

Revista
Científica
Virtual

EDIÇÃO 31/2019

DIREITO EDUCACIONAL

30 ANOS DE CONSTITUIÇÃO FEDERAL,
AVANÇOS E DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE
UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Coordenação: Arthur José Pavan Torres



DIRETORIA OAB SP

CAIO AUGUSTO SILVA DOS SANTOS
Presidente

RICARDO LUIZ DE TOLEDO SANTOS FILHO
Vice-Presidente:

AISLAN DE QUEIROGA TRIGO
Secretário-Geral:

MARGARETE DE CÁSSIA LOPES
Secretária-Geral Adjunta:

RAQUEL ELITA ALVES PRETO
Tesoureira

DIRETORIA ESA OAB SP

JORGE CAVALCANTI BOUCINHAS FILHO
Diretor

LETÍCIA DE OLIVEIRA CATANI
Vice-Diretora

EDSON ROBERTO REIS
Presidente do Conselho Curador

CONSELHO SECCIONAL GESTÃO 2019/2021

MEMBROS EFETIVOS:

Ailton José Gimenez
Alessandro Biem Cunha Carvalho
Alexandre Cadeu Bernardes
Alexandre Cotrim Gialluca
Alexandre Luís Mendonça Rollo
Ana Amélia Mascarenhas Camargos
Ana Carolina Moreira Santos
Ana Cristina Zulian
Ana Laura Simionato Victor
Ane Elisa Perez
Antônio Carlos Chiminazzo
Antônio Carlos Delgado Lopes
Carlos Fernando de Faria Kauffmann
Celso Fernando Gioia
Clarissa Campos Bernardo
Cláudia Patrícia de Luna Silva
Cristiano Ávila Maronna
Daniella Meggiolaro Paes de Azevedo
Danyelle da Silva Galvão
Diva Gonçalves Zitto Miguel de Oliveira
Edson Roberto Reis
Fabiana das Graças Alves Garcia
Fabrício de Oliveira Klébis
Flávio Olímpio de Azevedo
Gabriella Ramos de Andrade Moreira
Gislaine Caresia
Glaucio Polachini Gonçalves
Guilherme Miguel Gantus
Irma Pereira Maceira
Ivan da Cunha Sousa
João Emílio Zola Júnior
José Meirelles Filho
José Pablo Cortês
José Paschoal Filho
José Roberto Manesco
Juliana Miranda Rojas
Júlio César Fiorino Vicente
Keilla Dias Takahashi Vieira
Leandro Sarcedo
Letícia de Oliveira Catani
Luciana Gerbovic Amiky
Luciana Grandini Remolli
Luís Augusto Braga Ramos
Luís Henrique Ferraz
Luiz Eugênio Marques de Souza
Luiz Fernando Sá e Souza Pacheco
Luiz Gonzaga Lisboa Rolim
Marco César Gussoni
Marcos Antônio David
Marcos Rafael Flesch
Maria Das Graças Perera de Mello
Maria Helena Villela Autuori Rosa
Maria Sylvania Aparecida de Oliveira
Marina Zanatta Ganzarolli
Marisa Aparecida Migli
Milton José Ferreira De Mello
Odinei Rogério Bianchin
Orlando César Muzel Martho
Regina Maria Sabia Darini Leal
Renata Silva Ferrara
Roberto Pereira Gonçalves
Rogério Luís Adolfo Cury
Ronaldo José de Andrade
Rosana Maria Petrilli
Roseli Oliva
Rosineide Martins Lisboa Molitor
Rubens Rocha Pires
Sidnei Alzídio Pinto
Sílvia Helena Melges
Sônia Maria Pinto Catarino
Suzana Helena Quintana

Tayon Soffener Berlanga
Thiago Testini de Mello Miller
Walfrido Jorge Warde Júnior

MEMBROS SUPLENTE:

Acyr Mauricio Gomes Teixeira
Ana Paula Mascaró José Izzi
André Luiz Simões de Andrade
Anna Lyvia Roberto Custódio Ribeiro
Antônio José Kaxixa Francisco
Arnaldo Galvão Gonçalves
Augusto Gonçalves
Carlos Alberto dos Santos Mattos
Carlos Eduardo Boiça Marcondes Moura
César Piagentini Cruz
Cláudia Elisabete Schwerk Cahali
Cristiano Medina da Rocha
Eduardo Silveira Martins
Élio Antônio Colombo Júnior
Éryka Moreira Tesser
Eugênio Carlo Balliano Malavasi
Fábio Gindler de Oliveira
Fabrício Augusto Aguiar Leme
Fernando Borges Vieira
Fernando Fabiani Capano
Fernando Mariano da Rocha
Íris Pedrozo Lippi
Isabela Guimarães Del Monde
Isabella Aita Maciel de Sá
João Batista Muñoz
Jorge Pinheiro Castelo
José Luiz Da Silva
Kátia De Carvalho Dias
Leandro Ricardo da Silva
Lia Pinheiro Romano de Carvalho
Liamara Borrelli Barros
Luciana Andréa Accorsi Berardi
Luiz Carlos Zuchini
Luiz Donato Silveira
Luiz Guilherme Paiva Vianna
Maitê Cazeto Lopes
Marcel Afonso Barbosa Moreira
Marcelo Kajiura Pereira
Marcelo Tadeu Rodrigues de Omena
Marcos Antônio Assumpção Cabello
Marcos Fernando Lopes
Marcos Guimarães Soares
Marie Claire Libron Fidomanzo
Mário Luiz Ribeiro
Maristela Sabbag Abla Rossetti
Myrian Ravanelli Scandar Karam
Nilson Bêlvio Camargo Pompeu
Odilon Luiz de Oliveira Júnior
Ozéias Paulo de Queiroz
Patrícia Helena Massa
Paulo Henrique de Andrade Malara
Pedro Renato Lúcio Marcelino
Pedro Ricardo Boareto
Pedro Virgílio Flaminio Bastos
Rafael Olímpio Silva De Azevedo
Raquel Barbosa
Renata Lorenzetti Garrido
Rita Maria Costa Dias Nolasco
Rodnei Jericó da Silva
Rodrigo de Melo Krieger
Rosângela Ferreira da Silva
Rubens Eduardo de Sousa Arouca
Rutinaldo da Silva Bastos
Ruy Janoni Dourado
Sérgio Martins Guerreiro
Sérgio Quintero

Sidmar Euzébio de Oliveira
Simone Henrique
Stella Vicente Serafini
Sueli Dias Marinha
Sueli Pinheiro
Sulivan Rebouças Andrade
Taísa Cintra Dosso
Thais Jurema Silva
Thays Leite Toschi
Thiago Penha de Carvalho Ferreira
Thiago Rodovalho dos Santos
Wagner Fuin
Willey Lopes Sucasas
William Nagib Filho

MEMBROS HONORÁRIOS VITALÍCIOS:

Antonio Claudio Mariz de Oliveira
Carlos Miguel Castex Aidar
José Roberto Batochio
João Roberto Egydio Piza Fontes
Luiz Flávio Borges D'urso
Marcos Da Costa
Mario Sergio Duarte Garcia

MEMBROS EFETIVOS PAULISTAS NO CONSELHO FEDERAL:

Alexandre Oigusuku
Guilherme Octávio Batochio
Gustavo Henrique Righi Ivahy Badaró

MEMBROS SUPLENTE PAULISTAS NO CONSELHO FEDERAL:

Alice Bianchini
Daniela Campos Libório
Fernando Calza De Salles Freire

Revista Científica Virtual

Direito Educacional

| | |
|----------------------------------|----|
| DIRETORIA OAB SP----- | 02 |
| DIRETORIA ESAOAB SP----- | 02 |
| CONSELHO CURADOR ESAOAB SP ----- | 02 |
| CONSELHO SECCIONAL----- | 03 |
| APRESENTAÇÃO----- | 06 |

| | |
|---|----|
| O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO DA PESSOA COM “CABEÇA BEM-FEITA” <i>LAURO LUIZ GOMES RIBEIRO</i> ----- | 06 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| EDUCAÇÃO COM HUMANIZAÇÃO: UM NOVO OLHAR QUE TRANSCENDE O SABER <i>THAIANA FILLA BROTTTO</i> ----- | 16 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS <i>ALINE CORDEIRO DOS SANTOS TORRES</i> ----- | 28 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL – AVANÇOS E DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE <i>MARIA ISABEL ALVES DUMARESQ</i> ----- | 40 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| DIREITO À EDUCAÇÃO UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL <i>ARTHUR JOSÉ PAVAN TORRES</i> ----- | 50 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE O PADRÃO DE INTERVENÇÃO DO JUDICIÁRIO <i>ALESSANDRA GOTTI</i> ----- | 64 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| QUANDO A MILITÂNCIA AMEAÇA A EDUCAÇÃO: AS RECENTES INCURSÕES IDEOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM SÃO PAULO <i>JACINTHO DEL VECCHIO JUNIOR</i> ----- | 74 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CAMINHO PARA A MELHOR TRANSFORMAÇÃO SOCIAL <i>JULIANA IZAR SOARES SEGALLA</i> <i>TAÍS NADER MARTA</i> ----- | 88 |
|--|----|

EXPEDIENTE:

Revista Científica Virtual da
Escola Superior de
Advocacia

Edição 31 – Inverno
São Paulo OAB SP – 2019

Coordenador de
Editoração
Artur José Pavan Torres

Jornalista Responsável
Marili Ribeiro

Coordenação de Edição
Fernanda Gaeta

Arte e Diagramação
Felipe Lima

Revisão de Texto
Victor Hugo

Fale Conosco
Largo da Pólvora, 141 –
Sobreloja – São Paulo SP
Tel. +55 11.3346.6800

Publicação Trimestral
ISSN – 2175-4462.
Direitos – Periódicos.

Revista Científica Virtual

30 anos de Constituição Federal, avanços e desafios na promoção de uma Educação de qualidade

| | |
|--|-----|
| PANORAMA DO DIREITO EDUCACIONAL ESPECIAL BRASILEIRO : DAS PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES APLICÁVEIS AO TEMA ÀS FORMAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS <i>CLAUDIA HAKIM</i> ----- | 104 |
| A AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL <i>LUIZ FERNANDO SALLES GIANNELLINI</i> ----- | 116 |
| O DILEMA DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: PORTARIA 1886/94, RESOLUÇÃO 9/2004 EAS DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS E PROFISSIONALIZANTES <i>ALEXANDRE AUGUSTO FERNANDES MEIRA</i> <i>MARCELO GONÇALVES DA SILVA</i> ----- | 124 |
| LEI DE INOVAÇÃO: INCENTIVO À INOVAÇÃO ABERTA PELA COOPERAÇÃO UNIVERSIDADE-EMPRESA <i>ALESSANDRA DE AZEVEDO DOMINGUES</i> ----- | 134 |

O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA A FORMAÇÃO DA PESSOA COM “CABEÇA BEM-FEITA”

LAURO LUIZ GOMES RIBEIRO

Mestre e Doutor em Direito pela PUC/SP - Promotor de Justiça e professor.

“NÃO SE DEVE NUNCA ESGOTAR DE TAL MODO UM ASSUNTO, QUE NÃO SE DEIXE AO LEITOR NADA A FAZER. NÃO SE TRATA DE FAZER LER, MAS DE FAZER PENSAR.” MONTESQUIEU, *Do Espírito das Leis*, livro XI, capítulo XX.

SUMÁRIO:

RESUMO - 07

I. INTRODUÇÃO - 09

II. COMO ESTÁ O MUNDO DE HOJE? - 09

II.I O PAPEL DA EDUCAÇÃO FRENTE AOS DESAFIOS DA ATUALIDADE - 12

III. CONCLUSÃO - 14

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 15

Palavra-chave: educação de qualidade – tecnologia – emancipação do(a) cidadão (a) pela educação.

RESUMO

O presente artigo visa o debate de questões ligadas a alguns problemas vivenciados por todos nós nos dias atuais em razão do avanço dos meios de comunicação, na era digital, que colocam em colisão pessoas com ideias divergentes e como a educação de qualidade pode contribuir para enfrentá-los. Este avanço tecnológico, com a eliminação de barreiras comunicacionais, conduz a desigualdades educacionais e sociais. Por isso, neste estudo procuraremos demonstrar que uma educação de qualidade é um forte instrumento de capacitação para enfrentamento destas dificuldades.

Palavra-chave: educação de qualidade – tecnologia – emancipação do(a) cidadão (a) pela educação.

Abstract: this present article aims the discussion of issues related to some of the problems experienced by all of us in the present day due to the advance of the media, in the digital era, that put people with divergent ideas in collide and how quality education can contribute to confront them. This technological advance, with the elimination of communication barriers, leads to educational and social inequalities. Therefore, in this study we will try to demonstrate that a quality education is a strong instrument of qualification to face these difficulties.

Key words: quality education - technology - emancipation of the citizen by education

I. INTRODUÇÃO

Procuraremos, neste breve ensaio, apontar o desafio de uma educação de qualidade como elemento fundamental ao indivíduo para enfrentar algumas mazelas e dificuldades vivenciadas no mundo atual, em especial aquelas derivadas do mau uso da tecnologia, do estágio atual do “politicamente correto” e da pós-verdade.

Partindo de uma reflexão sobre como está cansativo viver nos dias de hoje, com uma excessiva visibilidade de tudo que

se pensa (e se escreve) ou não, de tudo que se pode ou não falar ou acreditar, conclui-se que está proibido discordar.

E como um dos antídotos para este “status quo” apresentamos algumas ideias do educador francês Edgard Morin e sua concepção de “cabeças bem-feitas”, de forma a capacitar o educando a elaborar sua própria conclusão a partir de uma compreensão do contexto e do que é complexo, de um pensamento ecologizante.

