dentre os objetivos da ONU, transformados em metas a serem incorporadas e voltadas a transformar o mundo, está a de se assegurar, até 2030, a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, assim como promover oportunidades de aprendizagem, não somente no período educacional tradicional, mas ao longo da vida para todos e todas.

⁶⁷ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Marília. Mestre em Direito pela Universidade de Marília (UNIMAR). Docente e Coordenadora da Graduação em Direito da Universidade de Marília.

Neste teor há que se mencionar outra meta que consiste em se assegurar a igualdade de acesso a todos os homens à educação técnica, profissional e de nível superior, de uma educação de qualidade e a preços acessíveis, incluindo-se a universidade.

Ainda pode ser mencionada a de se ampliar, substancialmente e globalmente, a concessão de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento e países menos desenvolvidos, ou ainda aos pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos.

Estas bolsas serão destinadas à educação superior, na qual se incluem os programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia. Há a previsão de bolsas para programas científicos a serem realizados em países desenvolvidos, assim como em países em desenvolvimento.

O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA FORMAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

O ensino superior tem como responsabilidade contribuir para a formação completa dos seus educandos. Esta formação completa deve compreender a formação profissional e a formação pessoal que compreende formar cidadãos críticos, éticos e comprometidos com as questões sociais. Mais além, esta formação deve estar voltada à construção de uma cultura de paz.

A produção do conhecimento a cargo do ensino superior deve estar voltada à erradicação da pobreza e da discriminação, atuando como um instrumento da defesa, da promoção e da difusão dos direitos humanos.

Deste modo, a formação que se almeja no ensino superior, pressupõe a formação que concilie a profissional e que assegure também uma formação humanizada, crítica e consciente, alinhada às diretrizes educacionais que assim orientam cada um dos cursos da educação superior.

Neste sentido, Cardoso (2016) corrobora com tal concepção ao afirmar a possibilidade da inserção da EDH (Educação em Direitos Humanos) nas universidades como trabalho de extensão, de ensino e de pesquisa, além das próprias especificidades desta educação, que vão de encontro às funções da educação superior, notadamente as universidades, em razão de sua missão e função.

A educação superior, segundo as orientações do PMEDH (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos), deve ser compreendida como um processo educativo no qual toda a aprendizagem deve contemplar além dos

currículos, a aprendizagem dos direitos humanos, garantindo dessa maneira o respeito aos direitos humanos por todos os envolvidos no seu processo de formação (Unesco, 2012).

Como instrumento interno, também alinhado aos documentos internacionais, há o PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), lançado em 2003, com versões em 2006 e 2013, que estabeleceu as concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando também entre seus eixos a educação superior, dando destaque para o papel das universidades (Brasil, 2018)

O PNEDH destacou a importância das universidades neste âmbito de educação e seu papel político no processo de conquista da democracia ao longo da história das universidades brasileiras, que culminaram com a conquista do Estado Democrático de Direito, se tornando também responsáveis na difusão de uma cultura de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

O compromisso maior das universidades consiste em formar profissionais e acadêmicos sensibilizados com a ética, com a cidadania e com o fortalecimento dos direitos humanos e esta formação deve retratar uma posição democratizante e emancipadora. Como se verifica, tratam de atribuições constitucionais, tendo em vista o desenvolvimento, a justiça social, a cidadania, a democracia e a paz.

No que se refere à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, se faz necessário apontar outro fator, que confirma a posição da educação superior a cargo das universidades como estratégia e consiste nas atividades de extensão promovidas pelas universidades, que atentam para as carências de níveis regionais, onde se encontram estabelecida e deste modo, promovendo ações que refletem na melhoria das condições de vida da comunidade. Esclarecendo a indissociabilidade, Matos (2016, p. 137) elucida que:

O que a indissociabilidade pretende assegurar? A integridade no processo educacional. Quer dizer: que o ensino não se transforme numa atividade isolada, mero exercício de repasse de informação; a pesquisa não se distancie do ambiente social, político, econômico e cultural da Universidade e a extensão não se realize como atividade assistencialista.

Por sua vez, em razão da multiplicidade de áreas do conhecimento alinhada à pós-graduação somadas a todas as ações desenvolvidas, há o compromisso das universidades de construir uma sociedade transformada por uma nova cultura de respeito aos direitos humanos (Unesco, 2018).

Ainda como objetivo está a orientação para inserção transversal dos conteúdos afetos aos direitos humanos em todas as políticas públicas, assim como nos mais diversos setores, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos.

FORMAS DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A inserção dos conteúdos voltados à educação em direitos humanos, de acordo com as DNEDH, pode ser de diferentes formas, desde que atendam aos seus propósitos. A inserção pode ser por meio de disciplinas obrigatórias e/ou optativas que interiorizem seus conteúdos, ou através da criação de linhas de pesquisa e áreas de concentração na sua temática, por meio da transversalização dos conteúdos em direitos humanos no projeto político-pedagógico, entre outros.

A pesquisa, como atividade precípua da educação universitária, faria a inserção de temáticas afetas e de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Já a inclusão dos direitos humanos na extensão universitária pode ser por meio das ações voltadas à comunidade.

O projeto pedagógico dos cursos deve contemplar os modos de inserção e, neste sentido, as lições de Pepe (2012), segundo o qual é o documento no qual se registra a possibilidade de promover a transversalização institucional dos temas.

O papel da educação em direitos humanos no ensino superior é de possibilitar a inserção de práticas educativas voltadas à complementação da formação do sujeito de direito, do cidadão.

Ressalta-se assim a importância do ensino superior em relação à pesquisa, porque a “universidade tem enorme responsabilidade na criação desse tipo de competência e desse tipo de ambiente, vital para o desenvolvimento do país” (Moraes, 2010, p. 1222).

As funções do ensino superior estão relacionadas à educação em direitos humanos, como é o caso da autonomia, por exemplo, por garantir às universidades a autonomia didático-científica no que se refere à sua organização pedagógica, curricular e científica.

Por outro lado, há também a democratização na produção e disseminação do conhecimento decorrentes das atividades de pesquisa a cargo do ensino superior, assim como a promoção da justiça social e da igualdade do conhecimento, ao promover a formação crítica e humana.

É nítido que os propósitos do ensino superior vão de encontro aos propósitos

capitulados nas Diretrizes, dentre os quais há que se fazer menção à difusão dos valores republicanos e democráticos expressos na Constituição Federal de 1988, através de práticas sociais e de âmbito institucionais.

A capacidade de crítica, decorrente de sua formação atende às diretrizes curriculares dos cursos de graduação e são destinadas a consolidar a prática de uma convivência democrática e o compromisso com o processo de construção de uma cultura de promoção, defesa e respeito aos direitos humanos.

Contudo, esta educação não pode ficar limitada às determinações formais, pois se trata de uma educação indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos, um dos vértices do direito à educação e, para tanto, deve ocupar um papel central no ensino e na educação.

A educação em direitos humanos é uma educação comprometida com a cultura de respeito à dignidade humana. Segundo Cardoso (2016, p. 91), essa educação deve pautar-se nos seguintes princípios:

- 1) de que o ser humano é sujeito de direito historicamente construído, cuja dimensão é construída na convivência social com outros sujeitos;
- 2) de que os seres humanos são diferentes e daí o dever de respeito às diferenças, é a convivência na diversidade, no respeito às diversidades culturais;
- 3) de que os seres humanos têm direito à igualdade social, não somente à igualdade perante a lei e aos direitos civis e políticos, mas à igualdade de acesso aos bens sociais e econômicos da sociedade;
- 4) de compromisso com as transformações sociais, formar sujeitos de transformação da sociedade, transformar as estruturas que causam desrespeito aos direitos fundamentais;
- 5) de democracia política e social e participativa, que incentive a cidadania ativa e a participação política das organizações sociais;
- 6) de sensibilidade à condição humana;
- 7) de respeito ao espaço público e ao meio ambiente como um bem coletivo e de utilização democrática por todos.

(formatação desta autora)

Além disso, deve ser planejada como temática interdisciplinar e transversal e estar apoiada nas novas tecnologias, não se reduzindo somente a alguns temas do currículo, mas, principalmente, estar comprometida com a mudança social.

Neste sentido e reafirmando a importância e a complexidade de uma educação em direitos humanos, esta que vai muito além do currículo e caminha

no sentido de uma formação para a vida, na qual devem estar embasadas as lições das autoras:

[...] Também assinala que a educação em Direitos Humanos se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica, dos Direitos Humanos (Candau; Sacavino, 2013, p. 61).

Como se verifica, esta educação é fundamental à formação do indivíduo e as instituições de ensino devem estar pautadas na formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, como papel de todos os agentes que participam da educação:

Uma educação comprometida com o mundo comum procura, portanto, contribuir para que os novos se apropriem dele, de modo que futuramente tenham a possibilidade de cuidar dele. Se de fato assumirão essa responsabilidade e qual o caminho que irão escolher para isso são questões que não estão, ao menos não integralmente, ao alcance da educação (Almeida, 2011, p. 28).

As atividades de extensão desenvolvidas para a comunidade a cargo das universidades contribuem positivamente, pois resgatam noções de cidadania, de respeito às diferenças, de promoção da dignidade da pessoa humana, indo de encontro aos propósitos das Diretrizes.

As disciplinas também podem contribuir, desde que devidamente inseridas em seu contexto e, transversalmente, em todas as áreas do conhecimento. A materialização dos direitos humanos surge de uma postura crítica à sua própria teoria, não vinculada exclusivamente ao Estado, mas que devendo partir da “própria sociedade” (Proner; Correias, 2011, p.146)

Esta educação, condição para a construção da sociedade democrática que respeite e torne efetivos os direitos consagrados, é temática recente na história da educação brasileira, tendo surgido durante o “processo de redemocratização” com o intuito de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos (Silva, 2010, p. 15).

Considerando-se que uma educação de qualidade para todos é o objetivo maior e direito fundamental, e meio de desenvolvimento pessoal e profissional, há muitos entraves para que o país possa assegurar um elevado padrão de qualidade educacional a todos os brasileiros.

Nesse sentido, presume-se que seja necessária a ampliação de investimentos em educação, assim como se produzir avanços por meio de políticas específicas e voltadas aos sistemas de ensino existentes atualmente, tendo em vista o cumprimento das metas estabelecidas a curto prazo pelo Plano de Desenvolvimento da Educação.

A efetividade dos direitos humanos carece da cidadania, que só a exercita plenamente por meio de uma educação. A cidadania se constrói através da educação, desta maneira, como condição de eficácia dos direitos humanos, se encontra a necessidade do fortalecimento da educação superior de modo que possa cumprir sua missão de formar cidadãos, sujeitos de direitos, que estejam empenhados e imbuídos em contribuir para o enfrentamento e redução das desigualdades regionais, sociais e étnico-culturais.

A cidadania se constitui um princípio fundamental elencada no texto constitucional de 1988, ao lado de outros princípios fundamentais tais como o da soberania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político (Brasil, 1988).

Traduz-se no traço caracterizador do Estado Democrático Brasileiro e somente se efetiva mediante a existência de uma cultura de respeito aos direitos humanos, assim como condição para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, conquistado por meio da educação. Sarlet e Weingarter (2011) contemplam que a educação como uma formação para a vida com dignidade, consiste em uma tarefa irrenunciável do Estado e da Sociedade.

Percebe-se que, embora tenham ocorrido avanços normativos, ainda pode se notar um longo caminho até a concreta efetivação dos direitos humanos. Apesar de ter havido uma evolução em relação às políticas educacionais.

Essa efetivação carece de uma educação que a viabilize, como se lê: “[...] Portanto, a Educação em Direitos Humanos é um processo de socialização em uma Cultura de Direitos Humanos” (Silveira et al. 2007).

As Diretrizes elegem dentre as formas de inserção, a transversalidade, que é possível através do tratamento de temas relacionados aos direitos humanos de modo interdisciplinar e em todas as disciplinas.

Pode ser também como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar, de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. E além disto, deverá estar presente tanto na formação discente, como na formação inicial e continuada de todos os professores e em todas as áreas do conhecimento.

Sua inserção na educação superior deverá levar em conta as suas especificida-

des, suas características e seus princípios norteadores, pois é uma educação voltada para a mudança, é uma educação que trabalha com a consolidação de valores e não apenas de transmissão de conhecimentos. Cumpre ressaltar também que é uma educação permanente, continuada, global e compartilhada.

Carbonari (2016, p. 99) aponta como pré-condições para uma melhor compreensão do que seria a educação em direitos humanos à luz do Plano Nacional e corroborada nas Diretrizes, os seguintes questionamentos: “A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” (Brasil, 2008, p. 25).

O autor demonstra a necessidade de esclarecer detalhadamente como seria essa educação, ou seja, se é tida como um processo é porque ela é parte do conjunto das ações às quais se encontram associadas, ou seja, na educação superior como processo sistemático, assim ocorre porque essa educação deverá ocorrer de maneira ininterrupta, contínua e não se restringindo a eventos isolados e esporádicos, ainda que de caráter pedagógico.

E como um processo sistemático e multidimensional, deverá ser articulada segundo as dimensões estipuladas no Plano Nacional, tais como no ensino, na pesquisa e na extensão.

Recorrendo às possibilidades, esta educação deverá estar compreendida: a) no ensino, inserida de diferentes modalidades, como disciplinas obrigatórias ou optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político pedagógico e outros; b) na pesquisa, através do incentivo de demandas de estudos na área de direitos humanos com caráter interdisciplinar e transdisciplinar; e c) na extensão, com a inserção de temas de direitos humanos em atividades de capacitação, assessoria, eventos e outras articuladas com o ensino e a pesquisa.

É uma educação complexa e em razão das dimensões e da complexidade da educação em/para direitos humanos, somente uma perspectiva interdisciplinar poderá levar aos objetivos dessa educação.

Neste sentido se observa que as metodologias privilegiadas são as metodologias ativas, críticas e participativas, capazes de desenvolver a sensibilização e a formação de sujeitos críticos e atuantes em uma determinada sociedade:

Quando falamos em interdisciplinaridade no campo da educação, nos referimos a uma noção de troca, de compartilhamento, de diálogo entre os envolvidos no processo de educar, cuja prática supõe romper com modelos

tradicionais rígidos de lidar com questões de natureza disciplinar no contexto da produção do conhecimento tanto científico quanto escolar (2016, p. 123)

A interdisciplinaridade vai ao encontro da proposta de educação em direitos humanos, porque seu objeto conceitual é a composição dos direitos humanos e, por sua natureza e origem, nasce de conhecimentos interdisciplinares, porque além de se efetivar enquanto trabalho pedagógico integrador, possibilita inter-relacionar conteúdos fragmentados.

Trata de uma educação que não se faz somente por meio de uma inserção como um componente curricular, mas através de um processo, que induz a uma reflexão quanto ao que se pretende formar, e na educação superior, qual a práxis social de inclusão da universidade e qual a interação de seus atores sociais. Toda estrutura da educação superior não tem sentido se estiver fora do propósito de construção humana, construção esta que só é possível em uma EDH.

Para tanto, essa formação na educação superior tem que superar a estritamente conteudista e partir para uma educação que possibilite o alargamento do campo de saber, assim como de uma tomada de consciência sobre a responsabilidade social que lhe é inerente e onde os componentes curriculares devem estar de integrados entre si e cujos propósitos sejam o de uma formação humanizadora, social e coletiva, não isolados e individualizados.

Apple (2008 p. 100) em uma análise crítica sobre o currículo, assim dispõe: “Apenas se considerarmos como a área do currículo frequentemente serviu aos interesses conservadores da homogeneidade e do controle social, poderemos começar a entender como ela funciona hoje”.

O currículo é uma forma de organização do processo educativo, mais especificamente do próprio trabalho pedagógico, entretanto não deverá restringir esse processo, mas contribuir para ampliar o saber. Deve estar atento às mudanças sociais, da realidade e, para tanto, deve contemplar atividades integradas entre si, a exemplo a transversalidade que permite as inter-relações disciplinares e o enriquecimento dos componentes curriculares.

As DNEDH demonstram a necessidade da transversalidade, em razão de que sua adoção implica na metodologia do ensino, como também na proposta curricular e pedagógica. É uma concepção que vai muito além do que seria apenas uma nova metodologia ou então uma atualização dos conteúdos. É uma proposta que orienta às reflexões sobre como inserir nos programas de trabalho temas transversais de valores e necessários ao convívio social.

A metodologia para a formação em e para os direitos humanos requer um

novo olhar sobre a docência, pois requer um novo conjunto de atributos do professor, conforme demonstrado por Gil (2018, p. 29) em uma abordagem sobre os desafios atuais do professor universitário, citando a competência, os conhecimentos técnicos, a visão de futuro e o professor transformador, multicultural, intercultural e transdisciplinar.

Destacando o papel das universidades na luta pela garantia dos direitos humanos, bem como do resgate da memória e a busca por justiça, Dornelles (2016) afirma:

Desta forma, as pautas de Educação para os Direitos Humanos, especialmente no campo do ensino, da pesquisa e da extensão universitária se dão em um local privilegiado para a militância no que se refere à produção do conhecimento, formulação de propostas para as políticas públicas de direitos humanos, sensibilização e formação de profissionais comprometidos com as causas emancipatórias e integração com as manifestações da sociedade civil no sentido de resgate da memória, do conhecimento e divulgação da verdade, da luta pelo reconhecimento das violações passadas e a demanda por reparação e justiça (Dornelles, 2016, p. 237).