II. COMO ESTÁ O MUNDO DE HOJE?

Uma reflexão de origem não jurídica nos conduziu a algumas ponderações sobre como a educação pode auxiliar para enfrentarmos os tempos difíceis que vivemos.

Tomemos as palavras do missionário – e também influenciador digital – Fábio de Melo, retiradas de seu “instagram”:

“Estamos cansados. E não é sem motivo o nosso cansaço. O mundo está pesado. Estamos excessivamente exigidos e exigentes. Todos com pressa. Todos com medo. Do que os outros dizem, do que os outros pensam. É que a vida virtual amplificou todas as opiniões. Ficou proibido discordar. Ter pontos de vista diferentes tornou-se motivo de ódio, de segregação.

Num círculo vicioso de ver

e abrir a tela mágica que nos põe no centro do mundo, vamos realmente o vazio, vamos perdendo a leveza, vamos nos desprendendo do sentido da vida. E nada pode nos cansar mais do que viver ressentidos e sem sentido”.

Podemos extrair destas reflexões que a tecnologia, entre outros fatores, ao propiciar a rapidez da comunicação e a enxurrada de informação nem sempre verdadeiras (veja a luta travada contra as “fake news” de que trataremos mais adiante), muitas vezes está nos tornando pessoas chatas (um clima de “nós contra eles” dentro do “politicamente correto”), individualistas (nos contentamos em conviver com nosso inseparável amigo chamado celular, um computador de bolso), raivosos – estatisticamente está demonstrado

que muitas amizades estão sendo desfeitas e atritos entre parentes ocorrendo a partir de discussões no “WhatsApp”, com especial incidência durante as eleições –, uma vez que neste ambiente virtual se diz coisas que não se diria pessoalmente – e muitas vezes pessoas desestimuladas (e neste instante, perigosamente, entra em cena mensagem recebida pelo celular de crianças, adolescentes e jovens na qual uma menina com rostinho angelical ensina a como se suicidar por enforcamento¹).

Enfim, o mundo está ficando chato.

Atento a isto, em 2013 o Papa Francisco, um grande estadista além de um líder religioso, elaborou a exortação apostólica *Evangelii Gaudium* - A Alegria do Evangelho, onde estimula:

“1. Alegria que se renova e comunica.

O grande risco do mundo atual, com sua múltipla e avassaladora oferta de consumo, é a tristeza individualista que brota do coração comodista e mesquinho, da busca desordenada de prazeres superficiais, da consciência isolada. Quando a vida interior se fecha nos próprios interesses, deixa de haver espaço para os outros, já não entram os pobres, não se ouve a voz de Deus, não se goza da doce alegria do amor, nem fervilha o entusiasmo de fazer o bem”.

E mais.

A tecnologia aplicada na comunicação entre as pessoas muitas vezes nos afasta do sentimento de cuidado e de afetividade, de alteridade, com o preocupar-se com o

outro, com as carências e necessidades do outro, atento ao fato de que o cuidado estava presente na antiga literatura romana pela palavra cura.

O cuidado tanto pode decorrer de um dever jurídico, uma responsabilidade (p. ex. contratual), como de um dever ético, este último que despertou estudos sobre uma ética do cuidado, pioneiramente na obra de Carol Gilligan “*In a different Voice*” (Uma voz diferente), de 1982².

Em sentido oposto, a imprensa tem noticiado com frequência o surgimento de robôs que substituem o ser humano em várias tarefas, o que mereceu artigo no diário Folha de São Paulo, de autoria de Jairo Marques, ao tratar dos robôs criados no Japão para auxiliar no cuidado com os idosos (robôs que choram, contam histórias, dão risada e outras atitudes humanas).

Ele chamou a atenção para esta mecanização das relações, destacando que apesar de parecer prático, fácil e confortável, acaba desaguando em ruínas emocionais e lacunas de compreensão do próximo, tão angustiantes como perversas³.

E o pior é que este aspecto não muito positivo da tecnologia apanhou em cheio o ambiente escolar. Hoje, alunos de algumas escolas privadas mais elitizadas, desde o ensino fundamental praticamente aboliram os cadernos, substituindo-os por celulares que tiram foto das anotações da lousa (eletrônica). As tarefas de casa são passadas pelas plataformas das

1 Este tipo de postagem orientou a Promotora de Justiça da Infância e Juventude da Capital de São Paulo, dra. Luciana Bergamo, a ingressar com ação civil pública e obter da Justiça, em caráter liminar, a determinação para que o Google Brasil torne indisponível o conteúdo de endereços eletrônicos com ilustrações nas quais uma menina ensina como se enforçar.

2 A este respeito, consultar Dicionário de Filosofia do Direito, BARRETTO, Vicente de Paulo (coord.), Rio de Janeiro:Renova, 2009, verbete “cuidado”.

3 Folha de São Paulo, B2 – cotidiano, “Para os velhos, robôs”, de 24.fev.2016.

escolas na internet. Tudo é no ambiente virtual.

Sem dúvida que toda esta tecnologia traz a reboque outro problema que é o incremento da desigualdade social e educacional.

Apesar da preocupação legislativa federal na aprovação de projeto que institua a política de inovação “Educação Conectada”, que promova a universalização do acesso à internet em alta velocidade no País e fomenta a utilização das tecnologias digitais na educação básica (PL 9165/17), é fato que as escolas públicas nas regiões de periferia, em grande medida, demorarão muito para ter à disposição todo o aparato tecnológico e os seus alunos sentirão sua falta quando forem tentar ingressar no mercado de trabalho, cada vez mais informatizado e qualificado⁴. Basta ver o Censo Escolar da Educação Básica de 2017, publicado em janeiro de 2018 pelo Ministério da Educação/INEP (envolvendo escolas da rede pública e privada), que indica que apenas 46,8% das escolas de ensino fundamental dispõem de laboratório de informática (sendo que em 53,5% das escolas a internet é do tipo banda larga), ao mesmo tempo em que apenas 41,6% das escolas possuem rede de esgoto, 53,3% dispõe apenas de fossa e em 6,1% das escolas não existe sistema de esgoto sanitário⁵.

Para além disto, fenômeno recentemente revelado em estudo realizado pelo Banco Mundial (Relatório “Fora da Escola e Fora do Trabalho: Risco e Oportunidade para os ‘nem-nem’ latino americanos”) e trazido por Jorge Familiar,

seu vice-presidente para a América Latina e o Caribe, em matéria jornalística publicada no diário Folha de São Paulo⁶, aponta que um em cada cinco latino-americanos entre 15 e 24 anos (adolescentes e jovens, para nossa realidade) acorda pelas manhãs sem ter uma escola para frequentar ou um trabalho remunerado para realizar, engrossando o caldo dos chamados “nem-nem” (nem estuda nem trabalha) e que representam vinte milhões de pessoas.

Entre os principais fatores para a ocorrência deste fenômeno é a restrição econômica, gravidez precoce, violência ou baixas expectativas, o que traz às claras o amplo espectro de fatores que influenciam para o bom desenvolvimento da educação em um país.

Este estado de coisas ajuda a perpetuar a desigualdade intergeracional porque a carência de educação e habilidades técnicas tende a mantê-los em condições de baixa renda de uma geração para a seguinte. Como as meninas representam, segundo o relatório, dois terços dos “nem-nem”, é importante o desenvolvimento de uma política pública com programas escolares para evitar a gravidez e as iniciativas de redução de dano, que visem ajudar as grávidas e as mães das adolescentes a permanecerem na escola.

Este fenômeno também é verificado em países da Europa, a cujo respeito tratou Zygmunt Bauman, ao discorrer sobre a educação e a juventude, enfrentando a situação da Itália, onde mais de cento e vinte mil jovens aumentam anu-

4 Alunos plugados à internet desde cedo logo se familiarizam com termos como “AIRBNB”, que é um serviço online comunitário para as pessoas anunciarem, descobrirem e reservarem acomodações e meios de hospedagem; permite aos indivíduos alugar o todo ou parte de sua própria casa e “Coworking”, que é um modelo de trabalho compartilhado, onde diversos profissionais independentes dividem o mesmo espaço e custos. O conceito também traz a ideia de sinergia, estimulando o networking entre esses profissionais, aumentando a distância com os demais.

5 Infelizmente, o Brasil desconhece o ditado chinês: “Se quiser colher eu um ano, deves plantar cereais. Se quiser colher em uma década, deves plantar árvores, mas se quiser colher a vida inteira, deves educar e capacitar o ser humano”.

6 Em “Tendências/ Debates, de 07 de fevereiro de 2016.

almente as filas dos “neets” (“não em educação, emprego ou treinamento que o capacite para um emprego”).

Para Bauman, esta situação retrata uma realidade dura: a depravação é a estratégia mais inteligente para a privação. Muda-se o foco daquilo que é relevante para a vida para longe da aquisição das habilidades. É técnica insidiosa “que torna agradável a privação contínua e faz da servidão algo percebido e sentido como liberdade de escolha”. E chama a atenção para um fato importante: devemos ter cuidado em “culpar o mensageiro pelo conteúdo e as consequências da mensagem”. A culpa para este estado de coisas não é da televisão ou de outros meios de comunicação, que só trazem o problema à toda e sim do tipo de vida que está sendo incutido aos jovens, para atender aos seus anseios consumistas, dentro de uma cultura “agorista”, imediatista⁷.

Uma outra constatação diz com a polarização das emoções e das condutas, o enfrentamento cotidiano do “politicamente correto”. Este estado de coisas nos remete à “teoria da curvatura da vara”, idealizada pelo líder comunista russo Lenin para explicar suas ideias quando foi taxado de radical, de extremista: não basta endireitá-la, coloca-la na direção correta; é preciso curvá-la para o seu oposto⁸.

Ao que parece, o “politicamente correto” foi de um

lado/extremo (do “politicamente incorreto”) ao seu oposto e necessita, agora, uma acomodação que o conduza ao ponto central, ao ponto de equilíbrio tão festejado por Aristóteles quando afirma que a virtude está no meio-termo: in medio, virtus.

Outro desafio que atinge nossa sociedade e, via de consequência, nossas crianças e jovens é a pós-verdade: um substantivo que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais.

Esta palavra, eleita em 2016, pela “Oxford Dictionaries”, departamento da universidade de Oxford responsável pela elaboração de dicionários, como a “palavra do ano” para a língua inglesa (“post-truth”), traz uma séria carga de negatividade. Vale mais o que é dito a respeito do que a realidade fática; a verdade está perdendo importância. Busca-se tornar as pessoas meras caixas de reverberação.

Embora atraia mais a discussão para o campo da ética, a pós-verdade aproxima-se do momento atual das “fake news” eleitorais, as mentiras que fazem parte de uma bem-sucedida estratégia de apelar a preconceitos e radicalizar posicionamentos entre o eleitorado. Infelizmente estamos vivendo isto no Brasil.

7 Sobre educação e juventude, p.34.

8 Quem está de um lado tem certa dificuldade em visualizar e/ou perceber o que acontece, quais e em que extensão são os efeitos na ponta diametralmente oposta. Mas, não é tão difícil deduzir que a tendência é se chegar a um desejado ponto, onde a ‘Vara’ fique situada numa faixa intermédia. Aplicando esta ideia para a educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual, ver “DE VOLTA À TEORIA DA CURVATURA DA VARA: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA INCLUSIVA. BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. In Educação em Revista. v.27 .n.02. p.277-302. ago.2011. Belo Horizonte.

II.I O PAPEL DA EDUCAÇÃO FRENTE AOS DESAFIOS DA ATUALIDADE

Para fazer frente a estes inúmeros desafios, a educação tem papel essencial e, consequentemente, com ela a escola (educação formal).

Segundo preceitua o art.205 da CF/88, a vocação da educação é proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Seu pleno desenvolvimento será alcançado, dentre outros inúmeros aspectos, a partir do momento em que se aprimorar o papel da educação formal.

Apesar das infindáveis propostas pedagógicas, filosóficas e jurídicas de mudanças para a educação apresentadas pela doutrina – onde, na atualidade, se inclui o “homeschooling”⁹, cuja legalidade foi negada (por 9 votos contra 1) na apreciação pelo STF, com repercussão geral reconhecida, do Recurso Extraordinário nº 888815-RS, dentro do limite de espaço de que dispomos, nos apegaremos a algumas ideias de Edgard Morin.

Um parêntese: se voltarmos à Grécia antiga encontraremos em Sócrates uma boa dica para a emancipação dos nossos alunos, deixando-os refratários à imposição de ideias irrefletidas: dizia o filósofo que os conhecimentos, as virtudes ou habilidades devem justificar-se por si e não por meras opiniões. O conhecimento

derivado da própria experiência é a base de toda a ação virtuosa e o requisito prévio da ação livre em todas as suas vertentes. Para tanto, o método educativo parte de dois momentos distintos: a ironia (simulação), que é o ponto de partida que leva o interlocutor a constatar sua própria ignorância e a maiêutica (relativo ao parto), que faz nascer ideias da própria alma do interlocutor. Não se trata de apenas ministrar conhecimento, mas estimular o interlocutor a pensar, a descobrir de forma ativa e não receptiva¹⁰.

Fechado o parêntese e voltando a Morin, para ele, a educação formal atual fragmenta os saberes que são compartimentados em várias disciplinas as quais, no mais das vezes, não se comunicam entre si, o que é inconciliável com as realidades ou problemas que vivemos, cada vez mais complexos, polidisciplinares, transnacionais, planetários, dificultando uma visão global e a identificação do ponto essencial dos problemas e, consequentemente, desvirtuando o papel da educação de favorecer a aptidão natural da mente humana de colocar e resolver problemas; é dizer, é impossível aprender de forma retalhada o que foi tecido junto.

Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo fica cega, inconsciente e irresponsável; por outro lado, um bom conhecimento permite contextualizar os saberes e integrá-los

9 Também há adeptos do “unschooling” (sem escola). Surgida no final da década de 1960, esta proposta educacional ganhou impulso em 1971, com a publicação da obra Sociedade sem escolas, do austríaco Ivan Illich, que critica as instituições escolares, sob o argumento de que monopolizam os recursos de aprendizado e desincentivam o desenvolvimento da autonomia de aprender e de ensinar fora delas. Nesta proposta, são as próprias pessoas que criam seu percurso curricular e aprendem a ler e escrever “no seu tempo”, sem precisar frequentar a escola.

10 A este respeito, consultar nosso Educação Básica e Federalismo, p.155-156.

em seus conjuntos, isto é, situar qualquer informação em seu contexto e se possível, no conjunto em que está inscrita.

Bem por isto, a meta é formar “cabeças bem-feitas”, que acumulam saberes e têm aptidão geral para trabalhar os problemas e os princípios organizadores, que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido ao invés de “cabeças bem cheias”, que se limitam a conter um acúmulo, um empilhamento do saber, sem seleção ou organização, que lhe dê sentido.

A educação irá transformar as informações em conhecimento e este conhecimento em sabedoria, desenvolvendo aptidão para contextualizar e globalizar os saberes.

Ele parte das ideias de Montaigne que, ao tratar da educação das crianças, em seus Ensaios (capítulo XXVI – Da Educação das Crianças), destaca a importância de se mudar o equívoco da tradição educacional da época, de impor ao aluno o que deve aprender, cabendo a eles a simples tarefa de repetir. Para Montaigne saber de cor não é saber; é conservar o que se entregou à memória para guardar. O papel do professor é ensinar o caminho do conhecimento, segundo a inteligência do educando, permitir que este prove as coisas e possa escolher e discernir por si próprio. Para o filósofo: é melhor um “guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia ...”¹¹.

Vem daí a concepção de Morin de “pensamento ecológico”: aquele que situa todo acon-

tecimento, informação ou conhecimento de forma inseparável com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e natural –, ligando as relações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade, do todo/parte, ou seja, em relação ao ser humano, o reconhecimento da unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais em culturais, em meio à unidade humana¹².

Esta ideia não está distante da trazida por Jacques Rancière, na conhecida obra “O mestre ignorante; cinco lições sobre a emancipação intelectual”, a partir de Joseph Jacotot, mestre do século XIX, quando aponta a graça que poderia ser anunciada aos pobres da época, de que podiam tudo o que pode qualquer homem, inclusive ensinar aos filhos sem ter que recorrer a qualquer explicador. E Jacotot indica o meio de se realizar esse “Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência”¹³.

Desta forma, pessoas com cabeça bem-feita e não com cabeça bem cheia terão melhores condições de avaliar, por eles próprios, o momento difícil que vivemos, a complexidade e o contexto, contextualizando o saber, separando o joio do trigo e fazendo a escolha certa.

Educar com qualidade não é tarefa fácil e custa caro e isto pode ser avaliado na recente obra de Renato Janine Ribeiro, “A Pátria Educadora em Colapso: reflexões

11 Montaigne, Ensaios, Os Pensadores, vol.1, p.147-174.

12 MORIN, Edgard. A cabeça bem-feita: repensar a reformar o pensamento. 9ª ed. Trad. Eloá Jacobina, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p.13-14 e 24-26.

13 Op.cit., p.38

14 Vale lembrar o sentido da palavra inteligência: do latim *intelligentia*, oriundo de *intelligere*, em que o prefixo *inter* significa “entre”, e *legere* quer dizer “escolha” - a capacidade de escolha de um indivíduo entre as várias possibilidades ou opções que lhe são apresentadas.

de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil”.

Entretanto, como disse Jean Cocteau, “não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez”.

III. CONCLUSÃO

No mundo atual apressado, de decepções e incompreensões para com si mesmo e para com o outro, está cada vez mais difícil discordar sem que esta simples atitude resulte em ódio, desprezo e segregação.

Para o enfrentamento deste difícil momento, mais uma vez surge como principal solução uma educação de qualidade, que prestigie a formação para o todo, para o complexo e o contexto, através de um pensamento ecologizante que não procure retaliar o entendimento daquilo que é tecido junto.

Enfim, uma educação que forme indivíduos de “cabeça bem-feita” e não apenas de cabeça bem cheia e que diante dos problemas cada vez mais complexos, globais e interligados saiba reconhecer, por si mesmo, a partir das informações recebidas, as melhores escolhas a serem feitas.

Ao fim e ao cabo, deixamos uma mensagem àqueles e aquelas que ainda resistem ou duvidam da excelência de uma sociedade que acolhe a todos e às suas mais variadas ideias e concepções de vida, sem distinção e opõem-se a mudanças, por misoneísmo, parafraseando famosa passagem de Platão, na República¹⁵:

- não tenhamos à nossa frente apenas a parede da caverna;
- não permitamos que nos coloquem grilhões nos pés e acorremem nossos pescoços, impedindo-nos de olhar a nós mesmos e aos outros em nossa volta;
- não permitamos que em nossa experiência vital nos sejam apenas franqueados os ecos e as sombras que passam em nossas costas e que constituem o nosso mundo perceptível;
- vamos abandonar as correntes e a escuridão da caverna, sem o risco da imobilidade dolorosa de nossos corpos e o ofuscamento de nossos olhos pela clareza solar da verdadeira realidade que nos cerca porque, do contrário, qualquer esperança de libertação será substituída pela acomodação da escuridão e dos grilhões e nada do que quisermos ensinar terá crédito perante os outros habitantes da caverna.

15 Referimo-nos ao “Mito da Caverna” em que Platão, utilizando-se de linguagem alegórica, discute o processo pelo qual pode passar o ser humano que muda da visão habitual que tem das coisas, a “visão das sombras”, unidirecional, condicionada pelos hábitos e preconceitos que adquire ao longo da vida, até a visão do Sol, que representa a possibilidade de alcançar o conhecimento da realidade em seu sentido mais elevado e compreende-la em sua totalidade (neste sentido, Danilo Marcondes, in “Textos Básicos de Ética: de Platão a Foucault”, ed. Zahar).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, Vicente de Paulo (coord.), Dicionário de Filosofia do Direito. Rio de Janeiro:Renova, 2009.

BAUMAN,Zygmunt.Sobre educação e juventude:conversas com Riccardo Mazzeo.Trad.Carlos Alberto Medeiros.Rio de Janeiro:Zahar.2013.

FAMILIAR,Jorge. Fora da Escola e Fora do Trabalho:Risco e Oportunidade para os 'nem-nem' latino americanos.Tendências/Debates, Folha de São Paulo, 07.02. 2016.

MARCONDES,Danilo.Textos Básicos de Ética:de Platão a Foucault. Rio de Janeiro:Zahar, 2007.

MARQUES, Jairo. Folha de São Paulo, B2 – cotidiano, “Para os velhos, robôs”, de 24.fev.2016.

MORIN, Edgard.A cabeça bem-feita:repensar a reformar o pensamento.9ªed.Trad.Eloá Jacobina,Rio de Janeiro:Beltrand Brasil, 2004.

MONTAIGNE, Michel de.Ensaaios, Trad. Sergio Milliet.Os pensadores. vol.1São Paulo:Nova Cultura,2004.

RANCENIÈRE,Jacques.O mestre ignorante:cinco lições sobre a emancipação intelectual.Trad. Lílian do Valle.3ªed.4ª.reimp.Belo Horizonte:Autêntica, 2015.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes.Direito Educacional.Educação Básica e Federalism.São Paulo,Quartier Latin,2009.

RIBEIRO, Renato Janine.A Pátria Educadora em Colapso: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil.são Paulo:Três Estrelas, 2018.

TEIXEIRA,Anísio.Educação é um direito.2ªed.Rio de Janeiro, UFRJ, 1996.

EDUCAÇÃO COM HUMANIZAÇÃO: UM NOVO OLHAR QUE TRANSCENDE O SABER

THAIANA FILLA BROTTTO

Psicóloga, pós-graduada pela USP e Terapia Comportamental e Cognitiva. Deu início à sua carreira profissional como consultora na área de Recursos Humanos, onde teve a oportunidade de acompanhar e entender os anseios e queixas dos profissionais dos setores de serviços, comércio e indústria. Assim que formada em psicologia, abriu seu primeiro consultório e iniciou sua atuação na área clínica, onde atende até o presente momento as mais varadas demandas de famílias, casais, adolescentes e terapias individuais.

SUMÁRIO:

RESUMO - 17

I. INTRODUÇÃO - 18

II. O ATUAL CENÁRIO DA EDUCAÇÃO - 18

III. QUALIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO - 22

IV. QUALIDADE E CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS - 25

V. CONCLUSÃO - 26

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 27

Palavras chaves: Qualidade da educação no Brasil. Das limitações e qualificações de cada indivíduo desde os primeiros anos da vida escolar. Do ambiente escolar e da estrutura ideal oferecida ao aluno para o seu desenvolvimento. Da importância de inclusão aos portadores de necessidades especiais. Da importância do investimento na capacitação dos profissionais e foco na motivação dos indivíduos ao longo do processo de educação.

RESUMO

Educação com humanização talvez soe como algo muito simples e que, tecnicamente, já deveria acontecer nas escolas. No entanto, o cenário atual ainda é bastante diferente. Tanto os profissionais quanto os alunos – em sua grande maioria nas escolas públicas – ainda são carentes de apoio.

Os profissionais são carentes em materiais de qualidade, ambientes confortáveis para exercer sua profissão, ferramentas adequadas para o trabalho, e, não menos importante, o retorno financeiro. Já os alunos, são carentes de motivação para se manterem firmes durante o processo escolar – essa motivação inclui o apoio da família, por exemplo, bem como atividades que são externas às salas de aula, como atividades físicas ou aulas de informática, além da alimentação oferecida pela escola no intervalo das aulas.

Educar com humanização é olhar cada indivíduo como um ser humano único, que precisa ser respeitado. O primeiro passo é que as autoridades e o Estado deixem de olhar as salas de aula como um todo e comecem a olhar cada aluno e cada professor como seres humanos que fazem parte do crescimento e da evolução da nossa sociedade.

No artigo a seguir abordaremos a situação atual do ambiente escolar, e, também, as possíveis soluções para que esse ambiente comece a ser valorizado por todos, assim como a importância e o papel de cada indivíduo, afinal, não basta apenas que as motivações sejam externas, mas, também, internas. Além do ambiente que cada um está inserido e a estrutura familiar de cada um.

Uma sociedade sem escolas ou com escolas em situações precárias é uma sociedade fadada ao desamparo. É preciso acreditar num futuro desenvolvido, com oportunidades e esperança para as nossas crianças e os nossos jovens, para que se tornem adultos responsáveis e cientes de suas capacidades e qualidades.

I. INTRODUÇÃO

O tema educação, embora seja sempre comentado nas mídias, em debates e palestras, ainda é um tema que causa opiniões contrárias em diversos pontos.

Falar sobre educação é falar sobre o que ela significa para a nossa sociedade como um todo, mas, principalmente, sobre o impacto que ela causa na vida das pessoas. Somente podemos ter um país desenvolvido, elaborado e com o espaço de cada indivíduo garantido através da educação.

O setor da educação ainda é muito pobre em termos de eficiência e de ambientes mais motivacionais para os jovens. Com os tempos atuais, em que tanto as

crianças, como os adolescentes e os adultos em sua maioria andam mais preocupados com o que acontece nas mídias sociais, chamar a atenção dessas pessoas para uma educação de qualidade precisa de estratégias eficientes e novos métodos de ensino, como mais proximidade dos profissionais e interação entre famílias e alunos.

Abordaremos o cenário atual da educação no Brasil, suas qualidades e falhas. Falaremos sobre como essas falhas podem ser melhoradas e os pontos cruciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e eficaz aos brasileiros.

II. O ATUAL CENÁRIO DA EDUCAÇÃO

Para entendermos e dissertarmos sobre o tema “qualidade na educação” precisamos, antes de tudo, entendermos os conceitos e definições da palavra educação e como ela é representada no Brasil.

De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

No entanto, no Brasil, não é bem essa a realidade que presen-

ciamos nos dias de hoje. Embora seja um direito assegurado pela nossa Constituição, de acordo com uma matéria publicada pelo jornal Isto É em 2013, cerca de metade dos jovens de até 17 anos não estão matriculados no ensino médio, pelos mais diversos motivos: gravidez, cansaço por conta da rotina de trabalho, carga horária no trabalho, ou, mesmo, por não gostarem de estudar.

Ainda seguindo a Constituição, é também um dever da família assegurar que o aluno esteja matriculado numa escola. Sendo assim, estamos falando de um trabalho em sociedade. A família ingressa a criança no sistema educacional

e o Estado trabalha em prol dessa educação acadêmica. Infelizmente, o que vemos no cenário atual são famílias cada vez maiores, com números de crianças em idades muito próximas, o que acaba, geralmente, desestabilizando o emocional familiar, gerando, assim, menos responsabilidade com a educação dessas crianças e mais preocupação com o sustento, ou seja, com o que colocar na mesa ao final do dia.

Sabemos que muitos jovens, quando conquistam certa autonomia, tomam determinadas decisões mesmo que a família não esteja de acordo. O que pouco é abordado diante deste cenário é porque abandonar a escola torna-se uma opção para esses jovens.

É necessário entender a fundo a individualidade de cada jovem e como ele tem construído sua rotina. Ainda de acordo com a matéria publicada pelo jornal Isto É em 2013, “cerca de 3,1 milhões de jovens estão retidos no ensino fundamental, 1,7 milhão abandonaram a escola, dos quais 61,7% não trabalham nem estudam e 659 mil dos que deixaram a escola, trabalham”.