Em uma análise das pesquisas científicas na educação superior, Moraes (2010) destaca que as instituições de educação superior guardam diferenças entre si, devido às formas de organização, em razão de suas estruturas, finalidades e missões.

Todas estas ações refletem a preocupação da ordem mundial com a educação superior, com a sua qualidade, com a garantia do acesso e permanência, e que para tanto deverá contemplar também ações que promovam a educação para a cidadania, a verdadeira e completa formação discente.

CONCLUSÃO

As Diretrizes de 2012 se traduziram em um avanço em matéria de direitos humanos no país, pois não basta apenas a proclamação destes direitos, mas a educação de todos em e para os direitos humanos.

A política brasileira segue a orientação internacional, de modo que esta necessidade não é privilégio do solo brasileiro, mas uma necessidade sentida de modo global. Os passos no Brasil para a coordenação desta educação, ao incluir todos os níveis de educação neste processo de construção de uma cultura em direitos humanos foram dados e absorveram a orientação de ordem internacional, caminhando no mesmo sentido de outras nações, neste processo de instituir uma educação que possibilite e viabilize os direitos humanos de

tal modo que se torne uma cultura comum a todos os povos.

Evidencia-se que neste processo a universidade é um local privilegiado para efetivar esta educação, dado o princípio constitucional da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Desta feita, a inserção dos conteúdos se dá no ensino e na pesquisa e as práticas em direitos humanos são vivenciadas na extensão, consolidando o aprendizado.

Várias são as possibilidades conferidas pelas Diretrizes no que se refere ao modo de inserção da educação em direitos humanos, de modo que a inserção pode ser no ensino, na pesquisa e na extensão, em se tratando de universidades, além disto ela pode ser por meio de disciplinas, de modo Interdisciplinar e transversal, por meio de linhas de pesquisa, grupos de estudos de caráter transdisciplinar e outros a título de exemplo.

Resta demonstrado que a educação em direitos humanos contribui para a formação integral de cidadãos, de uma formação integral, visando tanto a formar profissionais, mas acima de tudo formar para a vida em sociedade. A universidade contribui para este processo de permitir a construção de uma cultura em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sierves de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. trad. Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008. (Livro Digital)
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2023.
- BRASIL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS (MDH). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, 2018. Disponível em: <http://https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> Acesso em: 21 set. 2023.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parecer n. 8, 30 maio/2012. *Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

CARBONARI, Paulo César. Por que Educar em Direitos Humanos na Educação Superior. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: CCTA, 2016, p. 99-111.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Direitos humanos na Universidade: construindo diálogos entre a ciência e a ética. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: CCTA, 2016, p. 79-98.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SCAVINHO, Suzana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. *Educação*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. A dimensão política da memória na luta pelos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: CCTA, 2016, p. 225-237.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MATOS, Junot Cornélio. Educação em Direitos Humanos na Educação Superior. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guedes; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 131-155

MORAES, Reginaldo C. Políticas Públicas para o ensino superior e a pesquisa: a necessária diversidade institucional. In: *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos da Educação (CEDES). Campinas, v. 113, p. 1213-1222, 2010.

PEPE, Cristiane Marcela. Plano de ação em Educação em Direitos Humanos. In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getúlio (Org.). *Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares*. Maceió: EdUFAL, 2012.

PRONER, Carol; CORREAS, Oscar. (Org.). *Teoria Crítica dos Direitos Humanos*: In Memoriam Joaquin Herrera Flores. Belo Horizonte: Fórum,

2011.

SARLET, Gabrielle Bezerra Sales; WEINGARTNER NETO, Jayme. Algumas notas sobre a relação entre a dignidade (da pessoa) humana, os direitos humanos e fundamentais e o ensino jurídico. In: BERTOLDI, Márcia Rodrigues; SPOSATO, Karyna Batista (Coord.). *Direitos humanos: entre a utopia e a contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 131-153.

SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). *Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). *Subsídios para a elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/diretrizes/00_livreto_diretrizes.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

UNESCO. *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 20 set. 2023.

UMA ANÁLISE A PARTIR DO LEGADO DE LUIZ GAMA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL

*Luana Pereira Lacerda*⁶⁸

*Sandro Marcos Godoy*⁶⁹

INTRODUÇÃO

Trata-se de artigo destinado a compor a obra coletiva *Educação como Liberdade* em homenagem ao professor e magnífico reitor Márcio Mesquita Serva. Deixamos aqui, expressamente, nosso apreço ao homenageado que possibilita não só à cidade Marília/SP, mas a todo o país o acesso ao ensino superior por meio de uma educação pautada em excelência que transforma vidas, e colabora para o desenvolvimento do país.

O artigo discute o legado de Luiz Gama a partir dos seus Escritos nas divulgações de textos jornalísticos à época. Por intermédio da educação e do direito à informação, Gama como fonte de expressão de Democracia destacou a importância de uma Constituição do futuro da República por meio de uma educação integral.

Problematiza-se o presente estudo em: como é possível promover o Direito à Educação Ambiental a partir dos ideais de Luiz Gama e fortalecer os instrumentos ambientais por meio do poder de polícia na responsabilidade administrativa ambiental?

A presente pesquisa tem como objetivo, num primeiro momento, resgatar os pensamentos de Luiz Gama para promoção da Educação Ambiental e a garantia à preservação ao meio ambiente, nos termos do artigo 170, inciso VI CF/88, e, posteriormente, verificar os instrumentos jurídicos da responsabilidade administrativa para a tutela ambiental.

O tema proposto registra o desafio de associar e contextualizar a educação ambiental continuada ao Luiz Gama, diante da sua relevância no processo de construção da democracia brasileira, por meio da informação no desejo de República. Assim, utilizou-se o método dedutivo a partir de pesquisa bibliográfica e documental à construção do referencial teórico.

68 Doutoranda em Direito - Empreendimentos Econômicos, Desenvolvimento e Mudança Social na UNIMAR - Universidade de Marília. Endereço eletrônico: luanaplacerda@gmail.com

69 Pós-doutor em Direito pela Università degli Studi di Messina na Itália, professor permanente do programa de Mestrado e Doutorado em Direito na UNIMAR - Universidade de Marília. Endereço eletrônico: sandromgodoy@uol.com.br

ENSAIO DE LUIZ GAMA

Luiz Gama, autodidata se tornou advogado e falece antes da concretização dos seus projetos de vida: Abolição e Proclamação da República no Brasil. Por meio de uma linguagem precisa e sofisticada ultrapassava as fronteiras de São Paulo onde viveu por 42 anos com as publicações jornalísticas marcadas “anticlericais e antimonárquicas” na vida pública (Ferreira, 2007, p. 273).

Pode-se observar aqui que o Direito à informação foi um dos pontos de alicerce para a República e abraçado por Luiz Gama.

Luiz Gama, ao compartilhar as suas palavras nos seus Escritos ressaltou um Brasil de características globais em âmbito nacional, para uma consolidação de independência, além de um real proposto de consciência da ideia de nação (Ferreira, 2007, p. 274).

Esse indicativo de história pode ser analisado nos próprios textos jornalísticos que já se manifestam muito antes de 1889, nas palavras de Luiz Gama sobre a perspectiva do direito à informação, à liberdade política e ao papel da educação como expressão futura da Democracia e da República (Lima, 2021).

Sobre uma linguagem precisa defendia a liberdade de pensamento e da religião e destacava a necessária quebra do liame entre Estado e Igreja. Nas palavras de Luiz Gama “Quero uma Constituição democrática e americana, que seja a encarnação dos inalienáveis direitos do homem, fonte inexaurível de públicas liberdades” (*apud* Lima, 2021, p. 79).

Diante disso, faz-se necessário refletir o texto jornalístico “Agenda democrática para um Brasil soberano”, que nos permite concluir que, por meio de uma severa crítica constitucional, foi construída a descentralização para o Estado federal atual, e também, o fortalecimento da proposta regional dos Estados-membros. Em um considerando relativo ao processo eleitoral na província de São Paulo, é possível chegar a tal entendimento pela abordagem no que tange às divulgações referentes ao distanciamento da religião oficial do Estado, além da forma descentralizada do poder central da corte e a guarda nacional [...] “que afro desenvolvia nas páginas da Democracia -, a saber, instrução pública obrigatória, ensino livre e admissão dos pobres na rede de ensino secundário.” (Lima, 2021, p. 89).

Contextualizando Luiz Gama para os dias atuais, podemos entender como um dos propósitos de seu resgate a promoção de uma consciência democrática pela qual ele tanto lutou antes da República e dos valores democráticos: liberdade, igualdade e fraternidade. (Ferreira, 2021).

Tem-se a perspectiva da informação para o enfrentamento das *fake news* “como bom Republicano” que ele era e se posicionava em ato de resistência à opressão por meio da informação e da educação (Ferreira, 2021).

Nesse linear, faz-se necessário refletir o direito à informação para a proteção do meio ambiente.

DEFESA DO MEIO AMBIENTE NA ORDEM ECONÔMICA PARA LUIZ GAMA

O artigo 225, inciso VI da CF/88, apresenta uma proposta sobre os três pilares, da agenda 2030: da ordem econômica, social e ambiental para um desenvolvimento pleno e que alcança a responsabilidade intergeracional de deveres uns para com os outros, e aqui entende-se fraternidade como um princípio constitucional.

Tal responsabilidade para as gerações futuras e presente, é possível concretizar por meio da informação, diante do fortalecimento das críticas e, principalmente, de um diálogo contínuo, uma vez que, para a formação do pacto federativo, a soberania e a forma de governo democrático nos mostrou o quanto foram importantes as ideias de Luiz Gama, que sonhava com República, mesmo, ainda, em uma construção residencial, cujo início ainda era o seu alicerce.

Afinal a Constituição de 1988 manteve a forma federativo e se aprofundou nas ideias de governo, centralização e dessacralização e na importância dos federados a partir da Proclamação da República.

Assim, devemos nos aprofundar na contextualização de Luiz Gama como referencial de soberania ambiental para concretização de uma nova abordagem na proteção do meio ambiente diante do instrumento da Política Nacional de Educação Ambiental e o Direito à informação.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Lei 9.795) teve sua influência a partir do exercício da soberania globalizada. Isso ocorreu, principalmente, com o fundamento do desenvolvimento sustentável e das ideias da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), pela base da educação e da informação (Farias Filho; Farias, 2020, p. 483-484).

Pela leitura “Democracia até os ossos 1866-1869”, pode-se refletir que Luiz Gama buscava exercer a sua liberdade de informação, que ainda era reprimi-

da, como uma expressão futura de Democracia. Naquela época, a informação era desencadeada pelos textos jornalísticos e foi crucial o desenhar da descentralização e afirmação de uma estrutura crítica constitucional, assim a busca pela soberania nacional tinha como desafio a propagação da informação apresentada por Luiz Gama (Lima, 2021, pp. 67-105).

Ocorre que, mesmo após 24 anos de existência da Lei 9.795/1999, é possível observar o quão é necessário falar e pesquisar sobre PNEA, seja na escola ou na sociedade como um todo.

Ressalta-se que a referida lei tem como ponto de partida a informação ambiental por meio da educação.

Os pontos cruciais que se enfrentam para sua efetividade plena é: a falta de uma leitura crítica da lei que se apresenta como indispensável para promoção da direção à educação ambiental, bem como a divulgação sobre a mesma (Farias Filho; Farias, 2020, pp. 483-484).

Nesse ponto, tem-se o conceito da Educação Ambiental o qual está associado à promoção do processo envolvendo os autores, indivíduo e a coletividade, para edificarem “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados à conservação do meio ambiente” (Brasil, 1999).

A hermenêutica da lei requer uma análise crítica sobre a mesma diante do fundamento teórico estabelecido na política nacional. Outro ponto que se pode observar é a falta de maior publicidade da lei, bem como um estímulo social, econômico e ambiental. O propósito da lei é uma inspiração para além das escolas, mas em todos os níveis do processo educativo formal e não-formal.

Nota-se, ainda, a necessidade de incorporar a articulação holística para formação do ser humano, de maneira que esteja integrado e militante na sociedade atual e na conscientização da proteção do meio ambiente. A PNEA estabelece a responsabilidade compartilhada de todos os autores referidos perante o seu artigo 3º, e nas diferentes óticas dos segmentos: econômico, social e ambiental (Brasil, 1999).

Com isso, ao governo incube a educação formal por meio de leis exprimidas nas diretrizes curriculares em todos os níveis de ensino. As ONGs, as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais devem desenvolver a educação não-formal por meio de ações de programas e projetos que visam à informação da melhoria e proteção do meio ambiente (Brasil, 1999).

Já as empresas, sindicatos e órgãos públicos articulam capacitação no meio ambiente de trabalho dos trabalhadores, para estabelecer condições necessá-

rias de controle efetivo e suas possíveis consequências diante dos impactos ambientais (Brasil, 199).

E, por fim, cabe à sociedade exercitar o seu papel de responsabilidade na ideia permanente de construções de valores que norteiam a “prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais” (Brasil, 1999).

Entretanto, uma outra variável a ser considerada é o Brasil e a pandemia, diante da agenda 2030 e seu objetivo 4 para o desenvolvimento sustentável no indicativo do item 4.7 “educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis” apresentou como um retrocesso, segundo os dados recentes do VI relatório luz da sociedade civil da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável Brasil (2022, p. 28).

Em que pese este cenário negativo, mas diante de tantos instrumentos internacionais e nacionais de proteção ambiental, é possível notar que a Política Nacional de Educação Ambiental se configura como um instrumento essencial para a proteção ambiental. Mas, tem carência maior de efetividade e de publicidade da informação, para garantir para a presente e futuras gerações um meio ambiente sadio.

Essa abrangência provoca um questionamento: como é possível desenvolver, ampliar ou reestruturar a educação não-formal por meio da apresentação de estudo correlacionado ao Luiz Gama e à educação integral? Segundo Gama, a educação deverá ser vista como um direito ao futuro, especificamente um meio ambiente ecologicamente equilibrado (Gama *apud* Lima, 2021, p. 79). Diante disso, faz-se necessário verificar e aprofundar os estudos sobre a educação não-formal ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL

A educação não-formal está além de faixa etária ou grau de conhecimento, mas em proposta holística, essencial e permanente de uma educação como um todo e para todos de forma articulada.

O artigo 13 da Lei nº 9.795/199 estabelece um dever de incentivo à sociedade, às escolas, às universidades e às organizações não-governamentais (ONGs) conjuntamente com as empresas públicas e as privadas para que promovam a sensibilização da sociedade e relevância das unidades de conservação (UCs), assim como a sensibilização ambiental de agricultores, populações tradicionais, ecoturistas, entre outros (Oliveira; Domingos; Colasante, 2020, p. 16).

Ocorre que o formato de educar, ainda, detém vários desafios, entre eles, tem-se a falta de recursos financeiros para desenvolver projetos voltados à

articulação e à promoção da educação não-formal (Oliveira; Domingos; Colasante, 2020, p. 16).

No que tange às unidades de conversação, o desafio é ainda maior, pois requer o apoio por parte dos entes federativos: União, Estado e Municípios que exercem um papel de parcerias e patrocínios com outros agentes no desenvolvimento da educação ambiental, o que vem crescendo ao setor privado por meio de projetos voltados à responsabilidade socioambiental (Oliveira; Domingos; Colasante, 2020, p. 16).

Um ponto favorável para essa modalidade são as divulgações em jornais por meio da informação coletiva, mas esta encontra desafios, pois não há uma política de continuidade.

Para adentrar na proposta da gestão informativa ambiental, destaca-se um estudo analítico desenvolvido no artigo “Educação ambiental não-formal em jornais da Região Ceilero do Rio Grande do Sul.” Esta análise verificou que os jornais não tinham uma continuidade sobre a temática ambiental em suas edições e que os textos jornalísticos tinham uma característica mais informativa e factual (Bonn; Guerra; Lanzanova; Bisognin; Silva; Redin, 2020, 79-81).

Além disso, a pesquisa destacou que para a questão ambiental não havia uma editoria específica e ainda que os assuntos estavam relacionados mais à questão da agricultura, da produção de alimentos e da agropecuária e de forma tímida notícias sobre mudanças climáticas (Bonn; Guerra; Lanzanova; Bisognin; Silva; Redin, 2020, 79-81).

A falta da Educação não-formal foi um ponto de destaque na pesquisa, pois ressaltou a sua importância sobre a necessidade de utilizar esses espaços para promover as novas ações em relação ao meio ambiente, entretanto, faz-se necessária a ampliação desses meios jornalísticos de divulgação de ações e notícias de forma “pedagógica e com apresentação de possibilidade para leitores, contando com a inserção de especialistas na área ambiental para dar ainda mais credibilidade às notícias (Bonn; Guerra; Lanzanova; Bisognin; Silva; Redin, 2020, 79-81).

O direito inalienável ao futuro (direito à educação e à informação) que era destacado por Luís Gama, apresenta-se, hoje, por meio da proposta do dever de todos em promover o meio ambiente ecologicamente equilibrado, e este dever deve ser articulado a partir da informação dos projetos existentes da proteção ambiental, pois o dever da responsabilidade intergeracional reclama uma educação ambiental não-formal contínua e holística, diante do seu papel transformador em âmbito social.

Esta informação pode, ainda, promover uma consciência democrática de valores como a liberdade, a igualdade e a fraternidade intergeracional, o que ocorreu a partir de Luiz Gama para a República.