É notório que esses jovens não se sentem felizes e satisfeitos com a vida acadêmica e, por isso, quando se veem numa situação onde “podem” escolher, optam por abandonar a escola, uma vez que não visualizam, a médio e longo prazo, as consequências que essa decisão pode acarretar. Afinal, ao mesmo tempo que temos um número grande de jovens que abandonam a escola ou para ingressar no mercado de trabalho ou por

outras particularidades, também temos um número exacerbado de adultos que trabalham em situações precárias ou que estão “correndo contra o tempo” para recuperar os anos perdidos de estudos, já que é comum que empresas, sejam elas de grande porte ou não, exijam uma escolaridade mínima – que, geralmente, é o ensino médio.

Quando falamos em “qualidade na educação” é muito comum pensarmos, em um primeiro momento, sobre as matérias que as escolas colocam em suas grades curriculares, onde, geralmente, não acompanham a dinâmica da criança/adolescente contemporânea. Escolas têm o hábito de reutilizar apostilas e livros de anos anteriores, que pouco falam sobre atualidades e assuntos que estão em evidência no Brasil e no mundo.

É claro que é importante e necessário que os alunos tenham acesso aos conteúdos tradicionais, mas a importância da implementação de atividades – e oportunidades – também ao mundo externo, como passeios, eventos e palestras, por exemplo, também é fundamental, afinal, estamos falando de crianças e jovens que no Brasil, em sua maioria, possuem acesso à internet e conteúdos cada vez mais visuais e atrativos.

Com essa nova “geração da internet”, não podemos fechar os olhos e acreditar que métodos tradicionais são os únicos que surtirão efeito na educação. Afinal, cada vez mais os “influenciadores digitais” têm conquistado a atenção dessas crianças e jovens, proporcionando interatividade e con-

teúdo que prendem a atenção dos mesmos.

Mapear os problemas que estão envolvidos na educação no Brasil é o primeiro passo para começarmos a entender o que motiva os jovens a abandonarem suas escolas e, em muitos casos, partirem para a criminalidade, por exemplo. Afinal, quando falamos de ensino público, é comum encontrarmos um contexto familiar fragilizado, onde o indivíduo, muitas vezes, sequer possui condições básicas de sobrevivência dentro de sua própria casa. Sendo assim, entre ir para a escola e trabalhar, mesmo que seu lucro no final do mês seja um salário mínimo ou menos, a opção, infelizmente, será a de trabalhar e colaborar para o sustento de casa.

Por isso, é urgente que o Estado revise a educação de maneira dinâmica e atual. Entender porque tantos alunos abandonaram e continuam abandonando as instituições de ensino – inclusive, muitos jovens tomam como exemplo os pais, que também abandonaram, o que torna esse comportamento um ciclo –, e, a partir disso, implantar as mudanças necessárias no ambiente educacional e na valorização dos docentes.

Também não podemos falar em qualidade de educação sem falar nos profissionais que atuam diariamente em ambientes muitas vezes precários, sem materiais necessários e importantes para o desenvolvimento do trabalho, com grades curriculares engessadas, que não permitem que o profissional desenvolva diferentes atividades, ou mesmo sem a devida

valorização financeira (com isso, estamos falando de profissionais que trabalham, não raras as vezes, em duas ou três instituições para poderem se manter, o que prejudica, inevitavelmente, a qualidade do trabalho em sala de aula, onde o profissional acaba tendo dificuldades em se dedicar 100% ao seu trabalho).

Falar em qualidade na educação é falar em um ambiente confortável para o aluno e prazeroso para o professor. O trabalho em sala de aula vai muito além de ouvir, por horas seguidas, o professor falando. Envolve o contato com o outro, o estímulo do trabalho em grupo e, também, o acesso aos seus potenciais, bem como, o acesso a tecnologias avançadas.

Falar a língua do jovem, entender como ele vê o mundo e o que ele espera de um ambiente escolar é fundamental para que as devidas mudanças aconteçam. E, claro, não podemos deixar de lado a ideia de que ingressá-lo no mercado de trabalho também é importante, proporcionando cursos técnicos e ajuda de custo para incentivá-lo, respeitando horários e cronogramas escolares.

Inevitavelmente, recursos financeiros precisam ser destinados ao ensino no Brasil. Isso significa que não é, simplesmente, aumentar o número de creches e escolas, mas, sim, focar também na qualidade do serviço que é oferecido para esses alunos e o ambiente profissional que é oferecido aos respectivos professores.

Quando abordamos o assunto “qualidade na educação”

estamos falando, por exemplo, de crianças que são capazes de ler, escrever e fazer uma interpretação de texto contundente, por exemplo.

De acordo com uma pesquisa feita pelo jornal Estadão em 2014, “estima-se que apenas 44,5% das crianças matriculadas no terceiro ano do ensino fundamental apresentam aprendizagem adequada em leitura. Em escrita, esse número é ainda menor. Estima-se que apenas 30,1% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental tenham aprendizagem adequada de escrita”. Ainda de acordo com a pesquisa elaborada pelo jornal, “a qualidade da educação brasileira, quando medida por meio do desempenho acadêmico dos nossos alunos, está abaixo de países de nível de desenvolvimento econômico semelhante ou até mais pobres do que o Brasil, como Costa Rica, Argentina, Chile e Tailândia”.

É muito importante para o desenvolvimento do nosso país que a educação seja prioridade. Profissionais bem remunerados e estimulados a exercerem suas profissões trabalham mais felizes e satisfeitos, por consequência, alunos também são estimulados dentro das salas de aula, gerando também interesse por parte dos pais em saber o que está acontecendo nas escolas e, assim, também estimularem os filhos dentro de casa a permanecerem com a rotina escolar regrada.

Esse trabalho em sociedade deve ser priorizado porque somente através da educação podemos ter cidadãos realmente conscien-

tes em nossa sociedade, com seus potenciais desenvolvidos, com estímulos necessários para desbravarem no mercado de trabalho, assim como, com consciência nas tomadas de decisões.

Com ensino de qualidade e recursos financeiros devidamente investidos, jovens tendo oportunidades de cursarem em escolas técnicas e, assim, com portas para o mercado de trabalho, certamente abandonar a escola não será mais uma opção para esses alunos.

O assunto “qualidade na educação” é um assunto que abrange diversos aspectos e debates na mídia e nos setores políticos. Ainda vivemos num país que não investe todo seu potencial na educação, o que prejudica de maneira quase irreparável o futuro dos nossos jovens.

É necessário que os alunos comecem a ser vistos como cidadãos em formação, que tomarão as futuras decisões do país em que vivemos. Pessoas que merecem respeito e que seus direitos sejam assegurados de maneira correta e responsável.

Qualidade na educação significa investir no trabalho dos professores, e isso inclui investir no ambiente que esses profissionais vão atuar: salas de aula confortáveis e adaptadas para alunos com necessidades especiais, aparelhos de ar condicionado, setor de pronto socorro, alimentação adequada para profissionais e alunos, tecnologias e uma grade curricular menos engessada e mais atrativa.

Com todos os avanços que a nossa sociedade vem adquirindo

em tantos aspectos, não faz mais sentido não olhar os alunos como seres únicos, com suas individualidades e potencialidades diferentes uns dos outros. Por isso a importância de “bater na tecla” sobre incentivar o Estado e as instituições a investirem em matérias e assuntos atuais, bem como cursos técnicos e preparatórios para o mercado de trabalho.

Embora avanços na educação venham acontecendo (de maneira lenta, mas acontecem), ainda estamos longe de atingir um patamar 100% na qualidade da educação no Brasil. De acordo com o site Terra, em uma matéria publicada em 08/12/2016, “um estudo realizado pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) que avalia a aprendizagem de alunos de 15 anos em 70 países e territórios, mostra que estudantes mais ricos em escolas particulares se saíram apenas um pouco melhor que colegas de pior condição socioeconômica que estudam na rede pública”. Isso significa que estamos falando de todo um ciclo escolar que precisa ser reavaliado, instituições que

precisam mudar, em alguns casos, todo o seu processo de ensino.

É certo que cada vez mais esse tema vem sendo abordado e, quanto mais falado a respeito, mais chances temos de atingir o objetivo. O importante é sempre estarmos atentos às implantações e o que vem sendo trabalhado dentro das salas de aula. Sem esquecer, claro, de ouvir a voz dos alunos, saber o que eles realmente têm a dizer e quais as suas perspectivas.

Existem inúmeros debates acerca da educação no Brasil, o que deve ser melhorado e o que deve ser completamente excluído. Todos esses debates são válidos e importantes, no entanto, pouco é falado sobre as pessoas, sobre o porquê da necessidade de se melhorar a educação em nosso país, o que àqueles que estão vivenciando essas experiências esperam dessa educação, e como os profissionais veem essas mudanças, o que eles também esperam disso. É fato que olhar para o ser humano antes de olhar para a instituição trará as respostas necessárias e melhorias muito mais seguras e permanentes.

III. QUALIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

De acordo com o Art. 208 da Constituição Federal (1988), é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, e, ainda de acordo com a Constituição, “o não-oferecimen-

to do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. Portanto, é obrigação do Estado oferecer ensino de qualidade para portadores de deficiência.

Isso significa que uma criança com deficiência não preci-

sa ser ingressada numa escola com atendimento especializado. Ela tem o direito de ser matriculada numa escola de ensino básico regular, o que, conseqüentemente, significa que ela tem o direito de ser educada por um professor capacitado para o ajudar em suas necessidades e a inserir no ambiente com os demais alunos, bem como, utilizar os materiais de que precisa.

O Estado também tem o dever de oferecer apoio material e financeiro a estudantes cegos (por exemplo, oferecer materiais adaptados e livros em braile).

Mas, ao falar em qualidade na educação para deficientes, não estamos falando apenas de melhorias em sala de aula e capacitações dos docentes, mas também de espaços adaptados dentro das salas de aulas e em banheiros, como rampas, corrimões e materiais especializados para cada caso.

Qualidade na educação também se refere à inclusão de uma população mais carente e menos representada (negros e indígenas, por exemplo) nas instituições de ensino.

A desigualdade está presente em diversos setores de nossas vidas, inclusive na educação. Com uma porcentagem pequena desses grupos nas instituições de ensino regular, a parcela que ainda consegue ingressar no ensino básico geralmente tem dificuldades em desenvolver todo seu potencial, uma vez que não se sentem representados em sala de aula: tanto por seus professores quanto pelos colegas de classe.

A equidade educacional é

necessária e urgente, tanto para alunos quanto para docentes. Num cenário em que cada vez mais tem sido abordado o importante tema sobre representatividade, o ensino precisa ser prioridade.

Ao falarmos sobre ensino superior no Brasil, tivemos avanços importantes em se tratando de programas de inclusão, como o Programa de Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), assim como a implantação, nos 2000, das cotas sociais e raciais (que incluem negros, indígenas e quilombolas, por exemplo). Esses programas e seus respectivos avanços, embora ainda com muitas críticas a favor e contra que os envolvem, permitiram que grupos menos representados tivessem seus espaços garantidos.

De acordo com o site ASID (Ação Social para Igualdade das Diferenças), “cerca de 6,2% da população brasileira possui alguma deficiência, seja ela visual, física, auditiva, intelectual ou múltipla”. Isso significa que milhões de pessoas necessitam fazer parte desse projeto de inclusão nas instituições de ensino. E, quando falamos de inclusão, falamos também de profissionais que precisam estar capacitados para ensinar esses alunos, assim como um ambiente adaptado para recebê-los. Também, não menos importante, ensinar aos colegas de classe desses alunos como eles mesmos precisam estimular essa inclusão e potencialidades de cada um.

Um levantamento feito pelo Censo Escolar mostrou que o

número de pessoas com deficiência matriculadas em escolas regulares com programas de inclusão vem aumentando desde o ano de 2014. Por isso a importância em capacitar cada vez mais profissionais para trabalharem em salas de aula com essa experiência.

Infelizmente ainda acontece de escolas com ensinamentos regulares trabalharem com a inclusão de alunos com deficiências, mas não focarem nos profissionais que irão exercer suas funções em sala de aula. O que acarreta, inevitavelmente, em dificuldades no desenvolvimento do aluno e nas limitações dos demais em aceitá-lo. Por conseguinte, temos um problema ainda maior, que é um possível trauma nesse aluno deficiente, fazendo-o pensar que “todas as escolas” serão assim, gerando limitações e inseguranças para ingressar em outras instituições.

Os programas de inclusão são necessários uma vez que todos os cidadãos, independentes de suas condições ou limitações, têm o direito de estarem ingressados na escola e se sentirem pertencentes, uma vez que esse sentimento é uma necessidade humana e im-

tável. No entanto, algo que deveria ser óbvio, como profissionais capacitados em todas as instituições, ainda precisa ser um assunto debatido e questionado pelos pais e responsáveis ao buscarem uma escola para seus filhos.

A inclusão de alunos permite que os mesmos se sintam parte da sociedade – o que é importante e extremamente necessário para o desenvolvimento como ser humano.

Quando o acesso a informação é passado dentro da sala de aula, esses mesmos alunos desenvolvem senso crítico e passam a entender que, na verdade, não somente na sala de aula eles precisam ter seus espaços garantidos, mas em todo e qualquer lugar que eles queiram frequentar e isso aumenta sua autoestima e autoconfiança para enfrentar os desafios e frustrações da vida.

Justamente por isso a importância da educação na vida dos cidadãos: é através do conhecimento que descobrimos os nossos valores e sabemos os espaços que temos direito – e devemos – ocupar dentro da sociedade.

IV. QUALIDADE E CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

A importância de se trabalhar nas escolas é fundamental para que todo o ciclo de um aluno dentro de uma instituição de ensino seja desenvolvido de forma adequada.

no seja garantido.