Diante disso, é necessário entender, no próximo item, como é possível na esfera ambiental a partir das competências inerentes aos entes federativos identificar projetos que promovam a referida divulgação e aplicações das sanções, perante a educação não-formal.

RESPONSABILIDADE AMBIENTAL

A Responsabilidade em material ambiental é apresentada a partir do artigo 225, §3º do CF/88, que afirma que tanto as pessoas jurídicas ou físicas poderão ser responsabilizadas pelas condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente, sujeitando-as às sanções penais e administrativas independente da obrigação de reparar os danos causados (Sirvinskas, 2016, p. 763). Todos os entes federativos (União, Distrito Federal, Estado e Municípios) podem criar infrações administrativas ambientais e estabelecer as pertinentes sanções. Ocorre que, no que tange à União, apenas esta poderia criar tipos penais, nos termos do (art. 22, I, da CF/88).

RESPONSABILIDADE ADMINISTRATIVA PARA A TUTELA AMBIENTAL

A responsabilidade administrativa por dano ambiental detém um caráter preventivo e repressivo, e se vincula ao ato de imposição de sanção por intermédio da obediência ao processo administrativo sancionador, bem como aos princípios do direito administrativo: legalidade, tipicidade, publicidade, impessoalidade, moralidade, proporcionalidade, entre outros (Geiser e Bertoncini, p. 2020, p. 82).

O exercício de poder de polícia, em âmbito administrativo, tem como objetivo a prestação de serviço para comunidade na proteção de patrimônio público o que requer a caracterização de seu caráter pedagógico. Sua aplicabilidade está associada à falta de consciência devido a certas condutas humanas que por muito tempo não foram questionadas ou por práticas culturais da própria sociedade que apresentam características de nocividade ao meio ambiente (Geiser; Bertoncini, 2020, p. 82).

O ponto inicial é uma atuação administrativa pública que, após ofensa ao Direito à coletividade em matéria ambiental, concretiza-se pelo exercício da atuação mediante identificação de “infração administrativa e aplicando as sanções cabíveis” (Geiser; Bertoncini, 2020, p. 82).

Considerando as sanções administrativas, preliminarmente, cabe destacar que pela teoria dos motivos determinantes, toda decisão punitiva deve ser motivada sob pena de ser considerada nula ou reduzir a penalidade. Após isso, deve o órgão de atuação observar os critérios estabelecidos no artigo 4º do Decreto 6.514/2008, que inicia desde a gravidade dos fatos, os antecedentes do infrator até a situação econômica do infrator para então aplicação da infração (Sirvinskas, 2016, p. 897).

Destaca-se que a sanção de multa simples, estabelecida nos termos do artigo 3º, inciso II do Decreto 6.514/2008 e nos artigos 8º a 13 do Decreto 9.605/1998, será aplicada após o agente ser advertido por negligência ou dolo, diante de ato de irregularidade que tenha sido praticado (Sirvinskas, 2016, p. 894).

A referida multa possibilita a conversão de multa simples em serviços de preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental. São elas: execução de projeto de serviço de preservação, de melhoria e de recuperação da qualidade do meio ambiente; implementação de obras ou atividade de recuperação de áreas degradadas; custeio ou execução de programas de projetos ambientais; e da manutenção de espaços públicos que tenham como objetivo a preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

A conversão, segundo a referida lei, pode ser requerida em qualquer fase do processo desde que não esteja inscrita em dívida ativa e multas não quitadas e, após o seu deferimento, o processo administrativo ficará suspenso. Cabe à autoridade competente monitorar e avaliar, a qualquer tempo, o cumprimento das obrigações pactuadas (Brasil, 2008).

O descumprimento do termo de conversão de multa simples em serviços de proteção ambiental para a esfera administrativa acarreta a inscrição imediata do débito em dívida ativa, além da cobrança da multa resultante do auto de infração em seu valor integral. Já na esfera cível a consequência é imediata por meio da execução das obrigações assumidas (Brasil, 2008).

É de se destacar que, a conversão não substituiu a responsabilização do cidadão autuado pela reparação dos danos ambientais causados.

As vantagens podem ser observadas em várias vertentes: seja nos avanços e nas ações do ente federativo que acabam atingindo e se concretizando além dos aspectos de comando e controle, e a outra é o engajamento dos cidadãos autuados no processo de recuperação do meio ambiente, além das resoluções das questões dos passivos de multas, antecipação da normalização ambiental da propriedade por meio da reestruturação das Áreas de Preservação Perma-

nente e de Reserva Legal do imóvel rural e a promoção da melhor qualidade de vida a toda a sociedade, segundo as informações da infraestrutura e meio ambiente do Estado de São Paulo, em 2022.

Essa análise destaca que, em consulta mais recente, nas informações do Sistema Integrado de Gestão Ambiental é possível observar que só no período de 2022 de janeiro a março foi registrado um total de 4897 de Autos de Infração Ambiental, já para o período de abril a junho do mesmo ano são 5537 Autos de Infração Ambiental o que totaliza apenas este ano 10434 autos (Sigam/Sima, 2022).

Nesse cenário, a Educação Ambiental, perante a lei 6.514/2008, destaca-se como um dos objetivos a serem considerados como serviços de preservação ambiental por meio da ação humana do infrator, considerando a melhoria e a recuperação da qualidade do meio ambiente; as ações de proteção ambiental; e as obras incluídas em projetos educacionais e estruturais. Portanto a multa simples pode ser convertida na implementação de Educação ambiental não-formal, uma vez que a informação apresenta como um ponto de partida perante um papel transformador de tal instituto para promover a responsabilidade intergeracional que possibilita o caráter pedagógico e a consciência coletiva de proteção do meio ambiente no infrator.

○ DIREITO À INFORMAÇÃO E À EDUCAÇÃO COMO COMANDO CONSTITUCIONAL PARA TUTELA AMBIENTAL

O Direito à informação é garantido na Constituição de 1988, perante o artigo 5º, inciso XXXIII como um direito a todos, além disso, a Lei 9.051/1995 regulamentou referido dispositivo ao dispor sobre a expedição de certidões para a defesa de direitos e esclarecimentos de situações.

Em âmbito ambiental, a Lei 6.938/81, que estabeleceu a Política Nacional do Meio Ambiente vinculou os órgãos e os entes federativos à obrigatoriedade de fornecer os resultados das análises efetuadas e sua fundamentação, quando solicitados por pessoa legitimamente interessada.

Nessas considerações, a princípio, todo o cidadão tem legitimidade para solicitar dos órgãos ambientais as informações sejam elas: vinculadas ao interesse particular ou da coletividade. No que tange à proteção e à manutenção do equilíbrio ambiental também há permissivo legal no mesmo sentido, uma vez que, no artigo 2º, inciso I da Lei n. 6.938/1981 há tutela do meio ambiente como um patrimônio público.

Nesse sentido, a publicidade diária dos projetos de proteção ambiental por

meio da informação jornalística possibilitaria um maior engajamento não só do infrator, mas de toda a sociedade: seja no processo de conscientização para a proteção do meio ambiente e até mesmo para afirmação da imputabilidade ambiental, demonstrando assim uma maior efetividade das leis ambientais e ressaltando o seu dever de responsabilidade intergeracional.

Vale destacar que o artigo 72, §1º da lei 9.605/98 estabelece que podem ser aplicadas duas ou mais sanções de forma simultânea “Se o infrator cometer, simultaneamente, duas ou mais infrações, ser-lhe-ão aplicadas, cumulativamente, as sanções a elas cominadas”.

Assim, uma das formas de estimular as divulgações em jornais e aumentar os espaços editoriais especializados é justamente por meio da informação coletiva que poderia ser exercida a partir das sanções de multa simples e sua conversão em projeto de divulgação de autoria do infrator ou de projetos apoiados pelos órgãos competentes. Assim, notícias são destacadas de forma pedagógica e com apresentação de possibilidade para leitores, contando com a inserção de especialistas na área ambiental para dar ainda mais credibilidade às notícias.

Ressalta-se que a informação foi um ponto de fortalecimento para as ideias da República, a tão desejada República e articulada por meios de vários movimentos. Neste sentido, Luiz Gama destacou o papel da informação para concretização do que hoje conhecemos como proteção ambiental.

Outro respaldo é que o meio ambiente detém um tratamento diferenciado na CF/88, com os seus instrumentos representa um direito inalienável para a presente e futuras gerações. O exercício da educação ambiental não-formal em conjunto com a responsabilidade ambiental administrativa representa o fio condutor de uma educação continuada, holística e promissória para toda a sociedade por intermédio da informação que tanto foi articulada por Luiz Gama e esquecida pela sociedade.

CONCLUSÃO

Pelo referencial teórico apresentado, pode-se concluir que o federalismo foi marcado por um processo de construção histórica e, principalmente, pela necessidade de estabelecer entre os entes federativos no que tange a competência.

As divulgações por meio dos jornais da época foram importantes para fortalecer o processo da tão sonhada República, bem como a futura Democracia. Luiz Gama foi um dos cidadãos que utilizou a palavra precisa e o jornal

para falar da importância de uma constituição que tivesse como objetivo os direitos inalienáveis que estão associados à cidadania igualitária, à soberania popular, à vida, à liberdade, à busca pela felicidade, ou seja, direitos inerentes a todo o ser humano independente das diferenças de sexo, raça, religião, cultura ou posição social, portanto o direito à informação e à educação foram cruciais para a época.

O direito inalienável ao futuro para a sociedade, de hoje, é o meio ambiente ecologicamente equilibrado, e por intermédio da contextualização de Luiz Gama, esse direito reclama uma visão global de educação continuada para uma consciência democrática ambiental.

Observou-se que o meio ambiente detém, em âmbito Constitucional de 1988, um tratamento diferenciado a partir da “Ordem Econômica”, porém para o exercício de uma soberania que, agora, enfrenta a era da globalização e da concretização de um desenvolvimento pleno no diálogo internacional e na promoção do desenvolvimento sustentável por uma relação mútua e integrada nos três pilares: social, econômico e ambiental.

Política Nacional de Educação Ambiental destaca-se no presente artigo como um desafio, mas com uma amplitude ainda maior a partir da proposta da informação de Luiz Gama. A Educação Ambiental não-formal está além de faixa etária ou grau de conhecimento, mas em proposta holística, essencial e permanente de uma educação como um todo e para todos de forma articulada.

Nesse sentido, os jornais sejam eles físicos ou digitais detém um caminho com possibilidade de promover a responsabilidade intergeracional, a partir da divulgação dos projetos que estão associados às sanções da responsabilidade administrativa e a sua conversão de multa simples para serviços de preservação, melhoria e recuperação perante a Lei 6.514/2008.

O direito à informação, questões ambientais ou condutas/atividades lesivas ao meio ambiente, estabelecem-se a partir da CF/88, bem como das leis ambientais no presente estudo. Assim, conclui-se quão é importante resgatar o “bom cidadão que foi Luiz Gama” para articular as divulgações nos jornais para o engajamento de toda sociedade na proteção ambiental e fortalecer a imputabilidade ambiental, a efetividade das leis ambientais e a responsabilidade intergeracional.

REFERÊNCIAS

BONN, M., Guerra, D., LANZANOVA, L. S., Bisognin, R. P., SILVA, D. M. da, & REDIN, M. (2020). Educação ambiental não-formal em jornais de circulação na Região Celeiro do Rio Grande do Sul. *Revista Eletrônica Científica Da UERGS*, 6(1), 72-82. <https://doi.org/10.21674/2448-0479.61.72-82> Disponível em: <http://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/2523> Acesso em: 05 jun. 2020.

CANAL LIVRE. *LIGIA FONSECA FERREIRA – PARTE 1*. www.youtube.com, <https://www.youtube.com/watch?v=xC4FuVR1Cns>. Acessado 23 de agosto de 2022.

CANAL LIVRE. *LIGIA FONSECA FERREIRA – PARTE 2*. www.youtube.com, <https://www.youtube.com/watch?v=E8Cfn2ooj-E>. Acessado 23 de agosto de 2022.

Conversão de Multas em Serviços Ambientais. Coordenadoria de Fiscalização e Biodiversidade - CFB, Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cfb/infracao-ambiental/conversao-de-multas/>. Acessado 25 de agosto de 2022.

FERREIRA, Adriano Fernandes, et al. A titularidade do poder constituinte e o novo constitucionalismo pluralista latino-americano: reflexos no direito ambiental internacional. In *Revista Argumentum*. vol. 23, n. 1, maio de 2022, p. 41–61. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/1360>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Adriano Fernandes; LIBERTINO, D'Artagnan; VINICIUS, Herberth (ed.). A titularidade do poder constituinte e o novo constitucionalismo pluralista latino-americano: reflexos no direito ambiental internacional. *Revista Argumentum*. v. 23, p. 41-61, abr. 2022. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/1360>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Luiz Gama: um abolicionista leitor de Renan. *Estudos Avançados*, [S.L.], v. 21, n. 60, p. 271-288, ago. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142007000200021>. Disponível em: https://more.ufsc.br/artigo_revista/inserir_artigo_revista. Acesso em 30 maio de 2022.

FILHO. Farias, Everaldo Nunes de; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Duas décadas da Política Nacional de Educação Ambiental:

percepções de professores no contexto de uma escola pública de Pernambuco. In *RELATOS DE EXPERIÊNCIA. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/al/bPhq3TqQX8JtTLFkNTvcjhc/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GEISER, Tamara Cristiane; BERTONCINI, Mateus; SILVA, Danni Maisa da. Análise da jurisprudência do superior tribunal de justiça sobre o meio ambiente e a culpa na responsabilidade administrativa por dano ambiental pela empresa privada. *Revista de Direito Ambiental e Socioambientalismo*, Florianópolis - Santa Catarina, v. 6, p. 75-92, jul. 2020. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/Socioambientalismo/article/view/7158/pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

GODOY, Sandro Marcos. *O meio ambiente e a Função socioambiental da empresa*. Birigüi-SP: Boreal, 2013.

LIMA, Bruno Rodrigues de. *Democracia 1866-1869*. Organização, Introdução, estabelecimento de texto, comentários e notas. Luiz Gama. Hedra. São Paulo, 2021.

LOPREATO, Francisco Luiz C. Federalismo brasileiro: origem, evolução e desafios. *Economia e Sociedade*, Campinas, Unicamp. IE., v. 31, n. 1 (74), p. 1-41, janeiro-abril 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3533.2022v31n1art01>. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD388.pdf>. Acesso em 20 julho de 2022.

OLIVEIRA, Alini Nunes de; DOMINGOS, Fabiane de Oliveira; COLASANTE, Tatiana. Reflexões sobre as práticas de educação ambiental em espaços de educação formal, não-formal e informal. *Revbea: Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 15, p. 09-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10064>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10064>. Acesso em: 05 jun. 2020.

PEQUENO, R. S. A., and MACEDO, F. C. Federalismo Brasileiro: uma revisitação das contribuições de Celso Furtado. In: SOUSA, C. M., THEIS, I. M., and BARBOSA, J. L. A., eds. *Celso Furtado: a esperança militante (Desafios)*: vol. 3 [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2020, pp. 327-351. Projeto editorial 100 anos de Celso Furtado collection, vol. 3. ISBN: 978-65-86221-12-1. <https://doi.org/10.7476/9786586221688.0014>. Acesso em 20 julho de 2012.

REZENDE, Fernando. AFONSO José Roberto. Federação brasileira: fatos, desafios e perspectivas. *Researchgate*. Disponível em : https://www.researchgate.net/publication/267820480_A_Federacao_Brasileira_Fatos_desafios_e_perspectivas/link/547dcb070cf285ad5b08ad2f/download. Acesso em: 20 julho de 2022.

SIGAM/SIMA. Sistema Integrado de Gestão Ambiental. Disponível em: <https://sigam.ambiente.sp.gov.br/sigam3/Default.aspx?idPagina=16800>. Acesso em: 25 de agosto de 2022.

SILVA, Jose Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 24º ed. Malheiros. São Paulo. 2005.

SILVEIRA, Stefano José Caetano da. Uma breve análise do federalismo no Brasil. *Revista Diálogo Canoas*. n. 21, p.29-46. Jul-dez 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/351>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/351>. Acesso em: 20 julho de 2022.

SIRVINSKAS, Luis Paulo. *Manual de direito ambiental*. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

TAROCCO, Lara Santos Zangerolame; MOREIRA, Nelson Camatta. Desenvolvimento sustentável e a insustentabilidade do desenvolvimento: a crítica ao ideal de progresso a partir da tensão entre hegel e benjamin. *Revista Argumentum*. v. 21, n. 3, p. 1195-1218, jul. 2020. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/1127/0>. Acesso em: 15 jul. 2022.

TAVARES. André Ramos. *Direito Constitucional Econômico*, Editora Método, São Paulo, 2011.

VI RELATÓRIO. *Grupo de trabalho da sociedade civil para a agenda 2030*. VI Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil. Disponível em: https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2022/06/rl_2022-completoweb-30_06_01.pdf. Acesso em: 01 julho de 2022.

O SAMBA DE ENREDO CARIOCA E A DEMOCRACIA DELIBERATIVA⁷⁰

Jefferson Aparecido Dias⁷¹

Galdino Luiz Ramos Júnior⁷²

INTRODUÇÃO

Em sua natureza gregária, o ser humano, na busca incessante pelo suprimento de suas mais mezinhas necessidades, depara-se com escolhas individuais e coletivas a serem tomadas e que repercutirão no modelo de coletividade no qual está inserto.