Profissionais preparados trazem benefícios não só para os alunos como também para a própria instituição, que ficará mais evidente diante da sociedade como uma instituição de qualidade.

Ao falarmos sobre profissionais nas escolas, não estamos abordando somente professores, mas todo o grupo que envolve a administração, como secretárias e secretários, coordenadores e coordenadoras, diretores e diretoras. Todos esses profissionais precisam estar alinhados com a educação dos alunos e, por isso, todos eles precisam de capacitação profissional para exercerem suas funções.

Uma equipe qualificada significa uma equipe estimulada em desenvolver seu trabalho e a garantir a qualidade do que ensinam para seus alunos, com a sensação de que todos trabalham para um projeto maior e com significado: o desenvolvimento do ser humano.

Profissionais capacitados significa profissionais com investimento em seus currículos e oportunidades para estarem sempre envolvidos com as informações atuais e com o meio que os alunos estão inseridos.

(GOMES, 2008, p. 4) acredita que:

“Fala-se que a educação é setor de muito discurso e pouco recurso. Realmente muitos são os discursos, inclusive o que defende simplesmente que, quanto mais recursos entram de um lado, automaticamente saem melhores resultados de outro”.

Garantir um trabalho de

qualidade de docentes não é apenas uma remuneração adequada ao trabalho desenvolvido, mas também oportunidades para “ingressar no mundo dos jovens”, isso significa ter acesso a tecnologias e materiais que garantem o aperfeiçoamento desse profissional diante de uma nova geração que busca, cada vez mais, ouvir pessoas que representem suas ideias ou que os façam desenvolver seu senso crítico.

Temos uma realidade ainda bastante preocupante: profissionais que trabalham sem recursos em termos financeiros e materiais, sem garantias de segurança para o trabalho e cada vez mais limitados em acessar a realidade dos alunos.

Infelizmente ainda é muito comum que familiares coloquem a culpa da educação que os filhos estão tendo somente em cima dos professores e das instituições, isso significa que esse trabalho em conjunto entre pais e instituição está muito fragilizado e se as mudanças necessárias não começarem a acontecer, essa realidade tende a ficar ainda mais preocupante, dificultando o vínculo entre todos.

Estimular os pais a estarem a par do que acontece com o filho, desde criança, dentro da escola, permite que os professores também ganhem autonomia para lidar com a criança ou o jovem, uma vez que pais estarão alinhados com o que acontece na escola e professores estarão alinhados com o que acontece em casa: estabilidade emocional da família, estabilidade financeira e rotina. Isso não implica em um ambiente e relação compe-

titiva entre eles, e sim um laço estreito que aproximará ambos pelo viés da escuta e, com isso, um olhar diferenciado para a individualidade, sem julgamentos e com muito respeito.

(GOMES, 2008, p. 7) entende que:

“Contando com as capacidades de sentir, pensar e agir, o homem, a cada momento, implicitamente ou não, se defronta com perguntas sobre o que é bom ou mau, certo e errado, verdadeiro e falso, belo e feio. A grande diferen-

ça é que somos hoje mais numerosos, e, assim, estamos cada vez mais perto e dependemos mais uns dos outros”. (GOMES, 2008, p. 7).

Por isso, é urgente que a nossa sociedade trabalhe em conjunto na formação dos nossos jovens, proporcionando segurança e confiança para que eles possam expressar suas ideias e, assim, se sintirem parte da sociedade. Esse é um sentimento que se constrói também em pequenas atitudes e gestos de validação do sujeito como ser humano único e especial.

V. CONCLUSÃO

Uma educação de qualidade envolve capacitar profissionais para desenvolverem seus trabalhos com autonomia e dedicação, além de estímulo em buscar novos cursos e atualizações para levarem para a sala de aula.

A motivação no trabalho, seja ele qual for, é fundamental para que o profissional desenvolva suas competências sempre da melhor maneira e com satisfação.

Mas, para alcançarmos esse patamar de estímulo e desenvolvimento, ainda precisamos percorrer um caminho longo e corrigir as enormes falhas que encontramos na educação atualmente.

Para isso, será necessário um projeto de políticas públicas eficientes e estratégicas, pois além de toda a estrutura educacional que precisa ser recuperada, ainda será preciso atingir os mais diversos grupos de pessoas e localidades, para que, enfim, a educação chegue com qualidade para todos os brasileiros.

Além disso, qualidade está também diretamente atrelada a oferecer um ambiente confortável e harmonioso para os alunos e profissionais e oferecer adaptação àqueles que necessitam. Assim, formando uma rede de apoio entre instituição, profissionais, pais e alunos, certamente a educação alcançará o objetivo que tanto buscamos: jovens com seus potenciais estimulados e a devida formação de cidadãos no mercado de trabalho e, principalmente, uma sociedade desenvolvida e satisfeita com seus direitos garantidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: Ética do Humano, Compaixão Pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. Saber Pensar. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de Um Sonho: Ensinar e Aprender Com Sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem – COEB, 2013.

GOMES, Cândido Alberto. Fundamentos de Uma Lei de Responsabilidade Educacional – Série Debates, X, Brasília, Unesco, 2008.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

ALINE CORDEIRO DOS SANTOS TORRES

Mestre em Direito pela Universidade Nove de Julho. É especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Escola Paulista de Direito. Graduiu-se em Direito pela Universidade Bandeirante de São Paulo. Atuou como Coordenadora da Coordenadoria de Direito do Trabalho da Comissão do Jovem Advogado da OAB-São Paulo. Foi Assistente de Coordenação da Escola Paulista de Direito auxiliando no monitoramento dos alunos. É coautora da obra *Primeiros Passos do Advogado Trabalhista: uma abordagem prática da rotina forense*. Tem experiência nas áreas de Direito e Processo do Trabalho. Atuou como advogada trabalhista na Fundação Padre Anchieta (Centro Paulista de Rádio e TV Educativas) TV Cultura. É professora dos Cursos de Graduação em Direito da Universidade Nove de Julho.



SUMÁRIO:

RESUMO - 29

INTRODUÇÃO - 29

I. EDUCAÇÃO E DIREITO HUMANOS - 31

II. DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - 34

CONSIDERAÇÕES FINAIS - 37

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 38

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Princípio da Dignidade da Pessoa Humana; Direito à Educação; Conselho Nacional de Educação.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão acerca da importância da educação na implementação dos Direitos Humanos no Brasil, sob o enfoque das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) aprovada pelo Parecer nº 8/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos, como identificados na atualidade, passaram a ser reconhecidos formalmente em instrumentos internacionais a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), portanto, a quase 70 anos, tempo que do ponto de vista histórico, é muito pequeno para a consolidação de uma cultura de respeito, em relação a estes direitos.

Sua difusão pelo mundo, já restou consignada no próprio preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), sendo que os direitos ali registrados seriam difundidos por meio da educação. Mais tarde, a educação também seria necessária para a difusão de tais direitos, de forma expressa, por meio de outros documentos internacionais, tais como: Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) e Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989).

Sobre este aspecto, relevante observar que a educação tem papel central na difusão dos Direitos Humanos, justamente por se tratar de elemento de construção, responsável por permitir a consolidação da cidadania com “direito de ter direitos”, afinal, visa ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, fortalecendo o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Desta maneira, a educação pode ser considerada como elemento fundamental para a construção dos direitos humanos, pois objetiva a formação da cidadania.

Historicamente, a proposta da Educação em Direitos Humanos no Brasil é recente, já que foi a partir da redemocratização do país e, em especial, da promulgação da Constituição Federal de 1988, que se oportunizou a incorporação de um marco jurídico teórico que permitiu a elaboração de propostas educacionais mais incisivas no campo dos Direitos Humanos.

O Brasil, enquanto signatário de documentos internacionais, passou a produzir legislações específicas para a disseminação da cultura dos Direitos Humanos no país, até a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) aprovada pelo Parecer nº 8/2012, do Conselho Nacional de Educação, que serve hoje como mar-

co normativo para implementação da política pública de educação em direitos humanos.

No cenário mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entende que a educação é um bem e um direito humano, de que ninguém pode ser privado, uma vez que, contribui para o desenvolvimento dos povos e das sociedades, em estados democráticos de direito

Diante deste entendimento, o enfoque da UNESCO, global e fundamentado nos direitos humanos, é favorável a uma educação inclusiva de qualidade que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem, que enriqueça a vida de todos os educandos, independentemente de origem ou circunstâncias, com especial importância sendo atribuída aos grupos mais vulneráveis e marginalizados

Considerando que os direitos fundamentais são inerentes daquilo que se entende como direitos humanos, à educação cabe um papel estratégico, reconhecido pelos principais instrumentos internacionais de direitos humanos, pois lhe incumbe capacitar os seres humanos a participar efetivamente na construção de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Neste sentido, para que ocorra a efetiva implantação da Educação em Direitos Humanos se faz necessária a cooperação entre os vários atores que interagem no ambiente educacional, devendo participar ativamente para a consecução dos objetivos dessa forma de educação. QUEM SÃO ESTES ATORES, para que desta maneira, seja possível atingir o objetivo de promover a educação rumo a transformação social, valorizando e desenvolvendo condições para a garantia da dignidade dos seres humanos.

O ambiente escolar constitui o espaço propício para a Educação em Direitos Humanos, já que nele se encontram diversos indivíduos oriundos de variados contextos sociais e culturais, com histórias e visões de mundo particulares.

I. EDUCAÇÃO E DIREITO HUMANOS

Os Direitos Humanos são fruto da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. “Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos” (BRASIL, 2013).

Nesse processo, a educação é compreendida como uma das mediações fundamentais, tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, como para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos constitui alicerce para a transformação da sociedade moderna, no intuito de garantir a dignidade, a igualdade e a liberdade aos seres humanos. “Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação” (BRASIL, 2013).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entende que a educação é um bem e um direito humano de que ninguém pode ser privado, já que contribui para o desenvolvimento dos povos e das sociedades, em estados democráticos de direito.

O enfoque da UNESCO, global e fundamentado nos direitos humanos, é favorável a uma edu-

cação inclusiva de qualidade que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem, que enriqueça a vida de todos os educandos, independentemente de origem ou circunstâncias, com especial importância sendo atribuída aos grupos mais vulneráveis e marginalizados (UNESCO, 2017)¹. A boa educação assegura às pessoas condições de vida digna, ou seja, possibilidade de cada indivíduo se autodeterminar.

Os antecedentes históricos desta conclusão remontam às atrocidades cometidas durante as duas grandes Guerras Mundiais, ocorridas na primeira metade do século XX, e aos processos de descolonização de países asiáticos e africanos (anos 1940-1970), situações que mudaram o pensamento humano a partir da certeza de que o homem seria capaz de exterminar a própria espécie num átimo de tempo, por meio do emprego de armas de destruição em massa (bomba de hidrogênio, bomba atômica etc).

Além das Guerras Mundiais e inúmeros outros conflitos internos, este momento trouxe para a agenda internacional a questão do desenvolvimento dos países do chamado Terceiro Mundo.

A partir desses eventos, a mobilização internacional se intensifica, no sentido de elaborar e proclamar a Declaração Universal dos Direitos do Homem, como um marco de retorno a uma pauta de preocupação com a humanidade

1 A Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos. (BRASIL, 2013)

que fora interrompida pela ruptura que o totalitarismo nazista representou para a sociedade mundial.

E nesse sentido, a educação tem papel central exatamente por se tratar de elemento de reconstrução. “Mas ainda que toda reconstrução é, de certa forma, uma nova construção, entrelaçando reivindicações antigas e novas, trazendo novas práticas e novas metodologias de luta” (FISCHMANN, 2009, p. 157). Nesse compasso, Hanna Arendt, leciona que “a educação é um imperativo dos direitos humanos, sustento e guardião da vida”, que permite a consolidação da cidadania como “direito de ter direitos” (RANIERI, 2013).

Por esta razão, nos principais instrumentos fundamentais de defesa dos direitos humanos, a educação aparece como elemento estratégico para a disseminação desta cultura. Não à toa, o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) estabelece que:

A Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos

próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (grifo nosso)

Anos depois, o direito à educação aparece de modo bem amplo na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino da UNESCO (1960)², que como o próprio nome diz, propõe medidas contra qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino.

Posteriormente, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)³, em seu artigo 13, trata a educação como:

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (grifo nosso)

De outra parte, E no artigo

2 Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968, acessado em 14 de outubro de 2017 em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html>

3 Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992, acessado em 20 de julho de 2017 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm

10 da Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979)⁴, a educação é retratada como medida apta contra a discriminação da mulher, conforme se defluiu do trecho abaixo transcrito:

Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres: (grifo nosso)

Já a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989)⁵, em seu artigo 18, determina a responsabilidade dos pais em relação a construção da educação e ao desenvolvimento da criança, ao afirmar que:

1. Os Estados Partes enviarão os seus melhores esforços a fim de assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança. Caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, a responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança. Sua preocupação fundamental visará ao interesse maior da criança. (grifo nosso)

Diante disso, verifica-se que a educação pode ser considerada como a pedra fundamental da construção dos direitos humanos, já que tem como um dos seus objetivos a formação da cidadania. Ela deve contribuir para a autofor-

mação da pessoa (ensinar a assumir sua condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Nos dizeres de (MORIN, 2000): “Um cidadão é definido, em sua democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria”.