“Unus homo, nullus homo”. Homem só é homem nenhum.

A aproximação entre os integrantes do todo social acaba por gerar interações múltiplas que, conforme se desenvolvem, podem ou implicarem na satisfação plena das finalidades almejadas por cada indivíduo, ou imporem conflitos de interesses que demandam a interferência de um órgão instrumentalizado hábil à pacificação social: o Estado.

A natureza jurídica do Estado, sem ingressar nas concepções filosóficas e doutrinárias aplicáveis, mostra-se, pelo menos com mais clareza e efetividade, na segunda metade do século XX, como de índole democrática, ou, pelo menos, dita democrática (tem-se exceções de regimes autoritários e, sub-repticiamente, antidemocráticos).

O objetivo será discutir e identificar qual espécie de democracia se observa nas coletividades, seu alcance e sua efetiva aplicação nos contatos sociais, seu exercício pelos cidadãos, direta ou indiretamente, através de representantes ou, até mesmo, por suas próprias condutas. Daí a necessidade de uma (re)leitura contemporânea da democracia enquanto espaço de exercício de poderes periférico e difuso, com ênfase na denominada democracia deliberativa que, para o presente trabalho, incluirá a democracia participativa, uma vez que não é possível deliberar sem antes participar.

70 Artigo publicado originalmente na Rev. de Direitos Humanos e Efetividade | e-ISSN: 2526-0022 | Evento Virtual | v. 6 | n. 1 | p. 43-62 | Jan/Jun. 2020. Disponível em file:///D:/Win10/Downloads/6437-19370-1-PB%20(1).pdf. Acesso fev. 2024.

71 Doutor em Direitos Humanos e Desenvolvimento pela Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, Espanha). Professor da Graduação, do Mestrado e do Doutorado em Direito da Universidade de Marília (UNIMAR) e Professor do Mestrado em Interações Estruturais e Funcionais na Reabilitação da UNIMAR. Procurador da República em Marília (SP).

72 Mestre e Doutor em Direito pela UNIMAR (Universidade de Marília). Professor da UNIMAR (Universidade de Marília). Advogado.

A partir daí, a compreensão jurídica da temática passando por uma visão pluralista do Direito reveladora de um discurso que, sob o pretexto de manter a ordem e conservar as estruturas sociais, acaba institucionalizando a desigualdade e sufocando manifestações insurgentes, que visam à busca por alternativas de poder e multiplicidade de discurso.

A interculturalidade será apresentada neste trabalho, além do alcance comum de multiculturalismo (reconhecimento das diferenças entre povos, preservando-se o respeito por tais), mas sim como relação efetiva de entrelaçamento e choques, a partir do qual, a coexistência entre diversos e plurais transcende ao mero respeito e parte para necessárias polaridades e implicações, que fazem com que os analistas sociais, dentre eles o operador jurídico, busquem alternativas plausíveis para garantir, sem excluir a diversidade, fazendo, do ponto de vista da *praxis*, uma verdadeira democracia deliberativa; um direito não de vencedores e vencidos, mas sim, um direito humanizado e influenciado por suas contradições e limites.

A efetivação de uma democracia deliberativa nascida da cultura de um povo vem, aqui exemplificada, com o denominado samba de enredo. Espécie do gênero musical samba e base para o desenvolvimento da temática das conhecidas escolas de samba, o samba de enredo, ao longo da história do Brasil, sempre apresentou um viés indicativo de pensamentos e interesses das comunidades das quais nasceu.

Desde já se esclarece que a análise dos sambas-de-enredo de Escolas de Samba do Grupo Especial do Rio de Janeiro não fecha os olhos a inúmeras interferências externas que, muitas vezes, levaram as agremiações carnavalescas a produzirem enredos comprometidos na manutenção do “status quo” conservador, além de se submeterem a influências ilícitas de patronos e mantenedores ligados a práticas ilegais.

O fato, porém, é que o samba de enredo é modelo cultural que transcende a musicalidade, servindo, além de outras formas de exteriorização artística, como democracia aplicada a partir do próprio ser humano integrante de um contexto social determinado.

Ao final, utilizando-se do método dedutivo e a partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho histórico e exploratório, o trabalho desenvolve-se de forma analítico-descritiva, sistematizando-se normas e doutrinas aplicáveis, sem abrir mão de exame dialético dos pontos fulcrais de discussão, em especial as letras dos sambas de enredo e a sua vinculação com a democracia deliberativa, para demonstrar que reconhecer alternativas culturais como formas de

implementação de democracia deliberativa é reconhecer um Direito transformador e implementador dos valores e princípios éticos que caracterizam um povo, sufragando suas garantias fundamentais, a partir da universalidade e complementariedade dos direitos humanos em suas gerações ou dimensões evolutivas. Este será o desafio.

PLURALISMO JURÍDICO E DEMOCRACIA DELIBERATIVA. ESPAÇOS NÃO OFICIAIS DE DIREITO

É sabido que existe um discurso oficial que engessa o pensamento jurídico dentro de um formato hermético e adstrito ao direito posto, sendo necessário apontar caminhos plurais de reconhecimento de “espaços de oxigenação” que reconhecem o Direito como transformador de uma ordem pré-estabelecida, vertendo-a a uma alternativa para o desenvolvimento humano através da implementação de seus caros valores.

Só se pode admitir estes “espaços” de novos direitos, superando-se a concepção de direito estatal como a única ordem jurídica válida e eficaz.

Fala-se assim de um Direito que, necessariamente, não nasce do Estado através de seus poderes constituídos, mas sim da própria sociedade, através de movimentos intrínsecos, nem sempre organizados: um “estar-no-mundo”.

O estar-aí nunca é algo de fechado que há que sair para ir ter com o mundo; o Dasein já é sempre e constitutivamente relação com o mundo, antes de toda a distinção artificial entre sujeito e objeto. O conhecimento como interpretação não é o desenvolvimento e articulação das fantasias que o Dasein, como sujeito individual, possa ter sobre o mundo, mas, sim, a elaboração da constitutiva e originária relação com o mundo que o constitui (Streck, 2004, p. 200-201).

A sociedade, muito além de representada por terceiros legitimados ao exercício de poderes constituídos, exerce, diretamente, tais poderes, ditando regras e princípios que informam a conduta dos aplicadores do Direito e a própria norma posta.

Há, pois, uma visão plural do fenômeno jurídico em sua essência humana e em seus limites abertos, repleto de “movimentos ecléticos” e passíveis de complementação pela própria experiência social.

É processo de reinvenção do Direito visto como mantenedor de um *status quo* para um Direito inovador e dinâmico que segue, instantaneamente (ou pelo menos pretende seguir), as nuances sociais. Joaquín Herrera Flores aponta a necessária visão reflexa de um Direito comprometido com a transformação da ordem posta:

[...] 2. Mas o pensamento crítico vai além disso. É um pensamento de combate. Deve, pois, desempenhar um forte papel de conscientização que ajude a lutar contra o adversário e a reforçar os próprios objetivos e fins. Quer dizer, deve ser eficaz com vistas à materialização (Herrera Flores, 2009, p. 62).

Um direito plural é um direito de combate. O bom combate. A luta diária que nasce do âmbito social, onde os pelejadores são os reais construtores do Direito, não meros destinatários da norma.

Dentro de uma ótica de abertura e reconhecimento das diferenças em processo de trocas de experiências e interculturalidade, o Direito para ser comprometido com qualquer anseio de transformação social, demanda diversidade e pluralidade de concepções. Wolkmer (2001, p. 170) esclarece:

Por consequência, repensar a questão do 'pluralismo' nada mais é do que a tentativa de buscar outra direção ou outro referencial epistemológico que atenda à modernidade na virada do século XX e nos primórdios do novo milênio – tanto das Ciências Humanas quanto da Teoria Geral do Direito – não acompanham as profundas transformações sociais e econômicas por que passam as sociedades políticas pós-industriais e as sociedades de industrialização tardia.

São várias as vertentes de pluralismo. Podemos concebê-lo em aspectos sociológicos, econômicos, filosóficos, políticos (abordados mais adiante), jurídicos etc. Tem-se em comum a ideia (ou ideologia) de superação de uma concepção monolítica, monista e central de poder social, reconhecendo outros “aspectos” de atuação coletiva.

O pluralismo jurídico, pois, nasce da necessidade comum de organização societária a partir da própria manifestação cultural da sociedade, hábil a se autodeterminar e influenciar o aparato estatal, oficial. O nascimento deste Direito não estatal, plural, parte de um fortalecimento de fontes acessórias ao Direito oficial, notadamente os costumes, a jurisprudência, os princípios gerais de direito e a doutrina.

O que se prega é uma leitura do fenômeno jurídico normativo a partir destas fontes alternativas à lei e que, pelo seu próprio dinamismo, emprega os valores da sociedade a partir do momento em que são reconhecidos pelo grupo, de forma democrática.

É, justamente, na visão de democracia que se pretende dar uma nova roupagem ao modelo democrático vigente no Estado moderno, o brasileiro no caso, possibilitando o exercício do pluralismo jurídico. Frise-se: exercício plural do Direito utilizando-se da democracia deliberativa como seu instrumental:

“Assim, se estabelece um modelo de contraste com o liberalismo que pensa a deliberação apenas como normatização constitucional da soberania e não consegue dar vida ou espírito a uma soberania popular que continua constituindo a base do sistema democrático” (Avritzer, 2011).

Toda a concepção que pauta este trabalho é fulcrada na superação de modelos tradicionais que, sob o pretexto de conservação da ordem instituída, não permitem novos paradigmas a serem construídos a partir de experiências sociais não organizadas formalmente. A democracia que aqui se almeja é aquela que dá:

[...] às pessoas a oportunidade de chamar a atenção eficazmente para necessidades gerais e exigir a ação pública apropriada. A resposta do governo ao sofrimento intenso do povo frequentemente depende da pressão exercida sobre esse governo, e é nisso que o exercício dos direitos políticos (votar, criticar, protestar etc) pode realmente fazer diferença (Sen, 2016, p. 199).

Apregoa-se, assim, um modelo de “democracia deliberativa”, que, no dizer de Leonardo Avritzer (2011), é: “[...] claramente dependente de um processo público de comunicação, através do qual a sociedade debate, argumenta e toma decisões, sobre questões práticas relevantes”.

A democracia deliberativa, como a própria etimologia da palavra indica, representa reflexão, discussão, apontamento, enfim, busca por um fim determinado a partir da análise de um momento social.⁷³

Deliberar é muito mais do que exercitar um poder através de seus representantes ou por instrumentos pré-moldados pelo ordenamento jurídico. Deliberar é raciocinar sobre necessidades sensíveis de uma comunidade que as percebe, não a partir de outros interlocutores do discurso social, mas, sim, a partir da própria experiência vivida. Allebrandt e Agostini (2015) lecionam sobre democracia deliberativa: “Para essa corrente, democracia organiza-se em torno de um ideal de justificação política: justificar o exercício do poder político coletivo é proceder com base na argumentação pública livre entre iguais”.

⁷³ A democracia participativa é aquela institucionalizada através de exercícios diretos de poder, como o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular. A democracia deliberativa é desenhada em um formato mais amplo e não institucionalizado. Nasce de diálogos sociais endógenos, sem formalismos ou molduras, acabando por interferir nas conformações políticas, sociais, econômicas, culturais e jurídicas de um determinado povo. Para o presente trabalho, democracia participativa e deliberativa são concebidas de forma diferente, apesar de se conceber que a democracia deliberativa inclui a democracia participativa, uma vez que não é possível deliberar sem antes ter participado.

A deliberação o é pelo integrante coletivo, funcionando como instrumental de “praxis” para se atingir um objetivo maior. Uma necessidade sentida e buscada. A democracia deliberativa é essencialmente pluralista e culturalizante.

Pluralista, pois, reconhece espaços não oficiais de poder político e, por consequência, de poder jurídico. Espaços não tradicionais de Direito, através dos quais, a sociedade interfere, diretamente, na condução de seu destino. Neste contexto democrático que o elemento cultura surge com sensível força. Os aspectos culturais de uma sociedade refletem suas instituições e estas suas prementes necessidades. A cultura emerge como elemento emancipador e diretivo ao processo que dita os caminhos coletivos a serem seguidos.

A democracia deliberativa, pois, é a cultura se instrumentalizando através de um poder político nascido do seio social; das reflexões e críticas da pessoa humana em suas divergências e pluralidades.

INTERCULTURALIDADE E DIREITO. FORÇAS IMPLICATIVAS

Desvelados os movimentos ideológicos do Direito, comprometidos com um *status quo* conservador das estruturas sociais e apresentando uma concepção de democracia não institucionalizada, fruto de diálogos sociais endógenos (democracia deliberativa), erige-se uma visão de Direito enquanto fato social, fenômeno coletivo, aplicável, tanto na teoria, quanto na prática, a partir de experiências culturais.

Quanto mais comprometido com seu meio coletivo, mais socializado será o Direito, alçado a um instrumento de organização social, ao mesmo tempo em que reflete as diferenças constantes entre os integrantes da teia social. Reflete uma sociedade aberta.

Este processo de socialização, de comprometimento aos valores do grupo, passa por uma aproximação, para não dizer por uma interação profunda, entre o fenômeno jurídico e a cultura enquanto razão explicativa de todo o contexto de uma determinada coletividade.

O Direito como objeto Cultural, resultado da implicação dialética de três elementos indissociáveis: fato, valor e norma, frutos da experiência humana histórica:

Direito é a concretização da ideia de justiça na pluridiversidade de seu dever ser histórico, tendo a pessoa como fonte de todos os valores.

[...] obedece a uma perspectiva do fato (‘realização ordenada do bem comum’), da norma (‘ordenação bilateral-atributiva de fatos segundo valores’) e do valor (‘concretização da ideia de justiça’) (Reale, 2004, p. 67).

Esta concepção dará ao intérprete e aplicador da norma uma visão panorâmica de sua sociedade, preparando-se para que o saber jurídico sirva à coletividade e não o oposto. A análise da cultura, pois, é imprescindível para esta pretensão. O fenômeno cultural e seu alcance, notadamente em uma percepção de interculturalidade, é o ponto de partida e de chegada para se analisar o Direito moderno, inserto no ideal concreto de instrumental de democracia deliberativa.

A nova ordem intercultural parte, necessariamente, do reconhecimento de fenômenos globais de transposição de fronteiras regionais, literalmente, lançando o ser humano a uma sociedade culturalmente internacionalizada, concebida como uma nova comunidade exposta a diversidades de economias, políticas e, por conseguinte, de direitos, relendo conceitos tradicionais de nacionalismo e de soberania inflexíveis:

Resultados: cidades onde se falam mais de cinquenta línguas, tráfico ilegal entre países, circuitos de comércio travados porque o Norte se entrincheira em barreiras agrícolas e culturais, enquanto se despoja o Sul. As consequências mais trágicas: guerras “preventivas” entre países, dentro de cada nação e também no interior das megacidades. Militarizam-se as fronteiras e os aeroportos, os meios de comunicação e os bairros (García Cancili, 2015, p. 17).

Fala-se do reconhecimento de “novas polis”, não mais adstritas a peculiaridades próprias daqueles integrantes comunitários que se aproximam pelas identidades culturais semelhantes, concebidas como verdadeiros polos de diversidade, onde os seres humanos são insertos no mesmo espaço geográfico, porém influenciando e sendo influenciados pelas diversidades percebidas, em um processo que García Canclini denomina de “hibridação”:

[...] Entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (García Canclini, 2015, p. XIX).

Sistemicamente: a Cultura representa valores, frutos de histórias sociais abertas e libertárias. O Direito é formado pela implicação destes valores, a partir do reconhecimento de diversidades humanas e sociais, refletivas na sua execução e aplicação. O Direito é, pois, plural. Além de plural (o Direito) é fenômeno cultural, ou melhor, intercultural. Citando García Canclini (2015, p. 17):

O objeto de estudo muda. Em vez da cultura como sistema de significados, à maneira de Geertz, falaremos do cultural como ‘o choque de significados

nas fronteiras; como a cultura pública que tem sua coerência textual mas é localmente interpretada; como redes frágeis de relatos e significados tramados por atores vulneráveis em situações inquietantes; com as bases da agência e da intencionalidade nas práticas sociais correntes' (Ortner, 1999, p. 7).

Indo além, o reconhecimento da interculturalidade de nada adiantaria se não se pudesse almejar uma aplicação prática da realidade descrita, o que se dá, na visão defendida, através de uma atuação jurídica comprometida com a proposta formulada.

Busca-se um Direito plural e que se apresenta reflexo real de uma determinada sociedade, com suas características próprias, suas mazelas, seus encantos, suas verdades. Um Direito materializador de uma democracia deliberativa fruto das manifestações da própria coletividade, mediante seus diálogos intrínsecos e não institucionalizados. Um Direito cultural, ou seja, um Direito concebido, antes de qualquer outro formato, como força viva, social, dinâmico e, acima de tudo, interativo com seu meio.

A cultura, como visto acima, é concebida em uma visão de conflito e inter-relacionamento humano, onde cada indivíduo, detentor de experiências próprias e origens diversas se “misturam” em um processo constante de trocas e criatividade. Joaquín Herrera Flores (2007, p. 19) elucidada:

Queremos resgatar a importância da arte para dinamizar nossa existência, pois seu compromisso radica a incitação constante ao movimento, ao deslocamento, à criatividade. [...] Por isso, toda manifestação artística de qualidade aporta sempre um componente político de contestação e de ativação de nossa capacidade de agir simbolicamente ao entorno das relações que vivemos.