Por isso mesmo, o direito à educação constitui um *overarching right* que nos dizeres de Robert Alexy:

Consiste tanto em direito individual como em direito coletivo, revelando-se, ainda, como uma habilitação de caráter instrumental. Estas dimensões, inter-relacionadas, permitem a adultos e crianças marginalizados a integração na comunidade pela promoção da emancipação feminina e proteção das crianças contra a exploração de seu trabalho ou a exploração sexual. Ademais, possibilita a difusão da democracia, dos direitos humanos e da proteção do meio ambiente, valores cruciais no mundo contemporâneo. (ARNESEN & RANIERI, 2017)

A educação é meio para que o ser humano atinja a independência e seja capaz de transformar a realidade a sua volta, portanto educar é essencial para a consecução dos direitos humanos.⁶

Nesse sentido, o Brasil, após ratificar os inúmeros instrumentos fundamentais de defesa dos direitos humanos já citados, passou a incluir nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica⁷ (DCNEB) as DNEDH que serão analisadas na sequência.

4 Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002, acessado em 20 de julho de 2017 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm

5 Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, acessado em 20 de julho de 2017 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm.

6 As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, enviares esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2013)

II. DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A partir do Parecer nº 8/2012, do CNE/Conselho Pleno, foram aprovadas a DNEDH, após intensa discussão de uma comissão interinstitucional, coordenada pelo CNE na qual participaram a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada (SEC), Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Durante o processo de elaboração das diretrizes foram realizadas, além das reuniões de trabalho da comissão bicameral do Conselho Pleno do CNE e da comissão interinstitucional, duas reuniões técnicas com especialistas no assunto, ligados a diversas instituições. Ainda foram realizadas consultas por meio de duas audiências públicas, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE, Ministério da Educação (MEC) e Ministério dos Direitos Humanos (MDH).

O documento produzido e aprovado indica que diante das inúmeras mazelas sociais do Brasil, a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a

formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. “Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos” (BRASIL, 2013).

A Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. (BRASIL, 2013)

Para que ocorra a efetiva implantação da Educação em Direitos Humanos se faz necessária a cooperação entre os vários atores que interagem no ambiente educacional, estes devem participar ativamente para a consecução dos objetivos dessa forma de educação.

Historicamente, a proposta da Educação em Direitos Humanos no Brasil é recente, já que foi a partir da redemocratização de nosso país e, em especial, da promulgação da Constituição Federal de 1988,

7 Art. 208, da Constituição Federal (...) I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

que se oportunizou a incorporação de um marco jurídico teórico que permitiu a elaboração de propostas educacionais mais incisivas no campo dos Direitos Humanos.

Foi nesse contexto histórico que surgiram as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), produzido entre os anos de 1996 e 2002. Dentre os documentos produzidos acerca desse programa, no que tange ao tema da Educação em Direitos Humanos, merece destaque o PNDH-3, de 2010, que apresenta um eixo orientador destinado especificamente para a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos. (BRASIL, 2013, p. 498)

Em 2003, foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), revisito em 2006, no que diz respeito a um aprofundamento de questões do PNDH, e incorporando aspectos importantes de instrumentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário.

O PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

c) formação de uma consci-

ência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2013, p. 499)

O CNE tem se posicionado acerca da Educação em Direitos Humanos em inúmeros atos normativos como, por exemplo, nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica, no qual o direito à educação é concebido como direito inalienável de todos/as os/as cidadãos/ãs e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos.

“Neste sentido, afirma que uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as.” (BRASIL, 2013, p. 500)

Outras citações à Educação em Direitos Humanos aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012). E o Parecer

CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta essas diretrizes reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos.

O CNE ainda aborda a temática dos Direitos Humanos na Educação, por meio de normativas específicas voltadas para as modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação Para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola (em elaboração), Educação Ambiental (em elaboração), Educação de Jovens e Adultos, dentre outras.

Os fundamentos da Educação em Direitos Humanos visam uma formação que considere as formações éticas: que se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas; crítica: que trata da preparação para realizar exercícios de juízo reflexivo a respeito das relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, relacionados aos Direitos Humanos; e política: cuja prática deve levar em consideração a formação emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos, em especial daqueles grupos que estão à margem dos processos decisórios e de construção de direitos.

Para atingir o objetivo de promover a educação rumo a transformação social que valorizem e desenvolvam condições para

a garantia da dignidade dos seres humanos, a Educação em Direitos Humanos se fundamenta nos seguintes princípios: dignidade da pessoa humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

É o ambiente escolar, o espaço propício para a Educação em Direitos Humanos, vez que nestes se encontram diversos indivíduos oriundos de variados contextos sociais e culturais, com histórias e visões de mundo particulares.

A escola é um espaço que abrange ações, experiências, vivências de cada um dos/as participantes; múltiplas relações com o entorno; condições sócio-afetivas; condições materiais; infraestrutura para a realização de propostas culturais educativas.

E é por propiciar estas oportunidades de interação social que o texto das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) conclui que o ambiente educacional é um espaço promotor dos Direitos Humanos, pois nele é reconhecida a necessidade de respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pode ser considerada, dentre os direitos fundamentais, como o mais importante, pois sem ele não se realizam os demais direitos.

Considerando que os direitos fundamentais são inerentes daquilo que se entende como direitos humanos, à educação cabe um papel estratégico, reconhecido pelos principais instrumentos internacionais de direitos humanos, pois lhe incumbe capacitar os seres humanos a participar efetivamente na construção de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Nesse sentido, o Brasil, ciente da responsabilidade de fomentar uma política de Estado, propôs as DNEDH com objetivo de expandir nas escolas a ideia de educação para formação de cidadãos capazes de respeitar a igualdade, as liberdades, as diversidades, a laicidade do Estado.

Nesse contexto, parece razoável que a formação em Direitos

Humanos se dê nas escolas, já que nelas naturalmente, como espaços de convivência humana, há a ocorrência de conflitos, que demandam o exercício de medidas pacíficas de resolução.

As escolas, ainda são microcosmos sociais, onde as diversidades se encontram. Nelas há convivência entre valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças, preferências das mais diferentes ordens, ou seja, são elas espaços controlados para o exercício de atividades educacionais capazes de promover o aprendizado em Direitos Humanos.

Dessa forma, o ambiente educativo favorecerá o surgimento de indivíduos críticos capazes de analisar e avaliar a realidade a partir do parâmetro dos Direitos Humanos.

Esta tarefa foi transferida às escolas enquanto espaço de aprendizagem, mas, tal tarefa não pode prescindir da cooperação entre os vários atores que interagem no ambiente educacional. Cabendo a estes uma participação ativa para a consecução dos objetivos dessa forma de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. (1994). Sobre a violência. (A. Duarte, Trad.) Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará.

ARNESEN, E. S., & RANIERI, N. B. (21 de Maio de 2017). Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas da Universidade de São Paulo - NUPPS. O Supremo Tribunal Federal e o Direito Internacional À Educação: a Promoção Indireta dos Prineípios e Normas Internacionais. Fonte: <http://www.nupps.usp.br>: <http://nupps.usp.br/downloads/artigos/ninaranieri/stfdirinted.pdf>

BRASIL, M. d. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. Acesso em 20 de julho de 2017, disponível em Site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

CAMARGO, N. C.-o. (2008). Leituras Complementares de Direito Constitucionais: Direitos humanos e direitos fundamentais (3ª ed.). São Paulo: JusPoivm.

DEMO, P. (2005). Argumento de autoridade x autoridade do argumento: interfaces da cidadania e da epistemologia. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Tempo Brasileiro.

FISCHMANN, R. (janeiro/abril de 2009). Constituição brasileira, direitos humanos e educação. Revista Brasileira de Educação, pp. 156-167.

MORIN, E. (2000). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento (2ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

RANIERI, N. B. (2013). O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. Em P. d. Associação Brasileira de Magistrados, Justiça pela Qualidade na Educação. São Paulo: Saraiva.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a. C. (Novembro de 2008). <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>. Acesso em 22 de Julho de 2017, disponível em Site da UNESCO: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

UNESCO. (25 de julho de 2017). Nações Unidas no Brasil. Fonte: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>

UNIDAS, N. (Agosto de 4 de 1984). <https://ambiente.files.wordpress>.

com/2011/03/brundtland-report-our-common-future.pdf.

EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL - AVANÇOS E DESAFIOS NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

MARIA ISABEL ALVES DUMARESQ

Pedagoga, Mestre em Bioética. Exerceu as funções de secretária escolar, orientadora educacional, coordenadora pedagógica, assistente de direção, diretora escolar e docente universitária. Atuação como palestrante e assessora pedagógica junto a editoras. Integrante do quadro de avaliadores de cursos técnicos junto ao Conselho Estadual de Educação/SP. Atualmente é Diretora de Escola na rede particular de ensino.

SUMÁRIO:

RESUMO - 41

INTRODUÇÃO - 41

CONSIDERAÇÕES FINAIS - 46

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 47

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL; PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO; QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.

RESUMO

O sistema educacional brasileiro transformou-se nas últimas décadas. As mudanças ocorridas, exigem uma reflexão da legislação existente e que foi se modificando ao longo do tempo, órgãos e atores envolvidos, sua aplicabilidade e a concretização das propostas. Esse é um longo caminho que envolve muitas instâncias antes de chegar à sala de aula. Esse é o desafio!

INTRODUÇÃO

A Educação se consolidou por meio da proposição de políticas através da legislação que se materializa em programas, estratégias e ações articuladas entre governo, escola e sociedade. Ressalte-se a relação entre a política educacional e a realidade econômica, social e política do nosso país, que estabelece a legislação vigente pelo Estado, por meio de órgãos como o Ministério da Educação e Cultura, Conselhos Estaduais de Educação, com apoio do poder legislativo. Nesse sentido, muito além de conhecer a legislação de ensino, se faz necessário observar a aplicabilidade da lei, mas também a concretização das propostas, que foram muitas em seus diversos planos e com o objetivo de reforma do ensino, o que garantiu a intenção, porém, não a sua concretização efetiva, uma vez que estiveram sujeitos a questões políticas, sociais e econômicas, movimentando assim a sociedade ao longo do tempo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulariza em âmbito nacional, a base comum do currículo, a carga horária e presença mínima em aula e as formas

de promoção de série cabendo aos estados, municípios e às escolas a normatização das peculiaridades regionais e locais.

Já tivemos em nosso país três leis de diretrizes e bases. Cada uma delas, com suas características. Vejamos a seguir:

Lei 4024/61: Em termos de organização escolar, o ensino era composto pelo ensino pré-primário, com as escolas maternais e jardins da infância. O primário tinha a duração de quatro anos e o ensino médio, subdividido em dois ciclos, o ginásio com quatro anos de duração e o colegial com a duração de três anos, compreendendo o ensino técnico (científico, clássico e normal – formação de professores). Do primário para o ginásio, havia o exame de admissão. Seu caráter nacional, previa em seu currículo três conjuntos de disciplinas, as obrigatórias em nível nacional, as de nível estadual reguladas pelos Conselhos Estaduais e um terceiro grupo, que embora fosse indicado pelas escolas, mantinha o vínculo fiscalizatório dos Conselhos. Além disso, o objetivo dessa lei estava direcionado à valorização da pessoa humana, em sua

dignidade e desenvolvimento da personalidade, sem discriminação de raça, classe social, religião, posicionamento político ou filosófico.

Lei 5692/71: Nessa lei, houve a fusão dos cursos primário e ginásial, com a obrigatoriedade escolar na faixa etária entre os 7 e 14 anos, chamado então de 1º. grau. O antigo colegial passou a denominar-se 2º. grau, com a duração de três anos, voltado obrigatoriamente para o ensino profissionalizante. Os investimentos em educação foram reduzidos para menos de 3% do orçamento da União. As disciplinas de Sociologia e Filosofia, mais reflexivas, foram retiradas dos currículos. Em plena ditadura militar, para garantir a hegemonia do regime, instituiu-se em todos os níveis escolares o ensino de Moral e Cívica, nos 1º e 2º graus, Organização Social e Política do Brasil e Estudos Sociais. Alguns equívocos dessa lei, direcionada para o momento político que o país vivia, foram corrigidos com a aprovação da Lei 7044/82, que colocou fim à obrigatoriedade do ensino profissionalizante do 2º. Grau.

Lei 9394/96: Recebida pela sociedade, após 8 anos de debates, com grande euforia, a “nova” lei de diretrizes e bases, representou no momento de sua promulgação, um avanço em relação às exigências da sociedade do conhecimento, com mudanças nos paradigmas, tão defendido pelos educadores que almejam uma sociedade mais justa, moderna, democrática, igualitária, alicerçada pela ética, solidariedade e justiça social. A Educação Básica passa a ser constituída pela Educa-

ção Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, regulamentando uma nova estrutura curricular, com a base nacional comum e a parte diversificada, além de defender a gestão democrática do ensino na educação básica. Os estabelecimentos de ensino passam a ter a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes. Além disso, a lei prevê a autonomia pedagógica e administrativa dos sistemas de ensino. A educação além de ser dever da família e do Estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os ideais filosóficos e sociais embutidos na legislação representam sem dúvida um grande avanço, principalmente comparados às legislações anteriores. No entanto, a lei por si só, não executa plenamente o que sugere, apenas indica o que deve ser feito. Por certo o documento tem grande importância, mas terá ele o poder de garantir uma educação que chamaremos de qualidade no cotidiano escolar? Os desafios são enormes, frente às reais necessidades da população brasileira, diante da efetivação dos princípios contidos na Lei, uma vez que existe a dependência das medidas que os gestores venham a tomar, assim como sabemos que as condições do Brasil, não favorecem que a maioria das pessoas possam usufruir concretamente desses princípios asse-

gurando-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios de progresso no trabalho, bem como estudos posteriores. Falamos aqui, muito mais do que a mera transmissão de conteúdo, mas da formação do sujeito.