A interculturalidade é um processo que atinge, também, o Direito em um viés plural que, a partir de seu alcance axiológico/valorativo, indica a difusão de pensamentos intrínsecos e extrínsecos ao seu sistema, este concebido de forma muito mais ampla do que a normativa. Ressalta-se a força dos princípios jurídicos gerais (não só os vigentes como direito posto) que funcionam como direito pressuposto, anterior a qualquer atividade legiferante.

SAMBA DE ENREDO COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRACIA DELIBERATIVA

São várias as manifestações culturais de um povo. As fontes da cultura se originam das experiências humanas comunitárias, considerando comunidade, aqui, a união de entes subjetivos que se ligam por motivos ou objetivos comuns, tanto de natureza política, econômica, religiosa e, por obviedade, artística.

A comunidade está integrada em um conjunto maior de pessoas que, inseridas em um determinado momento histórico e espaço geográfico, encontram-se em um mesmo contexto, apesar de diferentes objetivos e motivações. Este espaço geral é a sociedade.

As manifestações artísticas, no caso o gênero musical “samba de enredo”, surgem voluntariamente em comunidades, geralmente periféricas de várias cidades do país que, motivadas pelo som ritmado dos instrumentos de percussão e por letras cotidianas, formam rodas de batuque que servem, tanto para socialização das pessoas, quanto para disseminar a cultura local.

Aqui, desde já se esclarece, dá-se ênfase ao samba carioca e seus desmembramentos. A escolha deste gênero musical vem refletir a possibilidade de, através de uma manifestação cultural artística, teoricamente nascida de comunidades não oficiais, ser capaz de influenciar a condução política, social e jurídica de determinada sociedade.

Na medida em que se reconhece manifestações interculturais como formas de poder político (democracia deliberativa) acaba, por consectário, a se reconhecer um Direito também interculturalizado que se manifestará, tanto em sua aplicação, quanto na sua construção legislativa, almejando validade efetiva, social e ética. Um Direito comprometido axiologicamente com sua sociedade, deixando de ser mero aparato legal, muitas vezes a serviço de uma exegese conservadora; inibidora do seu dinamismo próprio.

Em matéria de sambas de enredo, observam-se verdadeiras incursões nos problemas da coletividade, desvelando-os e apresentando pretensões que acabaram por interferir na forma de conduzir a sociedade organizada. Neste diapasão, há sambas de enredo contestadores e críticos do *status quo*, ao mesmo tempo em que apresentam alternativas para problemas constatados e “abandonados” pelo “poder central”, político, social e, é claro, jurídico.

O samba de enredo é, portanto, uma alternativa ao exercício oficial de formas de democracias participativas, no ponto que, refletindo um pensamento de comunidades através da escolha de uma temática própria para o carnaval, desenvolve uma ideia capaz de interferir na transformação societária.

Não são, obviamente, todos os sambas de enredo que podem ser encarados como exercício real de cidadania direta, mas sim aqueles contestadores da ordem vigente e formadores de opinião.

As letras dos sambas, hoje, reconhecem-se, cada vez mais vinculadas às exigências das escolas de samba que apresentam um enredo prévio e exigem adaptação das letras da música a tal, não deixam de ser interessantes do ponto de vista democrático e plural.

Para usar apenas as escolas de sambas de grupo especial, observam-se desde temáticas ecológicas, de crítica à degradação do meio ambiente (“Como era Verde meu Xingu”, Mocidade Independente de Padre Miguel – 1983), passando por denúncias econômicas e de submissão ao capital externo (“Assombrações”, União da Ilha do Governador – 1985), ao tema do preconceito (“Kizomba – Festa da Raça” – Vila Isabel – 1988), do poderio econômico na cultura (“Ratos e Urubus, larguem a minha fantasia” – Beija Flor de Nilópolis – 1989) e, claro, até as mazelas sociais com o celebrado “E por falar de saudade”, Caprichosos de Pilares, 1985. O samba de enredo democratizou a democracia. Com as demonstrações culturais citadas, podemos conceber um pluralismo jurídico democrático, a partir de novas formas de se criar o direito, a partir de experiências democráticas concretas. Fazer uma construção crítica do fenômeno jurídico-social:

Justifica-se, assim, conceituar “teoria jurídica crítica” como a formulação teórico-prática que se revela sob a forma do exercício reflexivo capaz de questionar e de romper com o que está disciplinarmente ordenado e oficialmente consagrado (no conhecimento, no discurso e no comportamento) em dada formação social e a possibilidade de conceber e operacionalizar outras formas diferenciadas, não repressivas e emancipadoras, de prática jurídica (Wolkmer, 2001, p. 18).

A análise do samba de enredo como espaço cultural de exercício de uma democracia deliberativa e de pluralidade jurídica insere-se na própria discussão científica do fenômeno estudado. A música, como tantas outras manifestações artísticas, faz parte da cientificidade social, encontrando-se nela elementos próprios de “ciência”.

Ciência que considera como forma de pensar um determinado fato emergido da sociedade e seus reflexos no contexto social como um todo, influenciando pensamentos e assunção de posições claras, hábeis a modificar um cenário estabelecido.

O samba de enredo, inserto no carnaval enquanto maior festa popular do País, tem cientificidade necessária para gerar investigação e análise tematizada de seus efeitos, ainda que, impossíveis de entabulação completa dos resultados, já que obviamente, não está situado na órbita das ciências exatas. Em interessante obra, Alessandro Cury Soares e Rochele de Quadros Loguércio tratam da “ciência no universo da folia” asseverando:

Assim, mais do que conceituá-la, interessa-nos pensá-la como cultura, dado que a ciência está no sentido lato na sociedade, sem quaisquer esforços para

que se difunda, para que exista, para que permaneça, ela aí está, na base de nossa cultura. Tem efeitos no mundo, quer nós a interpretemos, conceituemos, identifiquemos ou não. Estamos em um mundo em que é impossível se pensar viver fora do conhecimento científico. Ele se torna, então, uma forma de percebermos o mundo (Soares; Loguércio, 2017, p. 26).

E indo além, comentam, com a simplicidade dos fatos cotidianos da vida, a codificação de manifestações culturais que, popularmente, trazem elementos teóricos e empíricos:

Não há possibilidade de estarmos no mundo sem estarmos inseridos nessa cultura. Não precisamos nos esforçar para viver a ciência, pois ela simplesmente ali está, como tecnologia na maioria das vezes: no creme dental, na água do chuveiro, no próprio chuveiro, em macro e micro espaços de nosso cotidiano. Porém, mesmo que não oculta, tampouco ela está visível. A ciência precisa das fulgurações que constroem seu saber e, em cada lugar que habita, ou ela é idolatrada ou é interdita (Soares; Loguércio, 2017, p. 26).

Então, por que não o samba de enredo das escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro (eleito pelo caráter influenciador deste gênero nas demais agremiações carnavalescas nacionais) pode ser instrumento científico cultural de promoção de democracia, caracterizada como instrumental de concretização dos direitos humanos?

O foco da pesquisa é, repita-se, o samba de enredo como expressão de democracia plural e deliberativa, fenômeno interculturalizante, insurgente, emancipatório e questionador.

Acredito que o gesto inaugural de uma prática democrática consista no reconhecimento da legitimidade do conflito na sociedade. Entretanto, para que exista tal gesto, precisamos contar não só com os governantes que a admitam, mas também com uma sociedade questionante e desmistificadora dos eufemismos donde emerge o mito da unidade; o mito de um dever uniformizado como virtualidade permanente, incapaz de acolher a fragmentação, a polifonia dos costumes, das crenças e dos desejos que fazem as experiências do mundo (Warat, 2000, p. 31).

Neste contexto, abaixo, se elenca um exemplo de obra que demonstra, cabalmente, a possibilidade de um samba de enredo atingir a sociedade difusa e influenciar sua modificação e movimentos de insurgência, refletindo no Direito as suas nuances.

A Estação Primeira de Mangueira, dentro da concepção que este trabalho defende, fez um samba de enredo antológico no Carnaval de 2019. O samba

de autoria de Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Márcio Bola, Mamá, Deivid Domenico e Danilo Firmino serviu de base musical para o enredo “História pra ninar gente grande” do carnavalesco Leandro Vieira e que repercutiu mundialmente dada a visibilidade do carnaval carioca:

Lastreado no samba-enredo como ritmo musical, o Carnaval carioca funciona no seu habitat, o eixo Rio-São Paulo, e, embora, tenha hoje uma festa de rua com ampla participação popular, realizada por centenas de blocos, o desfile das tradicionais escolas de samba continua mantendo o Rio de Janeiro como a imagem internacional do Carnaval do Brasil (Pipolo, 2019, p. 73).

A ideia contida no enredo mangueirense é, justamente, demonstrar a existência de poderes periféricos emissores ou produtores de formas alternativas de comando societário, desmistificando o poder central oficial que apresenta somente sua versão dos fatos históricos como a única verdadeira, posto que contada pelos vencedores.

Analisando a sinopse do enredo, observam-se aspectos de verdadeira democracia deliberativa, ao passo que se propõe a análise da história do Brasil sob outro ângulo, qual seja, o da maioria silenciosa, normalmente, sem efetiva representação:

HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE é um olhar possível para a história do Brasil. Uma narrativa baseada nas páginas ausentes.

[...]

Da forma geral, a predominância das versões históricas bem-sucedidas está associada à consagração de versões elitizadas, no geral, escrita pelos detentores do prestígio econômico, político militar e educacional [...] (Srzd, 2019).

O samba de enredo do GRES Estação Primeira de Mangueira é exemplo vivo da interculturalidade aqui defendida e de seus reflexos no Direito concebido em um panorama de pluralidade de fontes produtoras do fenômeno jurídico que não, apenas, o Estado legiferante. Um direito que nasce de “movimentos intrassocietários”, espontâneos ou organizados, que produzem comportamentos e ideologias próprias, em leituras, na maioria das vezes, diversas do pensamento oficial dominante:

Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporados para a construção da própria identidade dos movimentos. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Há neles na atualidade, uma ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade (Gohn, 2013, p. 21).

A Mangureira ao propor “recontar” a história do Brasil, dando ênfase às pessoas “comuns” e não aos líderes “vencedores”, pretende demonstrar que a construção de uma nação transborda os limites desenhados por aqueles que, em determinados momentos, assumiram a posição de “poder central”, a partir do qual são traçadas as políticas públicas e, por consequência, o próprio direito. Gándara Carballido comenta esta nuance a partir da temática direitos humanos:

Lo mismo ocurre con la construcción de las historias oficiales sobre los derechos humanos. Se ofrece una comprensión de tal historia según la cual son importantes solo ciertos hitos (las revoluciones americana y francesa, la firma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, elaboración de las diversas cartas de derechos, por ejemplo), pero no así las luchas populares de liberación (la lucha por la tierra de los pueblos del sur y las luchas de resistencia de comunidades indígenas y afrodescendientes, también por ejemplo). Mucho menos tales historias oficiales ponen en evidencia las acciones abiertamente contrarias a los derechos humanos llevadas adelante por las potencias hegemónicas (Gándara Carballido, 2013, p. 17-18)

O samba sob análise é transparente ao indicar a formação cultural do povo brasileiro a partir de experiências pessoais vividas em diversas partes de seu território, em determinados momentos ou períodos históricos, que influenciaram democraticamente a condução do próprio País, mesmo que, sub-repeticionalmente, o poder central assumia a autoria destes movimentos. A sinopse da Estação Primeira de Mangureira desnuda tais fatos:

Não à toa que o termo ‘DESCOBRIMENTO’ ainda é recorrente quando, na verdade, a chegada de Cabral às terras brasileiras representou o início de uma ‘CONQUISTA’. E, ao ser ensinado que foi ‘descoberto’ e não ‘conquistado’, o senso coletivo da ‘nação’ jamais foi capaz de se interessar ou dar o devido valor a cultura indígena, associando-a ‘a programa de gosto duvidoso’ ou comportamentos inadequados, vistos como ‘vergonhosos’ (Srzd, 2019)

A força deliberativa, democrática e intercultural do samba de enredo da Mangureira em 2019 está na demonstração cabal de que os rumos de um País são direcionados pela sociedade comum, não necessariamente organizada em partidos políticos ou através de representantes eleitos, cada vez mais, distantes dos seus eleitores. A força do samba está na comprovação de que a sociedade e o seu direito são frutos de um verdadeiro pluralismo jurídico, hábil a influenciar a aplicação e a construção jurídicas cotidianas. Antonio Carlos Wolkmer esclarece:

[...] uma alternativa frente a este tipo de tradição (legal, liberal conservadora) implica em romper com a matriz jurídica burguês-capitalista, construindo um outro referencial teórico prático, engendrado através de um novo saber jurídico e de uma nova racionalidade (Wolkmer, 1996, p. 193).

A ideia contida na obra artística da Estação Primeira de Mangueira é a de superar os processos tradicionais de construção social, política, educacional e jurídica comprovando a viabilidade do exercício de poder pela sociedade, através de seus integrantes e de suas experiências e práticas reais: “[...] Tal opção consiste em redefinir os processos de racionalização que não nascem mais dos *a priori* fundantes universais, mas da contingência direta das necessidades humanas fundamentais geradas pelas práticas sociais cotidianas” (Wolkmer, 1996, p. 194).

Não se pode esquecer que o samba mangueirense de 2019 enfrentou questões submersas e escondidas nos porões da história brasileira, indicando como único caminho a seguir, a radicalidade democrática que nasce “da atuação de “gente comum” que sabe suas origens, seus heróis anônimos, seu passado (muitas vezes abominável) e seu futuro intercultural, plural e libertador (Miranda; Oliveira; Bola; Mamá; Domênico; Firmino, 2019):

Mangueira, tira a poeira dos porões
São verde e rosa, as multidões Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra [...]
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato [...]
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês.

Um ponto que merece comentários dentro dos objetivos contidos no sam-

ba de enredo da Mangueira de 2019 e que acabou refletindo em atitudes concretas dos poderes instituídos do País diz respeito à menção na letra da obra musical à vereadora carioca morta em 2018, Marielle Franco, política, graduada em Ciências Sociais, mestre em administração pública e socióloga.

A citação a Marielle no samba de enredo juntamente com outras personagens, assumidamente revolucionárias de seu tempo, como Luísa Mahin (articuladora das revoltas abolicionistas na Bahia do Século XIX) e Dandara (face feminina do quilombo de Palmares), demonstra a necessidade de se compreender a história de um País a partir de manifestações realizadas em meio a determinadas coletividades que, com espírito de rebeldia, defenderam ideais de liberdade e igualdade, sendo que, mesmo sufocadas em um primeiro momento, propiciaram o “germinar” de novos pensamentos e transformações.

No caso específico de Marielle, ligada a pautas de apoio aos direitos das mulheres, à população LGBT, aos familiares de vítimas de homicídios, inclusive policiais, dentre outros assuntos pertinentes à defesa dos direitos humanos e cidadania, a morosidade na apuração dos responsáveis por seu assassinato (e de seu motorista Anderson Pedro Gomes), fez com que a Estação Primeira de Mangueira, em exercício de democracia deliberativa, exigisse do poder central condutas reais de persecução penal, demonstrando que o Estado não é, necessariamente, a única fonte de medidas políticas, jurídicas ou sociais esperadas, mas sim, apenas, o canal instrumental para materialização dos anseios humanos nascidos no interior do tecido coletivo. A repercussão do samba de enredo da Mangueira, campeã do Carnaval Carioca do Grupo Especial de 2019, foi enorme e, por que não dizer, eficaz. Em 12 de março de 2019, uma semana após a proclamação do campeonato Mangueirense, foram presos dois suspeitos de participação no crime à vereadora. Evidente resposta aos clamores nascidos da sociedade ou mera coincidência?

CONCLUSÃO

Tudo que se pretende elaborar envolvendo temáticas de efetiva participação social na condução dos rumos políticos e jurídicos de uma determinada coletividade é, necessariamente, pautado em processos de agregação de experiências dinâmicas e evolutivas, não podendo se basear em movimentos estanques e limitados.

A sociedade é fruto da gregariedade humana, ou seja, da própria concepção do “humano”, enquanto ser anímico, que busca em seus semelhantes o atendimento das mais diversas necessidades e dos mais comezinhos objetivos.

Estes escopos variam conforme o grau de desenvolvimento, dependência ou independência societárias, frente a determinados contextos históricos e geográficos.

A humanidade se liga, ou melhor, entrelaça-se, a partir de diálogos múltiplos que refletem as diferenças e identidades culturais dos integrantes de uma coletividade, tanto considerada em seu aspecto local, regional, quanto em um aspecto global, universal. A formação do tecido social nasce a partir de “camadas”, muitas vezes indefinidas, localizadas, conforme o viés analisado, mais próximas ou distantes dos centros de poder instituídos.

Os centros de poder, aqui detectados, são aqueles que reproduzem uma ideologia “vencedora”, ou seja, detentores de poder político e econômico que, se utilizando do aparato do Estado, inclusive legislativo e judicial, conduzem o formato de pensamento do todo coletivo, visando à conservação da desequilibrada estrutura social, mantendo-se o “status quo” e impondo uma eternização do período histórico vigente.

Revela-se, assim, a existência de uma “periferia social”, distante da centralidade dominante, mas que, em um processo dialógico, difuso e não institucionalizado, é foco produtor de cultura hábil a influenciar a condução dos destinos de um determinado povo.