Além da LDB, a construção do Sistema Nacional de Educação deve considerar o Plano Nacional de Educação, conforme os princípios explícitos no artigo 206 da Constituição Federal, onde estabelece que o ensino será ministrado com base nas seguintes condições: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas decenais para todos os níveis e etapas da educação, apontando para que estados e municípios criem e estabeleçam planos semelhantes compatíveis com as metas nacionais, aumentando o nível de escolaridade da população, reduzindo as diferenças entre as regiões do país, além da democratização da gestão da escola.

O objetivo da educação básica, segundo a LDB em seu artigo 22, é assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

De acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O arti-

go 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constitui meio para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda à população brasileira.

A Secretaria de Educação Básica do MEC conta ainda com o Programa de Avaliação do Plano e Acompanhamento do Plano Nacional de Educação e dos Planos Decenais Correspondentes, que além de realizar a avaliação do PNE, estimula ainda os estados e municípios a criarem seus planos correspondentes e avaliarem-no a cada cinco anos, de acordo com a própria lei. Todas as ações e programas da Secretaria de Educação Básica visam o alcance das metas do PNE, garantindo a continuidade das políticas educacionais.

Educar é construir, libertar o homem, passando a reconhecer seu papel no mundo, sendo a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na dimensão coletiva, essencial à prática educativa. Sem considerar a essa identidade, sem autonomia, sem respeito às experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será apenas de repetição, sem significado algum. A educação é ideológica, mas também dialogante e somente assim pode estabelecer a verdadei-

ra aprendizagem entre os envolvidos. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo e pedagógico nas escolas, complementando as questões levantadas pela lei de diretrizes e bases e que nos mostram a possibilidade de articulação entre o que prescreve a lei e a forma como ela pode ser organizada e desenvolvida.

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) estabeleceu diferentes diretrizes, metas e prioridades para que assim se alcançasse a qualidade de ensino no país. Dentre as metas destacam-se a erradicação do analfabetismo; expansão do ensino médio, visando sua universalização, criação de sete milhões de vagas em creches e pré-escolas, ampliação das oportunidades de acesso à educação profissional. Tais metas já deveriam ter sido alcançadas até o final da década, o que não ocorreu pelos responsáveis de colocá-lo em prática.

A fim de corrigir esse descompasso, foi lançado em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto 6.094, que dispõe sobre a implementação do plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação visa uma educação básica de qualidade. Essa é a sua prioridade por meio de investimentos no segmento, com envolvimento de todos: pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas

que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola. Significa ainda investimentos na educação profissional e na educação superior, porque elas estão todas ligadas, direta ou indiretamente.

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério da Educação pretende mostrar à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola e realizar uma grande prestação de contas. Se as iniciativas do MEC não chegarem à sala de aula para beneficiar a criança, não se conseguirá atingir a qualidade que se deseja para a educação brasileira. Por isso, é importante a participação de toda a sociedade no processo.

A concepção que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação, no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas, reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, tendo como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano

expressam essa orientação. Indo além, o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação democrática, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlances da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a

cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade. Para que esses objetivos possam ser, de fato, efetivados, há necessidade de que a aprendizagem e a construção do conhecimento possam ocorrer por meio da inclusão, num processo em que haja a inter-relação entre os envolvidos.

Na época em que foi aprovado, o PDE contou com ampla divulgação traduzindo, conforme afirma Saviani, 2007, “numa pedagogia de resultados, onde o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos”. O PDE, ainda em vigor, apresenta os resultados de algumas ações como a Provinha Brasil e o Cálculo do IDEB, utilizados como indicadores de melhoria da qualidade de ensino no país, e que por vezes a ênfase nos aspectos qualitativos, não expressam os reais avanços da educação brasileira.

Com o término da vigência do Plano Nacional de Educação em 2010, um novo plano foi aprovado em 2014 com vigência até 2024, pela Lei 13.005/2014, seguindo o modelo de visão sistêmica do Plano de Desenvolvimento da Educação, conferindo força de lei, às aferições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e propondo estratégias para atingir essas metas, em todos os níveis da Educação Básica. Apresenta ainda, uma proposta na qual um percentual do Produto Interno Bruto (PIB) deve ser investido em Educação.

São diretrizes do PNE, em seu artigo 2º.:

I. Erradicação do analfabe-

tismo;

II. Universalização do atendimento escolar;

III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV. Melhoria da qualidade do ensino;

V. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII. Promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto

– PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX. Valorização dos profissionais da educação;

X. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental..

Além das 10 diretrizes, o plano prevê ainda 20 metas, dentre as quais, destacamos a universalização do atendimento da população escolar de 4 e 5 anos, bem como a ampliação da oferta de Educação Infantil; a universalização do ensino fundamental de 9 anos; elevação da taxa de matrícula do Ensino Médio e na educação profissional técnica; oferecimento de educação em tempo integral; ampliação progressiva do investimento público na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A negligência com o direito fundamental da cidadania à educação é visível. Várias foram as reformas, o dinamismo das leis, que foram se modificando ao longo dos anos, estabelecendo maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização, que não atingiram boa parte da população brasileira, embora o acesso tenha sido democratizado, a qualidade de ensino aguardada não foi efe-

tivada, mostrando frágil, sem mudanças significativas e efetivas.

Este é o maior desafio: ensino democrático de qualidade, com igualdade de acesso e permanência na escola, como princípio que seja assegurado. Há necessidade, portanto, de sua concretização por meio da proposição de políticas, programas, ações e estratégias articuladas para sua organização e assim a garantia da qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Portal Planalto Subchefia para Assuntos Jurídicos.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 24/09/2018.

BRASIL. Portal MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf> . Acesso em 08/08/2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 12/08/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação.. A lei aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em 08/09/2018.

BRASIL. Lei 11274/06. A lei altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06> Acesso em 08/09/2018.

BRASIL. Lei 9394/96. A lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em 12/08/2018.

DELORS, J. A educação para o século XXI, questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf> . Acesso em 09/09/2018.

FOUREZ, G. Educar: docentes, alunos, escolas, éticas, sociedades. São Paulo: Idéias e Letras. 2008.

PERRENOUD, P. Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed. 2004.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100>.

pdf . Acesso em 07/09/2018.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A.J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: Brzezinski (Org) LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo. Cortez, 1997.

APRIMORE SEUS
CONHECIMENTOS COM
QUEM É REFERÊNCIA



WWW.ESAOABSP.EDU.BR

DIREITO À EDUCAÇÃO UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

ARTHUR JOSÉ PAVAN TORRES

Mestre em Direito na Universidade Nove de Julho. Especialista em Direitos Difusos e Coletivos pela Escola Superior do Ministério Público de São Paulo e em Processo e Direito Civil pela Universidade Salesiano. Graduado em Direito pela Universidade Bandeirante de São Paulo. E-mail:santosetorresadvogados@yahoo.com.br



SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO - 51

I. MÉTODO - 53

II. CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE - 53

III. O PISA COMO INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - 55

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS - 60

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 61

PALAVRAS- CHAVE: Desenvolvimento Sustentável; Direito à Educação; Meio Ambiente; Direitos Humanos; PISA.

INTRODUÇÃO

O caput artigo 225 da Constituição Federal determina que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Portanto o meio ambiente deve ser protegido para que todos hoje e no futuro possam dele usufruir.

Sendo um dever também da coletividade, ou seja, de toda a população do território brasileiro defender e preservar o meio ambiente, foi determinado no inciso VI, § 1º, do artigo 225 da Constituição Federal, que para assegurar a efetividade desse direito caberá ao Poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Nesse sentido o Estado Brasileiro deve atuar como o fomentador de políticas que permitam à população ter acesso à educação ambiental.

O meio ambiente está entre as principais preocupações políticas da atualidade, devido aos efeitos do aquecimento do planeta e das mudanças climáticas.¹ Também é evidente que as mudanças climáticas e outras questões relativas à sobrevivência do planeta – principalmente água, energia, agricultura, alimentação, saúde e biodiversidade – devem ser abordadas de maneira mais ampla sobre a perspectiva do desenvolvimento sustentável, por outro lado essas questões são absolutamente indissociáveis dos problemas sociais, culturais e econômicos, tais como a pobreza generalizada, o desenvolvimento econômico desigual, o crescimento demográfico e a exclusão das oportunidades educacionais (UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, 2008).

Portanto o desenvolvimento social não pode estar em hipótese alguma dissociado da proteção ao meio ambiente. Ele deve ocorrer num verdadeiro círculo virtuoso e para isso a educação ambiental é um fator chave, como bem narrado na Estratégia a Médio Prazo da Unesco de 2008-2013:

“O desenvolvimento e a prosperidade econômica dependem da capacidade dos países de educar todos seus habitantes e de oferecer-lhes as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida. Uma sociedade inovadora prepara seus membros não somente para aceitar a mudança e adaptar-se a ela, como também para controlá-la e influenciá-la. A educação enriquece as culturas, cria entendimento mútuo e sustenta as sociedades pacíficas. A UNESCO espera reafirmar que a educação deve ser concebida como direito fundamental e como elemento essencial para o desenvolvimento integral do potencial humano.” (UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, 2008)

A educação nesse sentido está mais aproximada ao seu objetivo de formação para a cidadania onde ela deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir sua condição humana, ensinar a viver) e

1 Paradoxal que o Brasil, simultaneamente a um trato constitucional pioneiro e avançado em relação à tutela do meio ambiente, se notabilize por uma sanha destrutiva disfarçada sob incremento do progresso. Progresso concebido à luz reducionista de sua significação monetária. Em favor de melhores índices da balança comercial, pactua-se com a eliminação da floresta tropical, permite-se que madeira nobre e condenada à extinção deixe o País, que a mata seja substituída por pasto ou ceda lugar à monótona - mas lucrativa - plantação de cana-de-açúcar ou soja. No futuro não remoto, sobre a terra dizimada - pois enfraquecida pela monocultura - sobrarão os pastos. A pecuária também é a vocação colonialista de um Brasil que continua a servir para abastecer o mundo. Já o fez em relação aos vários ciclos de nossa economia: extração do pau-brasil, açúcar dos engenhos, mineração, e agora volta a exportar etanol - combustível limpo para o Primeiro Mundo. E carne para saciar a fome de mercados que possam pagá-la. Para os brasileiros sobra a poluição das queimadas, a redução da biodiversidade, a administração do gás metano produzido pelo gado. (NALINI, 2009, p. 495)

ensinar como se tornar cidadão².

Um cidadão pode ser definido, em sua democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria (MORIN, 2000), portanto a educação deve ser considerada como um valor estratégico para o desenvolvimento sustentável de uma nação.³

Complementando essa ideia temos o ensinamento de (NALINI, 2009, pp. 509-510) que diz:

Não erra quem disser que todos os problemas brasileiros se resumem a um só: a deficiência na educação. Povo educado sabe se autogovernar e sabe escolher seus governantes. Povo educado reivindica. Povo educado reconhece o valor da natureza, sabe avaliar esse patrimônio que é de todos, inclusive dele mesmo. Povo educado saberia reivindicar maior responsabilidade e efetiva responsabilização de todos aqueles que, obrigados a tutelar a natureza, ou dela se descuidam, ou são os primeiros a exterminá-la.

Dessa maneira deve ser assegurado a toda a população do território nacional o direito a uma educação de qualidade.

Pensando em educação como promotora do desenvolvimento sustentável será considerada a concepção da UNESCO:

Elaborou-se uma concepção global do desenvolvimento sustentável fundamentada em três elementos chave, que são a sociedade, o meio ambiente e a economia, já que a cultura é um elemento subjacente. Sobre essa base, a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) significa uma educação permanente com vistas à aquisição de valores, conhecimentos e competências que ajudem as crianças, os jovens e os adultos a encontrar soluções inéditas aos problemas sociais, econômicos e ambientais que afetam suas condições de vida. (UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, 2008)

Sendo assim, cabe ao Poder Público ofertar uma educação de qualidade⁴. Esta que deve assegurar um bom conhecimento dos idiomas (incluindo a língua materna), da matemática e das ciências, quanto em inculcar valores que favoreçam o respeito aos direitos do homem e da diversidade, assim como o sentido das relações humanas (UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, 2008).⁵

Neste sentido este artigo pretende mostrar o quanto uma educação de qualidade pode influenciar no processo de desenvolvimento sustentável do Brasil, protegendo e preservando o meio ambiente dos excessos cometidos contra ele.

Para isso será feita uma análise da importância da educação no desenvolvimento sustentável, sob a perspectiva da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO.

2 O art. 205, Constituição Federal dispõe 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."

3 A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), coordenada pela UNESCO, visa, principalmente, transformar as modalidades e a finalidade da educação, estimulando os países a reorientar seu sistema educacional. (UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, 2008)

4 O inciso VII, do art. 206, da Constituição Federal determina que um dos princípios do ensino é a garantia de um padrão de qualidade.

5 No Brasil conseguimos avançar muito no quesito de acesso, porém "não basta incluir, é preciso oferecer acesso ao conhecimento e formação humano-civilizatória de modo suficiente. Educação tem a ver com a formação do humano, e o direito à Educação é o direito de obter através da escola os meios cognitivos, culturais e os valores necessários a uma vida plena, participativa e criativa. Esse desafio é enorme quando nos deparamos, de um lado, com os resultados de desempenho escolar dos alunos em avaliações externas de órgãos governamentais, ou avaliações internacionais como o PISA..." (GATTI, 2013, p. 671)

I. MÉTODO

Para a construção deste artigo, será empregado o método dedutivo, procurando partir da análise de premissas gerais para se chegar a uma conclusão específica sobre os temas por ora enfrentados. O tipo de pesquisa é o bibliográfico, pautado na análise da legislação, doutrina e dados disponíveis do tema posto em discussão.

Na primeira parte, será apresentado o conceito de educação de qualidade descrito pela UNESCO, a partir da concepção de

desenvolvimento sustentável.