A análise do elemento “cultura”, reconhecida como qualquer manifestação social fruto das experiências de uma determinada coletividade, parte da necessária desconsideração do tradicionalismo que, sob a argumentação “politicamente correta” ou “pseudo-neutra”, apregoa a defesa do “multiculturalismo” como suficiente para “reconhecer e respeitar as diferenças”, quando, na verdade, acaba por sedimentá-las.

Neste sentido, “cultura” vem desenhada como fenômeno muito mais complexo que o acatamento do “oposto” e sim como força de interação entre os diversos em um processo denominado de “interculturalidade”, compreendida como implicações de visões que, ao mesmo tempo em que se chocam e, aparentemente, repelem-se, complementam-se formando pela tensionalidade, uma sociedade ampla, aberta e plural.

Somente se permite reconhecer a interculturalidade se desconstruirmos ideologias e modelos estáticos de estruturação societária, calcados em limites econômicos, políticos e jurídicos de acesso pleno aos valores almejados pela pessoa humana, enquanto destinatária de direitos. Direitos humanos concebidos como valores fontes de todos os valores materializados através da

oferta de condições concretas (empíricas) e abstratas de acesso a bens e outros instrumentos de implementação de dignidade.

O Direito, como instrumental sufragador desta interculturalidade, tende a superar seu uso condicionado pelos centros de poder que o caracterizam como marcado por um exacerbado formalismo técnico, por uma exegese ou hermenêutica tímidas, pelo apego a um dogmatismo cego e avalorativo, pela defesa da neutralidade do intérprete, com secundarização de princípios gerais e pelo congelamento de determinado momento temporal. Defende-se, pois, um fenômeno jurídico nascido do enlace de três polos atrativos – fato, valor e norma – que se implicam dialeticamente, surgidos de movimentos sociais des (organizados), difusos na coletividade e capazes de edificá-lo em formato pluralista, aberto, axiológico e, principalmente, insurgente. Defende-se, portanto, a existência de um Direito plural e democrático.

A proposta é a defesa de uma democracia deliberativa que rompe as molduras preconcebidas pelo direito posto, seja de natureza constitucional, seja de natureza infraconstitucional. Uma democracia que nasce do diálogo endógeno das comunidades periféricas que debatem, constroem, argumentam, contra-argumentam e decidem sobre pontos de seus reais interesses e necessidades, conduzindo-se política e culturalmente, fazendo, enfim, Direito.

A democracia deliberativa é, pois, definida como mecanismo de humanização e descentralização do Direito, que pode nascer ou ter como fontes condutas intersubjetivas “extraoficiais” e não apenas atitudes estatais, legalistas e fundadas em processos legiferantes instrumentalizados. Um Direito nascido das ruas; da periferia marginalizada; dos guetos e comunidades “esquecidas; das artes espontâneas e “sem catalogação formal”, enfim, do povo.

Neste contexto, democracia deliberativa e interculturalidade são aspectos indissociáveis para a compreensão do Direito como fenômeno plural, crítico, axiológico e comprometido com a maioria silenciosa da sociedade. Somente um direito intercultural tem possibilidade de atender aos anseios de uma coletividade, reconhecendo-se em diversas manifestações artísticas, espontaneamente, frutos das experiências de um povo.

Como arte que é, o samba de enredo, encarado a partir de manifestações interculturais e difusas socialmente, é apresentado como forma instrumental de “deliberação democrática” hábil a garantir, através de ações ativas das comunidades, os direitos humanos e expectativas próprias de seus integrantes que são, enfim, reconhecidos e individualizados, sobressaindo-se da “massa” conduzida e sufocada.

A análise do samba de enredo foi realizada sob aspecto de edificação de ideias e conceitos enquanto frutos da criatividade de um agrupamento social que, sob um ritmo musical brasileiro, com origens africanas, se auto organiza, desenvolvendo “estórias e histórias”, hábeis a influenciar a própria vida de seus integrantes. O samba de enredo pode, através de suas letras, ser considerado instrumento de democracia deliberativa, estimulando, inclusive, a produção legislativa nacional, na medida em que aborda temáticas, até então, dolosamente, esquecidas pelo centro do poder. Verificam-se, neste contexto, sambas que abordam a questão do direito à moradia, direitos sociais, direitos de locomoção, direitos da personalidade, dentre outros valores almejados pela coletividade.

O samba de enredo, além do viés de construção de objetivos sociais de um grupo, também, é usado como “voz da maioria silenciosa”, periférica e distante das decisões políticas. Comuns, neste diapasão, a existência de obras que denunciam condutas omissas dos poderes constituídos, desvios comportamentais de agentes detentores de poderes, ineficiência da máquina pública, a pseudoneutralidade do Poder Judiciário, o “cerrar dos olhos” aos criminosos protegidos pelo poder central, enfim, os desmandos que sedimentam as desigualdades, estratificam a sociedade em classe e subclasses, desumanizando pessoas, ou pior, as coisificando.

Apesar de muitos caminhos tortuosos por que percorreram os sambas de enredo das agremiações carnavalescas cariocas, o certo é que o foco deste trabalho esteve no reconhecimento daquele como arte e cultura plural, repleto de conteúdo democrático e democratizante, atuando como força viva e dinâmica de ruptura do *status quo* conservador e oligárquico, funcionando como “moldura revolucionária” aos movimentos de deliberação que podem influenciar um momento histórico e social, levando toda a coletividade (e não só parte dela) à plenitude de direitos humanos, enquanto “apoteose” democrática.

REFERÊNCIAS

ALLEBRANDT, Sérgio Luís; AGOSTINI, Cíntia. A democracia participativa e deliberativa e sua importância para qualificar o processo de planejamento do desenvolvimento regional. Data: maio 2015.
Disponível em:

http://researchgate.net/publication/307877687_A_Democracia_Participativa_e_Deliberativa_e_sua_importancia_para_qualificar_o

processo/ de Planejamento do Desenvolvimento Regional. Acesso: em: 15 ago. 2019.

AVRITZER, Leonardo. Prefácio. In: LEAL, Rogério Gesta (Org). *A democracia deliberativa como nova matriz de gestão pública*: alguns estudos de casos. 1.ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

GÁNDARA CARBALLIDO, Manuel Eugenio. Repensando los derechos humanos desde las luchas. *Revista Eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região*. Curitiba, Pr, v.2, n. 24, p.17-18, out. 2013.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas*. 4. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2015, p. XIX.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A (re) invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux/IDHIS, 2009.

HERRERA FLORES, Joaquín. *O nome do riso*. Tradução de Nilo Kaway Junior. Porto Alegre: Movimento, 2007.

MIRANDA, Tomaz; OLIVEIRA, Ronie Oliveira; BOLA, Márcio; MAMÁ; DOMÊNICO, Deivid; FIRMINO, Danilo. *Samba-Enredo 2019. Histórias para ninar gente grande*. G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ). Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 10 set.2019.

PIPOLO, Otto. *Sistema jurídico aplicado ao carnaval e às demais manifestações culturais*: Teoria, prática e jurisprudência. São Paulo: All Print, 2019.

CHATGPT E PLÁGIO NA EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO DE BOM GOSTO

Marcelo Yuri Moreira Martins⁷⁴

Antônia Ladymilla Tomaz Caracas Bandeira⁷⁵

INTRODUÇÃO

O homem vem se questionando sobre o funcionamento da sua capacidade cognitiva, através dos tempos, gerando intermináveis debates filosóficos, seguindo-se às ciências exatas que procuraram encontrar alguma relação com a matemática e, assim, poder idealizar alguma maneira de desenvolver uma inteligência artificial.

Desta forma, tais ideias vêm sendo alimentadas desde a mitologia grega, até se popularizarem em Hollywood, com os filmes de ficção científica, como *Star Trek*, *Exterminador do Futuro* e *2021: Uma Odisseia no espaço*.

Após uma longa jornada, a inteligência artificial atingiu um certo amadurecimento, tendo registrado um crescimento rápido e o seu uso sendo cada vez maior e mais diversificado nas mais diversas atividades humanas, o que gerou um grande debate na sociedade, especialmente, no que se refere ao *ChatGPT*. O *ChatGPT* é uma inteligência artificial generativa, criada pela empresa *OpenAI*, e para ter acesso basta que o usuário, internauta, crie uma conta no website, gratuitamente, e deste modo, possa realizar pesquisas, gerar textos, a partir de determinado comando, como se estivesse conversando com uma assistente virtual.

Este modelo de inteligência artificial (IA) funciona a partir de um algoritmo de *machine learning*, que é capaz de aprender através da interação com o usuário, aprimorando-se cada vez mais, ao longo da sua utilização, o que permite a obtenção de informações mais consistentes e em um formato mais semelhante ao da produção humana.

Especialistas em inteligência artificial afirmam que, atualmente, este modelo ainda se restringe à execução de tarefas para as quais foi programada, a exemplo de alto-falantes inteligentes, como: da Amazon (Alexia), do Google Assistente e da Apple (Siri); usados na automação residencial para acender e apagar luzes ou ligar e desligar aparelhos eletrônicos e alarmes contra roubos.

⁷⁴ Mestrando pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade de Marília.

⁷⁵ Mestre em Direito Privado pelo Centro Universitário 7 de setembro. Doutoranda pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade de Marília.

Esses dispositivos utilizam a inteligência artificial (IA) para compreenderem a linguagem humana e a se contactarem pela internet com outros aplicativos, a fim de obterem as respostas correspondentes às solicitações que lhes forem feitas, por exemplo, uma consulta sobre a previsão do tempo em uma determinada data e local.

Nesta pesquisa buscou-se encontrar respostas às seguintes hipóteses levantadas: (1) O ChatGPT é prejudicial ou contribui para ensino e aprendizagem; (2) O uso do ChatGPT pode aumentar a incidência de plágio?

Deste modo, o presente artigo tem por objetivo geral analisar e discutir os aspectos positivos e negativos do *ChatGPT* no atual sistema educacional brasileiro. E nos objetivos específicos, busca-se verificar as discussões relacionadas ao tema; as iniciativas realizadas no âmbito da educação e os aspectos legislativos relacionados ao *ChatGPT*.

O tema mostra-se bastante relevante, a partir do lançamento estrondoso do *ChatGPT*, pela empresa *OpenAI*, em novembro de 2022, que gerou o acesso de cem milhões de usuários em dois meses, e muito se especulou a respeito das consequências positivas e negativas que trariam à humanidade, a refletir em todas as esferas da sociedade e no âmbito da educação.

A inteligência artificial do *ChatGPT* é uma ferramenta gratuita de inteligência artificial, capaz de dar respostas distintas a uma mesma pergunta, se formuladas repetidas vezes, e isso torna mais complexa a identificação de uma eventual fraude. E enquadra-se como um *chatbot*, ou seja, é um software capaz de manter uma conversa com um usuário humano em linguagem natural, por meio de aplicativos de mensagens, sites e outras plataformas digitais. Contudo, na cidade de Nova York, resolveram proibir o uso do *ChatGPT* nas escolas públicas, mas acabaram cedendo ao seu apelo tecnológico, enquanto algumas Universidades estrangeiras impediram o uso pelos alunos na preparação de seus trabalhos acadêmicos.

No Brasil, a experiência vivenciada em 2020, em razão do surgimento da pandemia do Coronavírus (COVID-19), que antecedeu o aparecimento do ChatGPT, provocou mudanças significativas na vida das pessoas, permitindo maior acesso aos meios digitais e aos serviços de internet disponíveis no país; a regulamentação do teletrabalho e das teleaulas, como solução para atender aos rígidos protocolos sanitários impostos, à época, e propalados em campanhas nas redes sociais marcado pelo jargão: #FIQUE EM CASA. Deste modo, o grande questionamento é saber se o ChatGPT pode ser considerado um inimigo ou um aliado na Educação.

No entanto, não é raro ouvirmos que o modelo de educação brasileira deve ser repensado e o momento nos parece propício para que o Estado promova as mudanças necessárias para transformar o modelo de ensino atual, a partir da adaptação e incorporação das novas ferramentas de Inteligência Artificial (IA) disponíveis no mercado, assim como, contar com os serviços de assessoria técnica disponibilizada por empresas de consultoria especializadas na área da educação.

No Brasil, a primeira instituição de ensino brasileira a autorizar o uso do *ChatGPT* e outras inteligências, em seu Processo Seletivo, foi a Link School of Business (LSB), uma faculdade voltada para a formação de bacharéis em Administração, com ênfase em empreendedorismo.

Assim, nesta corrida tecnológica, as Escolas e Universidades privadas mostram-se na vanguarda em implementar medidas que trazem a inteligência artificial para dentro da sala de aula, desenvolvendo debates acerca de mudanças que podem ser implementadas às práticas de ensino, a fim de melhor aproveitar todas as potencialidades oferecidas pelo *ChatGPT*.

Nesses espaços promovidos pelas Escolas e Universidades, os alunos poderiam ser estimulados a desenvolverem suas capacidades de aprendizagem através da avaliação crítica das informações obtidas do *ChatGPT*, ao invés de apenas utilizá-lo para fazer trabalhos ou outras atividades acadêmicas, sem que houvesse por parte dos alunos, qualquer participação ou contribuição intelectual nas suas elaborações, o que poderia ser prejudicial ao seu aprendizado e ainda incidirem em plágio.

Assim, o presente trabalho embasa-se em uma pesquisa exploratória e bibliográfica dos aspectos legais e características da aplicação deste modelo de inteligência artificial no ensino educacional, com foco na problemática do plágio e suas implicações no meio acadêmico, bem como sugerir medidas que possam ser tomadas para sua prevenção e combate.

A metodologia empregada neste trabalho é resultado de uma pesquisa exploratória e explicativa, bibliográfica e documental, utilizando-se artigos científicos, livros e discussões realizadas relacionadas ao tema do *ChatGPT* no âmbito da Educação. Assim como, dos aspectos relevantes da produção legislativa neste sentido.

No primeiro capítulo buscou-se compreender o tema, através da conceituação do *ChatGPT* e seu enquadramento no âmbito da tecnologia. Também, foram abordados os aspectos positivos e negativos do uso do *ChatGPT* na educação.

No segundo capítulo buscou-se analisar o tema no contexto do plágio, pela utilização deste modelo de inteligência artificial. Assim como a verificação de projetos de lei em tramitação, referentes ao uso da inteligência artificial: Projeto de Lei nº 21/2020; Projeto de Lei nº 2338/2023 e Projeto de Lei nº 1473/2023.

No terceiro capítulo buscou-se conhecer experiências concretas s respeito do uso da Inteligência artificial pelo Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Por fim, nas considerações finais buscou-se alinhar as informações coletadas mais relevantes, no que se refere aos aspectos positivos e negativos encontrados, que podem repercutir no âmbito da educação, pela utilização da inteligência artificial do *ChatGPT*.

CHATGPT

O GPT é uma sigla para “*Generative Pre-Trained Transformers*” (IFSC, 2021). “Em termos menos técnicos, a técnica Transformers consegue entender como cada palavra está relacionada com todas as outras da frase. A técnica identifica as palavras mais importantes e as coloca em ordem, em um processo de tradução” afirma o professor da área de Telecomunicações Campus São José Mário de Noronha Neto, que pesquisa questões relacionadas a tecnologias de comunicação sem fio, análise de dados e Inteligência Artificial.

O termo *Generative* significa que o modelo pode gerar textos semelhantes aos que foram utilizados no treinamento prévio, ou seja, Pré-Trained, realizado com uma grande quantidade de dados” (IFSC, 2021).

Em suma, pode-se dizer que o *ChatGPT* “é um robô virtual capaz de responder a perguntas e atender a demandas que vão desde compor uma canção a escrever um artigo acadêmico sobre um tema determinado (IFSC, 2021).

Dentre as várias atividades que o *ChatGPT* é capaz de desenvolver, pode-se citar algumas como: (ChatGPT na educação: especialista comenta sobre a inteligência artificial no campo educacional) (Brasil Escola): Redigir textos personalizados; Desenvolver linhas de códigos de programação; Conversação natural com usuários; Resposta a diferentes tipos de perguntas e curiosidades; Tradução de textos de idiomas diferentes; Conselhos e dicas diversas; Organização de viagens, trabalho e planejamento no geral; Resolver questões matemáticas; e ajudar com ideias para projeto ou solução de problemas.

Embora essas sejam apenas uma pequena amostra do potencial que essa ferramenta descortina, o que instiga e atrai mais as pessoas para o ChatGPT é o

refinamento com que ele responde aos interlocutores e consegue simular um diálogo natural com eles, que mais parece um ser humano.

Assim, com relação ao que pode ser considerado plágio, afirma Michele Guizzo professora do Instituto Federal do Campus Criciúma:

O *ChatGPT* põe em xeque questões de autoria e produção de conhecimento, e esses são os principais resultados que o professor espera obter com uma boa aula. Assim, a utilização de uma ferramenta que ‘pensa’ pelo aluno assusta com a idéia de que não será mais possível observar no dia a dia a evolução da aprendizagem dos nossos estudantes (IFSC, 2021).

Essas e outras questões envolvendo o plágio serão mais bem analisadas nos itens se seguem.

ASPECTOS POSITIVOS DO CHATGPT NA EDUCAÇÃO

O *ChatGPT*, como uma inteligência artificial generativa, é um *chatbot* capaz de realizar inúmeras atividades através de mensagens de texto, que vão desde uma simples conversa natural com os usuários, até a redação de textos personalizados e o desenvolvimento de linhas de códigos de programação.

Na área da educação, essa realidade chegou mais forte, causando alguns desdobramentos já mencionados anteriormente, causando impacto na educação, em um primeiro momento, que vai arrefecendo, à medida em que o seu conhecimento se torna familiar às atividades desenvolvidas pela comunidade acadêmica.

O avanço da tecnologia, em específico, a inteligência artificial gera uma urgência na capacitação permanente dos docentes em metodologias digitais, para que possam saber lidar com essa evolução tecnológica em sala de aula. Existe uma tendência pedagógica que vem sendo aplicada em sala de aula, que é a produção de textos elaborados digitalmente, que substituirá progressivamente a escrita manual e que poderia ser aplicada mediante a sua elaboração no plano de ensino da escola (Redigir, 2021).

Assim, as instituições de ensino estão se preparando para essa realidade tecnológica, que veio para ficar, procurando melhores maneiras, no contexto educacional, de aderir ao processo de integração do *ChatGPT* às suas atividades pedagógicas e administrativas, buscando auxílio na contratação de empresas especializadas, com a finalidade de assessorá-las no desenvolvimento de metodologias ativas no campo educacional, voltadas para a área digital.

De modo a repensarem sobre o atual formato das avaliações dos alunos, para que se tornem periódicas e mais dinâmicas, como por exemplo, através do

uso da técnica *Brainstorming*⁷⁶, em que os docentes promoveriam encontros com seus alunos, para identificação das melhores soluções, a partir de perguntas investigativas, decorrentes de um problema trazido em sala de aula e questionando os aspectos da realidade e subjetividade apresentada pelos alunos, diante das respostas fornecida pelo *ChatGPT*, a fim de gerar estímulo e senso crítico.

Não podemos ignorar que, para gerar os resultados desejados no uso do *ChatGPT*, é necessário que se tenha um certo domínio da linguagem escrita ao digitar o texto, com a informação que se procura, também chamado de comando ou *prompt*⁷⁷. Esse trabalho poderá ser desenvolvido em sala de aula, tornando mais dinâmica a interação com a operacionalidade do sistema, desenvolvendo a capacidade dos alunos trabalharem a linguagem, inclusive, em outros idiomas, como esclarece em *webinar*⁷⁸, Valéria França, que atua na área de desenvolvimento e formação de professores da instituição de ensino *Edify Education*, uma profissional responsável pela aprendizagem e desenvolvimento (*head de Learning & Development (L&D)*).

Uma outra medida encontrada para enfrentar o desafio do plágio seria repensar as formas como os alunos são atualmente avaliados, geralmente por meio de trabalhos escritos e provas finais, sem considerar a avaliação em uma conjuntura mais dinâmica do aluno em sala de aula, ao longo do período lecionado e não apenas ao final da matéria.

E em substituição ao modelo educacional vigente, sugere-se a prática de avaliações orais periódicas, debates, grupos de estudo, seminários, utilizando-se de recursos para auxiliar professores e alunos nessas tarefas, a exemplo de uma ferramenta que funciona da mesma forma que o *ChatGPT*, chamada *DALL-E2*⁷⁹, e que foi desenvolvida pela OpenAI para ser capaz de gerar imagens e ilustrações, a partir de pedidos feitos por escrito, tornando a tarefa de

⁷⁶ *Brainstorming* é uma atividade ou método de negócios em que um grupo de pessoas se reúne para sugerir muitas novas ideias para um possível desenvolvimento. “an activity or business method in which a group of people meet to suggest a lot of new ideas for possible development ». In.: Dicio, *Dicionário Online de Inglês. Dicionário: Cambridge*, 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/brainstorming>. Acesso em: 13 jun 2023.

⁷⁷ *Prompt* é a definição de como a linha de comando se apresentará, de forma completa ou simples. O *prompt* padrão é \$p\$, que significa mostrar o diretório-raiz e o sinal de dois pontos, armazenando os últimos 100 comandos dados na linha de comando. (G-561). In.: Dicio: (SAWAYA, Márcia Regina. *Dicionário de Informática e Internet*. São Paulo: Nobel, 1999, p. 143).

⁷⁸ Edify Education. *Webinar: ChatGPT e outras Inteligências Artificiais na Educação*. YouTube, 21 de março de 2023 (22min14s). <https://shre.ink/c3vQ>. Acesso em: 12 jun. 2023. Disponível em: 05 jun. 2023.

⁷⁹ OpenAI. *DALL·E 2*. 2023. Disponível em: <https://openai.com/dall-e-2>. Acesso em: 05 jun 2023.

avaliar muito mais assertiva, criativa e dinâmica, ao contrário do que vemos nas avaliações escolares tradicionais, onde não é levada em consideração a personalização de todo o seu processo de aprendizado, nem é valorizada a sua autonomia⁸⁰ e nem o seu papel como um agente na construção do seu conhecimento.

Não se justifica manter uma prática de avaliação como vemos nas escolas e em algumas universidades, baseadas em conceitos ultrapassados, quando o professor dispõe de uma gama imensa de possibilidades que o *ChatGPT* disponibiliza, para desempenhar uma tarefa que somente cabe a eles, por envolver criatividade e aprendizagem socioemocional que só os seres humanos são capazes de produzir.

Não obstante, devemos considerar que o ChatGPT também oferece inúmeras contribuições à educação e que podem ser aproveitadas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, preparando os alunos para o mundo em constante evolução que os espera, como bem asseverou Sam Altman, CEO da OpenAI:

Vamos tentar fazer algumas coisas a curto prazo. Talvez existam maneiras de ajudar os professores a terem um pouco mais de probabilidade de detectar a produção de um sistema semelhante ao GPT, mas uma pessoa determinada vai contorná-las, e eu não acho que isso seja algo em que a sociedade possa ou deva confiar a longo prazo. Estamos em um novo mundo agora. O texto gerado é algo a que todos nós precisamos nos adaptar, e tudo bem. Nos adaptamos às calculadoras e mudamos o que testamos nas aulas de matemática, imagino. Esta é uma versão mais extrema disso, sem dúvida. Mas os benefícios também são mais extremos (Redigir, 2021).

ASPECTOS NEGATIVOS DO CHATGPT NA EDUCAÇÃO

Desta forma, um ponto a ser discutido na escola é o da autoria, especificamente, a dificuldade de atribuir a autoria dos conteúdos, diante da velocidade de sua produção e ampliação pela utilização dos recursos de inteligência artificial disponibilizados aos alunos, gerando um levantamento em torno da questão da ética, ou seja, como citar as fontes destes conteúdos e como fazer a referência dando o legítimo crédito a quem os criou, como esclarece ainda, Valéria França (*head de Learning & Development (L&D)*), da escola bilingue *Edify Education* (Edify Education, 2023).

80 SARAIVA EDUCAÇÃO. *ChatGPT no ensino superior: banir o uso não é a solução*. São Paulo, SP: Saraiva Educação, 2023. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/autonomia-do-aluno/>. Acesso em: 05 jun 2023.

O *ChatGPT* gera muita informação precisa, mas também pode gerar muita informação imprecisa e errônea, e este é um risco que enfrentamos, ou seja, a produção de informações falsas e a dificuldade de identificação e invalidação dos conteúdos a partir de nosso senso crítico.

Uma outra desvantagem observada no *ChatGPT*, como em outras ferramentas, é que a inteligência artificial é construída pelo ser humano e como tal, traz vieses que podem levar a situações como: preconceitos e o fomento da desigualdade. Todos esses questionamentos devem estar inseridos nos debates no ambiente escolar.

Por outro lado, verificou-se que, por mais que sejam aplicadas as mais diversas medidas de combate ao plágio, o fato é que nenhuma delas é infalível, o que nos demonstra os desafios significativos que o mau uso do *ChatGPT* pode trazer à autenticidade e à integralidade acadêmica.

CHATGPT E PLÁGIO

Uma situação negativa envolvendo o *ChatGPT* na educação diz respeito à privacidade de dados (Brasil Escola, 2023), uma vez que a ferramenta tem a capacidade de coletar dados das interações com os alunos e estes podem ser utilizados de forma inadequada. Outra desvantagem que merece destaque é que se trata de uma inteligência artificial construída pelo ser humano e, deste modo, traz vieses que podem levar a situações como preconceitos, ao fomento da desigualdade e a limitações, como a falta de compreensão contextual adequada, assim como, a tendência em gerar respostas imprecisas. Por esta razão, o ChatGPT deve ser explorado com cautela, consciência e discernimento.

A abordagem da figura do plágio toma um maior relevo nesse campo, por se tratar de assunto corrente nos meios acadêmicos e que tomou fôlego com as inúmeras possibilidades oferecidas pelo uso da inteligência artificial, com o uso do *chatbot*.

A origem do plágio remonta ao último período da república romana, através da *lex fabia de plagiariis* (Costa, 2015), como era denominada a norma que punia aquele que houvesse vendido ou adquirido, com fraude, um cidadão como escravo (*plagiarás*).

Muito embora a definição de plágio aponte para várias vertentes, podemos afirmar que em todas elas encontramos um traço comum, que poderia ser resumido como sendo o seguinte: “O plágio corresponde à cópia de um nome, material, ideia, conceito ou invenção de terceiro. Nesse caso, é a posse de

uma criação que pertence a outra pessoa e que é apresentada como sua, sem que haja a devida demonstração da autoria real”.⁸¹

No caso de marcas, por exemplo, o plágio geralmente acontece com o intuito de levar os consumidores ao engano, em que as pessoas acabam comprando um produto pensando que estão comprando outro

Apesar dessa noção única de plágio, a multiplicidade das suas consequências e das exigências para o seu enquadramento nos vários sistemas têm dificultado o tratamento da questão, como destaca Barbosa (2012), a observação de Blanc a respeito do plágio: “o plágio é antes de tudo uma questão de *bon goût* [...]”.⁸²

Assim, de acordo com Marinho e Varella (2015): “quem transcreve, usa, cita ou alude àquilo que genericamente classificamos de criação intelectual, sendo esta alheia, mas tomando-a como própria, será sempre deselegante, se pior não for”.

A comunicação intelectual transmitida às pessoas é de uso livre, não implica em gerar proveito econômico diretamente, quando indicar o seu criador, a não ser que entrem na classificação do direito autoral, onde acrescida àque-la obrigação, também esteja consignada a exclusão dos efeitos patrimoniais diretos do uso da criação intelectual, que passa a contar com uma garantia jurídica decorrente da intervenção do Estado e prevista nos artigos 24 a 108, da Lei nº 9.610/98 (Barbosa, 2012). A identificação do plágio poderá ser feita por métodos literais. No caso da reprodução literal do texto, configura-se a presunção, a partir da coincidência do número de palavras sucessivas, no mínimo de sete, entre dois textos.

O plágio acadêmico no *ChatGPT* também insere-se nesse contexto, tanto no caso de reprodução não autorizada, com ocultação de sua origem de criações intelectuais protegidas pelo direito autoral, quanto aquelas não protegidas, ou que perderão esta proteção, seja mediante simples transcrição de ideias ou através de concepções abstratas. Ambas as situações incorrem no mesmo infortúnio, o empréstimo da estrutura criativa, “e mais, das próprias ideias constantes de qualquer criação intelectual, desde que o objeto refletido pelo plagiador seja *novo* e dotado de um mínimo de *contribuição* à arte, ao conhecimento ou ao direito” (Barbosa, 2012).

81 A conta de instagram @magnitudemarcas busca com sua definição de plágio, diferenciar o termo de do conceito de inspiração. MAGNITUDEMARCAS. 22 mai 2023. Foz do Iguaçu, PR. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CsjxRwKJ5uq/>. Acesso em: 05 jun.2023.

82 *Bon goût* significa bom gosto. In: Dicio: Dicionário Francês – Português. Org. Afonso Teles Alves. 4.ed. São Paulo – SP, Ridel, 2017.

Uma das principais tentativas de conter o avanço dos casos de plágio verificados através da má utilização do *ChatGPT* e outras inteligências artificiais, seria através da regulamentação da matéria, o que tem obtido boa resposta dos nossos congressistas.

O tema foi levado para debate no Congresso Nacional, o que motivou a apresentação de três Projetos de Lei, os quais estabeleceram princípios, direitos e deveres para o uso da inteligência artificial no Brasil: O Projeto de Lei nº 21/2020 (Brasil, 2020); o Projeto de Lei nº 2338/2023 (Brasil, 2023a), que dispõe sobre o uso da inteligência artificial; e o Projeto de Lei nº 1473/2023 (Brasil, 2023b), que torna obrigatório às empresas que operam sistema de inteligência artificial disponibilizem ferramentas que garantam aos autores de conteúdo na internet e visam restringir, pelos algoritmos de inteligência artificial, o uso de seus materiais protegidos por direitos autorais.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

O fomento ao desenvolvimento da Inteligência Artificial no Brasil faz parte do Sistema Nacional para a Transformação Digital: o SinDigital, e a Estratégia de Transformação Digital (E-Digital), que foram instituídos pelo Decreto nº 9.319/2018 (Brasil, 2018), no âmbito dos órgãos e das entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. E, também, no âmbito do Governo Digital – Lei nº 14.129/2021 (Brasil, 2021), a fim de proporcionar o aumento da eficiência da Administração Pública e a desburocratização, através da inovação, da transformação digital e a participação do cidadão.

No aspecto da educação e difusão do conhecimento na E-Digital (Art. 1º, § 2º, Decreto nº 9.319/2018) dentre outros, tem como eixos:

[...](b) pesquisa, desenvolvimento e inovação: objetiva estimular o desenvolvimento de novas tecnologias, com a ampliação da produção científica e tecnológica, e buscar soluções para desafios nacionais. [...] E d) educação e capacitação profissional: objetiva promover a formação da sociedade para o mundo digital, com novos conhecimentos e tecnologias avançadas, e prepará-la para o trabalho do futuro [...].

Desta forma, verificou-se o fomento ao uso da tecnologia digital, com foco na avaliação dos potenciais impactos sociais e econômicos através do uso da Inteligência Artificial e *Big Data*; a Internet das Coisas (IoT); a Segurança Cibernética; as Comunicações Avançadas; a Cooperação Internacional; a Câmara de Turismo; a Câmara da Indústria; a Câmara Agro; e a Câmara

das Cidades, temas estes, inseridos na E-Digital, e previstos na Estratégia de Governo Digital (EGD) ciclo 2020 a 2026 (Decreto nº 10.332/2020 c/c Decreto nº 11.260/22).

O IA²MCTI (Brasil, 2022), por sua vez, é uma iniciativa desenvolvida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), em conjunto com a Softex, e consiste em um programa de abrangência nacional, que tem por objetivo apoiar projetos de pesquisa e desenvolvimento orientados ao desenvolvimento de soluções em inteligência artificial.

Neste contexto se insere a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA) (Brasil, 2021), que tem por objetivo potencializar o desenvolvimento e a utilização da tecnologia com vistas a promover o avanço científico e solucionar problemas concretos do país, identificando áreas prioritárias nas quais há maior potencial de obtenção de benefícios e foi regulamentada pelas portarias MCTI nº 4.617/2021 (Brasil, 2022) e MCTI nº 4.979, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021).

A perspectiva é que a Inteligência Artificial traga ganhos na promoção da competitividade e no aumento da produtividade brasileira, na prestação de serviços públicos, na melhoria da qualidade de vida das pessoas e na redução das desigualdades sociais, entre outros.

Assim, enquanto uma política pública de âmbito federal, a EBIA estabelece 9 (nove) eixos temáticos, caracterizados como os pilares do documento, formada por 3 (três) eixos horizontais: (1) Legislação, Regulação e Uso Ético; (2) Governança de IA; (3) Aspectos Internacionais. E 5 (cinco) eixos verticais: (4) Educação; (5) Força de Trabalho e Capacitação; (6) PD&I e Empreendedorismo; (7) Aplicação nos Setores Produtivos; (8) Aplicação no Poder Público; (9) Segurança Pública.

A educação está inserida no âmbito da Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA) (Brasil, 2021), vista sob o aspecto da colocação e preparação das atuais e futuras gerações como um desafio necessário para convivência destas, com as mudanças e impactos da IA e destaca que muitas das mudanças já são oferecidas em outros países, vejamos:

No campo da educação, o desafio que se coloca é o de preparar as gerações atuais e futuras para conviver com as mudanças e os impactos da IA, muitos dos quais ainda não são plenamente compreendidos. Alguns países já oferecem formação na área de computação baseada nos princípios e métodos utilizados pela IA, tais como plataformas de introdução à programação não determinística, uso do pensamento computacional de forma não determinística, educação baseada na robótica e outras técnicas próprias da área.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a EBIA (Brasil, 2021, p. 30) destaca a importância do uso da IA como ferramenta auxiliar à educação, nas mais distintas áreas de conhecimentos, das ciências humanas às ciências naturais, mas veda o seu uso, como mecanismo de monitoramento da criança e do adolescente, dada a sensibilidade desse grupo de indivíduos.

PROJETOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS EM IA NO ÂMBITO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) E DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

O Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) tem como uma de suas diretrizes, a promoção da tecnologia para o país (Decreto nº 13.005/2014, art. 2º, VII) e deste modo, o MEC desenvolveu o Programa Conecta Educação (Lei nº 14.180/2021) (Brasil, 2021), no âmbito da Política de Inovação Educação Conectada, com o intuito de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica, ou seja, o programa busca manter a conectividade nas escolas.

No âmbito do Sistema de Transformação Digital (SinDigital), a promoção e incentivo ao desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação por parte do Estado, com vista no bem público e no progresso da ciência, tecnologia e inovação, foi instituída e regulada em nível constitucional, nos termos do art. 218, §§ 1º e 2º CF/88 (Brasil, 1988).

E nesse contexto, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), em 2020, foi prevista a criação de 8 (oito) Centros de Pesquisa em Inteligência Artificial (Chamada de Propostas FAPESP – MCIC - CGI. BR para Centros de Pesquisas Aplicadas em Inteligência Artificial) (Brasil, 2020).

A inteligência artificial para aferição de fluência em leitura oral

No que se refere ao uso da Inteligência Artificial, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), firmou uma parceria com o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), visando a criação de um projeto de pesquisa para desenvolver um sistema computadorizado para aferição de fluência em leitura oral⁸³, com o emprego de inteligência artificial, de acordo com informações da Secretaria de Alfabetização (SEALF) (Brasil, Sealf).

83 A fluência em leitura oral consiste na habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia.

O diagnóstico da leitura oral ainda é feito de modo artesanal, através de gravações de áudio pelo professor e estudantes, feito isso, passa-se a contagem e anotação das palavras ditas corretamente por minuto. Desta forma, esperam-se avanços com a ferramenta de fluência em leitura oral, através do uso da IA, a partir da redução de tempo: de devolutiva da identificação da fluência correta; de custos com avaliações externas, assim como, de eventuais erros durante a correção.

Ademais, o escopo inicial do projeto abrange os estudantes do 2º ano do ensino fundamental, com perspectiva de ampliação do uso da ferramenta para as outras etapas do ensino fundamental, a fim de dotar o ensino fundamental brasileiro de uma sistemática apropriada para diagnosticar, corrigir e aumentar os níveis de alfabetização no país.

A IA na Capes

A Capes como órgão subsidiário do Ministério da Educação (MEC) atua na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país (Decreto nº 11.238/2022), além de patrocinar diversas pesquisas na área de Inteligência Artificial.

E de acordo com informações veiculadas no Boletim Diário de 03 de março de 2021 da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) (Brasil, 2023)⁸⁴, o Portal de Periódicos Capes conta com uma solução tecnológica que faz uso de inteligência artificial, o *IBM Watson Explorer*⁸⁵, de aplicação, ainda restrita aos artigos de editores como *Gale*⁸⁶ e *Ciência Hoje*⁸⁷, com perspectiva de

84 A RNP foi criada em setembro 1989 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) com o objetivo de construir uma infra-estrutura de rede Internet nacional de âmbito acadêmico. A Rede Nacional de Pesquisa, como era chamada em seu início, tinha também a função de disseminar o uso de redes no país. BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. *Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)*: Boletim Diário de 03 de março de 2023. MCTI. Governo Federal, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/9Q6R>. Acesso em: 11 jul. 2023.

85 *IBM Watson Explorer* é uma solução de análise de conteúdo cognitivo que ajuda você a detalhar todos os seus dados, incluindo informações não estruturadas, para encontrar os insights profundos que você está procurando. O Watson Explorer ajuda você a melhorar todos os seus dados de três maneiras de alto nível. " *IBM Watson Explorer is a cognitive content analytics solution that helps you drill through all of your data, including unstructured information, to find the deep insights you're looking for. Watson Explorer helps you get a step up on all your data in three high-level ways.*" IBM. New York. *IBM Cloud Private*, 2017. Disponível em: <https://shre.ink/9QL3>. Acesso em: 11 jul. 2023.

86 A *Gale*, uma empresa da Cengage, fez parcerias com bibliotecas de todo o mundo para capacitar a descoberta de conhecimento e insights por todas as pessoas, para todos os fins. GALE. Grupo Genares, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/9Rwp>. Acesso em: 11 jul. 2023

87 A Revista *Ciência Hoje* é resultado da parceria da CAPES com o Instituto *Ciência Hoje* (ICH),

aplicação para todo o Portal de Periódicos.

O *IBM Watson Explorer* simula processos do pensamento humano em um modelo computadorizado, utilizando algoritmos que reconhecem padrões e processam informações, permitindo enormes benefícios para quem pesquisa, vejamos: “[...] proporciona melhor acurácia no resultado das pesquisas dos usuários em menor tempo de resposta, o que, na prática, significa que os leitores encontram o conteúdo que precisam de maneira mais prática, ágil e assertiva”.

Na prática, funciona da seguinte forma:

O *IBM Watson Explorer* ‘é’ o conteúdo presente no acervo por meio de um processo de reconhecimento ótico de caracteres e imagens, captura o texto completo, organiza e indexa as principais informações, cria um índice com os principais tópicos do conteúdo e também pode classificá-lo por área temática da pesquisa (Brasil, 2023).

Desta forma, de acordo com o gerente de Soluções da RNP e responsável pela implementação da tecnologia, Claudio Fabricio Silva, espera-se que o uso desta solução tecnológica pela Capes possa gerar mais precisão na busca e possibilidade exploratória no contexto do que for pesquisado, vejamos:

Nossa expectativa é ter aumento no volume de conteúdo, objetos, artigos, imagens ou qualquer outro item relacionado ao tema de pesquisa do usuário e, conseqüentemente, melhoria na qualidade da pesquisa, já que serão maiores a precisão na busca e a possibilidade exploratória, no contexto da pesquisa. [sic].

Assim, além de utilizar a Inteligência Artificial como solução tecnológica nos processos de pesquisa, a Capes vem apoiando diversas pesquisas em IA em várias áreas do conhecimento. Em 2019 foi aberta seleção para financiar dez projetos de pesquisa entre Brasil e Portugal (Brasil, 2023) em Inteligência Artificial, além de outras áreas, como: Computação Avançada e Medicina Oncológica, em Ciências do Espaço, Ciências do Mar, Alterações Climáticas. Na área da educação verificou-se pesquisa com foco na aprendizagem de língua inglesa, realizada por pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais-MG (Brasil, 2023) e financiada pela CAPES através de edital e apresentados no 1º *Workshop* de Inovação da Diretoria de

entidade que atua há mais de 35 anos na área de divulgação científica e que se tornou referência nacional em publicações pautadas na popularização da ciência e tecnologia, promoveu a disponibilização do acervo recente das publicações *Ciência Hoje* e *Ciência Hoje das Crianças* no portal de periódicos da CAPES.

Educação a Distância, e que levou a criação de uma plataforma que avalia a pronúncia dos alunos e interage com eles, graças à inteligência artificial do *software*.

Também, verificou-se o apoio da Capes em pesquisas recentes na área da saúde, com o uso da Inteligência Artificial, a respeito dos seguintes temas: A Inteligência Artificial para analisar dados sobre a Covid-19 (Brasil, 2023); Inteligência artificial facilita detecção de cárie. E o Projeto Capes PRINT-IA (Brasil, 2023)⁸⁸, um projeto que tem por objetivo: “aperfeiçoar, através da inteligência artificial aplicada à neuroimagem, algoritmos capazes de identificar vulnerabilidades a patologias mentais a partir da atividade cerebral de indivíduos normais ou com diferentes patologias mentais.”

CONCLUSÃO

As soluções para se combater o plágio envolvem ações múltiplas de seus protagonistas, a começar pelas instituições de ensino que deverão estabelecer disciplinas específicas na área de tecnologia, visando iniciar os alunos na aprendizagem correta, eficaz e responsável na utilização do *ChatGPT*, ampliando o conhecimento da linguagem, ao mesmo tempo em que estimularia e acompanharia o desenvolvimento do seu processo de escrita, iniciando-os no uso adequado das citações, conforme as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Dessa forma, os alunos poderão aprender a reconhecer e valorizar os autores das obras por eles utilizadas em seus trabalhos acadêmicos.

A pesquisa mostrou que, no Brasil, a primeira instituição de ensino brasileira a autorizar o uso do *ChatGPT* e outras inteligências em seu Processo Seletivo, foi uma faculdade voltada para a formação de bacharéis em Administração, com ênfase em empreendedorismo, a *Link School of Business* (LSB).

Nesse contexto de inserção da inteligência artificial aliada ao ensino e aprendizagem, a pesquisa, também, demonstrou, que há urgência na capacitação permanente dos docentes em metodologias digitais, para que possam saber lidar com essa evolução tecnológica em sala de aula e que existe uma tendência pedagógica que vem sendo aplicada em sala de aula, que é a produção de textos elaborados digitalmente, que substituirá progressivamente a escrita

88 O PRINT é o Programa Institucional de Internacionalização da Capes, que tem o objetivo de “fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas. BRASIL, Ministério da Educação (MEC). PRINT/CAPE/UFF, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/9Rar>. Acesso em: 11 jul. 2023.

manual e que poderia ser aplicada mediante a sua elaboração no plano de ensino da escola.

Deve-se pensar em criar um ambiente virtual, inclusive, físico, onde os alunos se sintam à vontade e encorajados a utilizar de forma eficiente o *ChatGPT*, desde que atribuam crédito às fontes consultadas, desenvolvam habilidades de pensamento crítico, compreendam o público-alvo e sejam coerentes, claros e coesos na produção de seus documentos, visando a construção de um conhecimento novo a ser difundido.

Uma outra medida encontrada para enfrentar o desafio do plágio seria repensar as formas como os alunos são atualmente avaliados. E em sua substituição, ao modelo vigente, sugere-se a prática de avaliações orais periódicas, debates, grupos de estudo, seminários, utilizando-se de incontáveis recursos pedagógicos para auxiliar professores e alunos nessas tarefas. Uma excepcional ferramenta para isso, cujo funcionamento é similar ao do *ChatGPT*, chama-se *DALL-E2*, e que foi desenvolvida pela *OpenAI* para ser capaz de gerar imagens e ilustrações a partir de pedidos feitos por escrito, tornando a tarefa de avaliar muito mais assertiva, criativa e dinâmica.

Ainda, com relação aos métodos tradicionais de avaliação escolares, verificou-se que não é levada em consideração, a personalização de todo o processo de aprendizado do aluno, nem é valorizada a sua autonomia e o seu papel como um agente na construção do seu conhecimento.

Desta forma, reconhece-se da pesquisa ora realizada, que não se justifica manter uma prática de avaliação como vemos nas escolas e algumas universidades, baseadas em conceitos ultrapassados, quando o professor dispõe de uma gama imensa de possibilidades que o *ChatGPT* disponibiliza para desempenhar uma tarefa que somente cabe a eles, por envolver criatividade e aprendizagem socioemocional, que só os seres humanos são capazes de produzir.

Não obstante, a pesquisa demonstrou que devemos considerar as inúmeras contribuições à educação que o *ChatGPT* oferece, como auxiliar na adaptação do texto a ser construído, o que contribui para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, preparando os alunos para o mundo em constante evolução que os espera.

Por outro lado, reconhece-se que, por mais que sejam aplicadas as mais diversas medidas de combate ao plágio, o fato é que nenhuma delas é infalível, o que nos mostra os desafios significativos que o mau uso do *ChatGPT* pode trazer à autenticidade e à integralidade acadêmica.

Assim, aos poucos começamos a vivenciar algumas problemáticas advindas do *ChatGPT*, permanecendo ainda incógnitas outras inquietações antecipadas pelo público envolvendo esta ferramenta e os desafios que ainda poderá trazer, no futuro, para a humanidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Denis Borges, apud BLANC, André. *Propriedade Intelectual. Normas deontológicas relativas a textos de doutrina jurídica. Vedação do plágio, mediante ocultação de quem é o originador de ideias e expressões alheias*. 2012. Disponível em: http://www.denisbarbosa.addr.com/arquivos/200/propriedade/plágio_autoral_e_academico.pdf. Acesso em: 05 jun 2023.

BAHIA, *Edital do Processo Seletivo: O Jornada Link 2023/2 (LSB)*. Bahia, BA, 2023. Disponível em: <https://lsb.edu.br/wp-content/uploads/2023/04/Processo-Seletivo-Jornada-Link-20232-1-2-1.pdf>. Acesso em: 05 jun 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. *Instituto Federal: Santa Catarina*. Governo Federal, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/lbWb>. Acesso em: 05 jun 2023.

BRASIL ESCOLA. *CHATGPT na educação: especialista comenta sobre a inteligência artificial no campo educacional*. In: São Paulo - SP: Universo Uol, 28 abr. 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/chatgpt-na-educacao-especialista-comenta-sobre-a-inteligencia-artificial-no-campo-educacional/3129039.html>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 21/2020* cria o marco legal do desenvolvimento e uso da Inteligência Artificial (IA) pelo poder público, por empresas, entidades diversas e pessoas físicas. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2236340>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 2338/2023*. Dispõe sobre o uso da inteligência artificial. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233>.

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 1473/2023*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2353916>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CAMBRIDGE INTERNATIONAL DICTIONARY OF ENGLISH. *Dicionário Online de Inglês. Dicionário: Cambridge*, 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/>

brainstorming. Acesso em: 13 jun 2023.

COSTA, R. F. (2015). *Estudo diacrônico da mudança semântica da palavra "plágio"*. Revista Da Anpoll, 1(39), 128–140. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i39.912>.

DICIONÁRIO FRANCÊS – PORTUGUÊS. Org. Afonso Teles Alves. 4.ed. São Paulo – SP, Ridel, 2017.

DIETRICH, Alexandre, *Glossário de Inteligência Artificial*, 2023.

Disponível em: <https://www.i2ai.org/about-us/>. Acesso em: 13 jun 2023.

EDIFY EDUCATION. *Webinar: ChatGPT e outras Inteligências Artificiais na Educação*. YouTube, 21 de março de 2023 (22min14s). <https://shre.ink/c3vQ>. Acesso em: 12 jun. 2023. Disponível em: 05 jun. 2023.

EDIFY EDUCATION. *Programas Bilíngues*, 2023. Disponível em: <https://edifyeducation.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GAMA, Sérgio, *Glossário de Inteligência Artificial*, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/lbRR>. Acesso em: 13 jun 2023.

MAGNITUDEMARCAS. 22 mai 2023. Foz do Iguaçu, PR. *Instagram*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CsjxRwKJ5uq/>. Acesso em: 05 jun.2023.

MARINHO, Maria Edelvacy Pinto, VARELLA, Marcelo Dias. Plágio nos Trabalhos Acadêmicos: Proposta de Políticas Institucionais de Integridade. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, v. 5, n.1, p. 63 2015. Disponível em: <https://www.arqcom.uniceub.br/RBPP/article/view/2956>. Acesso em: 05 jun 2023.

OPENAI. DALL· E 2. 2023. Disponível em: <https://openai.com/dall-e-2>. Acesso em: 05 jun 2023.

REDIGIR. Enfrentando IA: ChatGPT e o combate ao plágio. REDIGIR A MAIS LTDA, 2021. Disponível em: <https://www.plataformaredigir.com.br/artigo/chatgpt-plagio> . Acesso em: 05 jun 2023.

SARAIVA.EUDUCAÇÃO. *ChatGPT no ensino superior: banir o uso não é a solução*, 2023. Saraiva Educação 2023. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/chatgpt/>. Acesso em:05 jun 2023.

SILVA, Adriana. *Glossário de Inteligência Artificial*, 2023. Disponível em: <https://www.i2ai.org/content/glossary/#cap5>. Acesso em: 13 jun 2023.

SAWAYA, Márcia Regina. *Dicionário de Informática e Internet*. São Paulo: Nobel, p. 143, 1999.

DESCUBRA MAIS SOBRE A UNIMAR



Nesta obra, os autores Jefferson Aparecido Dias e Fernanda Mesquita Serva apresentam a “Família Unimar” (Universidade de Marília) por meio de uma coletânea de artigos, escritos em conjunto ou separadamente, e publicados ao longo dos anos em dois jornais.

Para eles, escrever semanalmente para um periódico ou site é um exercício que exige grande inspiração e, muitas vezes, não é uma tarefa que se consegue realizar sozinho. O apoio de uma ou mais pessoas torna-se essencial nesse processo.

Nesse contexto, o universo da Família Unimar, com

toda a sua vivacidade, tornou-se uma fonte inesgotável de inspiração para os 44 artigos que agora apresentamos em livro.

Assim, aos antigos e novos leitores de nossos autores, trazemos esta seleção de textos dedicados à Unimar, na esperança de que eles inspirem outras pessoas a também escreverem suas próprias histórias nesta querida Instituição de Ensino Superior, que a cada dia transforma, para melhor, a vida de muitos.

Ano de publicação: 2023

Editora: Poesis

Onde encontrar: www.poesiseditora.com.br e www.amazon.com.br

Esta obra é apresentada em Adobe Garamond Pro
e impressa em papel Pólen Soft 80g/m² no formato 16 x 23
cm para a Poiesis Editora em setembro de 2024.



*E*studos em homenagem ao Dr. Márcio Mesquita
Serva: educação como liberdade celebra o legado de um líder visionário na educação brasileira. A obra reúne artigos que destacam a inovação acadêmica e a curricularização da extensão universitária na UNIMAR, mostrando como a educação pode transformar vidas e comunidades. Com reflexões sobre o ensino, a prática social e o desenvolvimento sustentável, este livro é um convite à construção de uma sociedade mais justa, por meio de uma educação que liberta e edifica.

Unimar
UNIVERSIDADE DE MARÍLIA

potesis

UPPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO UNIMAR

IBL
Câmara
Brasileira
do Livro

9 786586 568455