E na segunda, será analisada a participação do Brasil no Projeto Internacional de Avaliação da Educação (PISA⁶) e o quanto este indicador mostra sobre a nossa atual realidade social e econômica, e qual o impacto disso em nossa capacidade de nos tornarmos um país em condições de se desenvolver de maneira sustentável, respeitando o meio ambiente.

II. CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

No plano normativo o Constituinte originário determinou que o direito à educação deve ser guiado por um padrão de qualidade (inciso VII, do art. 206 da CF) que é reiterado no inciso IX, do art. 3º da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que permite o desenvolvimento da pessoa, da cidadania e da formação para o trabalho, nesse sentido, o inciso IX, do art. 4º da LDB define o que vem a ser a qualidade na educação pública, enquanto dever do Estado, com a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

E para assegurar que o ensino seja de qualidade foi determinado no art. 74 da LDB, que a União,

em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno.

Ainda, vale destacar que a Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) traz como uma de suas diretrizes a melhoria na qualidade da educação, enfatizando o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como a utilização proporcional do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade, valendo-se de índices capazes de mensurar o desenvolvimento da educação básica, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em resumo a educação pode ser considerada de qualidade

6 Programme for International Student Assessment.

quando:

A escola pública é de qualidade quando cumpre adequadamente e de forma eficiente os planos e os programas educacionais; quando os conteúdos aplicados tem [sic] uma conexão prática e contextualizada com a realidade vivida pelos alunos; quando contribui para a melhoria da vida de todas as pessoas, atendendo aos anseios coisas e culturais da sociedade; e quando usa com eficiência os recursos públicos destinados à educação. (NUNES, 2016, p. 45)

Todavia pelo caráter amplo que em que se insere a ideia de qualidade na educação é preciso analisá-la a partir de sua complexidade.

Em estudo, Dourado, Oliveira e Santos (2007) mostram que a qualidade na educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido tão somente por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Os autores então referem que:

Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle so-

cial da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada. (DOURADO; OLIVEIRA e SANTOS, 2007)

Em virtude da complexidade em chegar a uma definição do que seja educação de qualidade, Cury (2014) procura defini-la a partir daquilo que a qualidade não é:

Desse modo, pode-se partir daquilo que a qualidade não é: uma espécie de definição negativa. São as barreiras excludentes da desigualdade social inclusive legais como era o caso dos exames de admissão, a discriminação que desigualava o ensino profissional, os limites do ensino não-gratuito e a descontinuidade administrativa. A não qualidade se expressou e ainda está presente nas repetências sucessivas redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono.

Sob esta visão a qualidade na educação seria encontrada quando todos os pontos citados pelo autor estivessem atendidos pelo Poder Público, porém isso não resolve a questão da identificação de um conceito, já que o acesso quantitativo de alunos, a progressão continuada, por exemplo, atualmente implantadas nas redes públicas não levaram a melhoria considerável do ensino.

Já na visão de Demo (2012, p. 16) “educação e conhecimento assumem conceitos de qualidade distintos e formam a matriz primordial” para que ocorra o desenvolvimento humano. Ele indica

que a educação está diretamente ligada à perspectiva de qualidade política (por ser responsável pelo humanismo, pela formação da cidadania e pelo desenvolvimento da cultura comum), enquanto que conhecimento está ligado a real necessidade de qualidade formal, para que se possa melhor realizar os fins desejados, isto é, “inovar a serviço da humanidade”. Afirma o autor que “não se pode segregar um em detrimento do outro”, deste modo, compreende que:

Qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento. São o expediente primordial de inovação. Qualidade política quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade hu-

mana. É condição básica da participação. Dirige-se a fins, valores e conteúdos. É naturalmente ideológica, porque definição política é sua marca, perdendo qualidade, se ideologia se reduzir a justificações desumanas e a partidarismos obtusos. Inclui ética na política. (DEMO, 2012, p. 14)

Todavia, como a análise aqui realizada visa avaliar a qualidade da educação de nosso país em termos de comparação internacional o artigo utilizará a ideia da UNESCO (2008) de que a educação para ser de qualidade deve tanto assegurar um bom conhecimento dos idiomas (incluindo a língua materna), da matemática e das ciências, quanto em inculcar valores que favoreçam o respeito aos direitos do homem e da diversidade, assim como o sentido das relações humanas.

III. O PISA COMO INDICADOR DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A partir de definição do que se entende por qualidade na educação e olhando-a numa perspectiva de permitir o desenvolvimento sustentável é possível analisar como está a situação do Brasil, em termos de qualidade na formação, optou-se em utilizar os resultados de exames internacionais sobre avaliação da qualidade da educação.

Para isso serão analisados os resultados do (PISA), lançado em 1997 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que teve a sua primeira avaliação realizada em 2000 e tem como objetivo primordial desenvolver evidências comparadas entre países com base no desempenho dos estudantes.

O PISA avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória (mínimo necessário para a formação do cidadão), ad-

quiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna, ele é realizado a cada três anos e tem como foco três áreas cognitivas – ciências, leitura e matemática. (INEP, 2016)

Ele pretende conhecer a capacidade que os estudantes têm de analisar e resolver problemas em uma grande variedade de situações, manusear informação e enfrentar situações que lhe serão apresentadas durante a vida adulta. A título de exemplo o teste do PISA em ciências usa questões que contemplam situações da vida em consumo de energia, biodiversidade e saúde humana.

O objetivo do PISA é de criar indicadores que possam contribuir para a discussão da qualidade da educação nos países par-

ticipantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as unidades escolares de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

A última avaliação do PISA ocorreu em 2018, contando com a participação de 70 países, sendo todos os membros da OCDE ou países parceiros.

Várias medições podem ser realizadas a partir dos resultados extraídos do PISA, mas para o momento vamos considerar a classificação do Brasil em todas as edições:

Conforme verificado na tabela acima, nosso país em todas as avaliações apresentou-se sempre no terço final da classificação ge-

| Área do Conhecimento | 2000 | | | 2003 | | | 2006 | | | 2009 | | | 2012 | | | 2015 | | | 2018 | | |
|----------------------|--------|------------|-----------------|--------|------------|-----------------|--------|------------|-----------------|--------|------------|-----------------|--------|------------|-----------------|--------|------------|-----------------|--------|------------|---------|
| | Brasil | Média OCDE | Posição | Brasil | Média OCDE | Posição |
| Leitura | 396 | 497 | 39 ^º | 403 | 494 | 38 ^º | 393 | 489 | 48 ^º | 412 | 493 | 53 ^º | 410 | 496 | 55 ^º | 407 | 493 | 63 ^º | | | |
| Matemática | 334 | 496 | 42 ^º | 356 | 500 | 41 ^º | 370 | 494 | 53 ^º | 386 | 495 | 57 ^º | 391 | 494 | 58 ^º | 377 | 490 | 59 ^º | | | |
| Ciências | 375 | 495 | 42 ^º | 375 | 500 | 40 ^º | 390 | 497 | 53 ^º | 405 | 500 | 53 ^º | 405 | 501 | 59 ^º | 401 | 493 | 66 ^º | | | |

Fonte: OCDE, INEP

ral dos países participantes, nossas médias em relação as médias da OCDE também se mostram muito baixas e isso evidencia o quanto será preciso avançar em termos de

qualidade de nossa educação básica, para que possamos despontar como um país capaz de incutir em sua população uma educação que de fato reflita uma preocupação

com o desenvolvimento sustentável.

Da leitura mais detida do relatório do Brasil na avaliação do PISA de 2015 verificam-se os seguintes resultados (OECD, 2016, pp. 1-2):

- O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos).

- A média do Brasil na área de ciências se manteve estável desde 2006, o último ciclo do PISA com foco em ciências (uma elevação aproximada de 10 pontos nas notas - que passaram de 390 pontos em 2006 para 401 pontos em 2015 - não representa uma mudança estatisticamente significativa). Estes resultados são semelhantes à evolução histórica observada entre os países da OCDE: um leve declínio na média de 498 pontos em 2006 para 493 pontos em 2015 também não representa uma mudança estatisticamente significativa.

- A média do Brasil na área de leitura também se manteve estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa. Na área de matemática, houve um aumento significativo de 21 pontos na média dos alunos entre 2003 a 2015. Ao mesmo tempo, houve um declínio de 11 pontos se compararmos a média de

2012 à média de 2015.

- O PIB per capita do Brasil (USD 15 893) corresponde a menos da metade da média do PIB per capita nos países da OCDE (USD 39 333). O gasto acumulado por aluno entre 6 e 15 anos de idade no Brasil (USD 38 190) equivale a 42% da média do gasto por aluno em países da OCDE (USD 90 294). Esta proporção correspondia a 32% em 2012. Aumentos no investimento em educação precisam agora ser convertidos em melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Outros países, como a Colômbia, o México e o Uruguai obtiveram resultados melhores em 2015 em comparação ao Brasil muito embora tenham um custo médio por aluno inferior. O Chile, com um gasto por aluno semelhante ao do Brasil (USD 40 607), também obteve uma pontuação melhor (477 pontos) em ciências.

- No Brasil, 71% dos jovens na faixa de 15 anos de idade estão matriculados na escola a partir da 7ª série, o que corresponde a um acréscimo de 15 pontos percentuais em relação a 2003, uma ampliação notável de escolarização. O fato de o Brasil ter expandido o acesso escolar a novas parcelas da população de jovens sem declínios no desempenho médio dos alunos é um desenvolvimento bastante positivo.

- Entre os países da OCDE, o desempenho em ciências de um aluno de nível socioeconômico mais elevado é, em média, 38 pontos superior ao de um aluno com um nível socioeconômico menor. No Brasil, esta diferença corresponde a 27 pontos, o que equivale a aproximadamente ao aprendizado de um ano letivo.

- No Brasil, menos de 1% dos jovens do sexo masculino estão entre os alunos com rendimento mais elevado no PISA em ciências (aqueles com pontuação no nível de proficiência 5 ou superior). Entre os países da OCDE, esta proporção corresponde a 8.9% dos jovens do sexo masculino. Apenas 0.5% do grupo feminino no Brasil alcançou este mesmo nível de desempenho. Entre os países da OCDE, 6.5% das meninas se destacaram neste nível elevado de proficiência. No Brasil, entre alunos de baixo rendimento em ciências (aqueles com pontuação inferior ao nível básico de proficiência, o nível 2), uma proporção maior entre o grupo feminino espera seguir uma carreira na área de ciências.

- Menos de 10% dos alunos que participaram do PISA 2015 no Brasil são imigrantes (primeira ou segunda geração). Numa comparação entre alunos de mesmo nível socioeconômico, a média dos alunos imigrantes em ciências é 66 pontos inferior à média de alunos não-imigrantes.

- O Brasil tem um alto percentual de alunos em camadas desfavorecidas: 43% dos alunos se situam entre os 20% mais desfavorecidos na escala internacional de níveis socioeconômicos do PISA, uma parcela muito superior à média de 12% de alunos nesta faixa entre os países da OCDE. Esta proporção, no entanto, é semelhante àquela observada na Colômbia. Apenas dois outros países latino-americanos possuem uma proporção ainda maior de alunos neste nível socioeconômico, o México e o Peru.

- Uma parcela muito redu-

zida de pais de alunos alcançaram o nível superior de ensino no Brasil. Menos de 15% dos adultos na faixa etária de 35 a 44 anos de idade possuem um diploma universitário, uma taxa bem menor que a média de 37% observada entre os países da OCDE. Entre os países que participaram do PISA 2015, o Brasil está entre os dois países com a menor proporção de adultos com nível superior, ficando atrás apenas da Indonésia onde menos de 9% dos adultos nesta faixa etária alcançaram este nível de escolaridade. A faixa etária entre 35 e 44 anos corresponde aproximadamente à idade dos pais de alunos que participaram do PISA 2015.

- No Brasil, 36% dos jovens de 15 anos afirmam ter repetido uma série escolar ao menos uma vez, uma proporção semelhante à do Uruguai. Entre os países latino-americanos que participaram do PISA 2015, apenas a Colômbia possui uma taxa de repetência escolar (43%) superior à do Brasil. Esta prática é mais comum entre países com um baixo desempenho no PISA e está associada a níveis mais elevados de desigualdade social na escola. No Brasil, altos índices de repetência escolar estão ligados a níveis elevados de abandono da escola. Entre 2009 e 2015, houve um declínio de 6% na taxa de repetência escolar no Brasil, observado principalmente entre os alunos do ensino médio.

A partir dos comentários feitos aos resultados apresentados pelo Brasil verifica-se como ponto de grande melhora o fato do país ter conseguido elevar significativamente o acesso das crianças e jovens ao ensino obrigatório, sem

que isso tenha reduzido as médias de desempenho, os dados também mostram o aumento da taxa de atendimento a jovens de 77,7%, em 2001, para 84,3%, em 2015, isso aponta um avanço importante.

Tal avanço é importante porque o aumento do acesso leva a acreditar que não houve redução na “qualidade” da educação que está sendo ministrada aos alunos em nosso país.

Por outro lado, os indicadores de resultado não apontam melhora significativa na melhora da qualidade da educação que é prestada aos nossos jovens e isso se reflete nas mazelas estruturais do sistema brasileiro de Educação Básica que persistem até o presente.

Nossos jovens têm muita dificuldade em lidar com as habilidades demandadas pelo mundo atual, temos muita dificuldade em transformar informação em conhecimento e, portanto, de inovar.

Mesmo os nossos jovens em melhores condições socioeconômica, quando comparados nos resultados ainda estão abaixo do que outros países apresentam, ou seja, até aqueles que estão em escolas privadas não conseguem se colocar em resultados próximos aos de alunos que estão em outros países mais bem posicionados.

De acordo com os resultados 43% dos jovens brasileiros que participaram do último PISA, estão posicionados nas partes mais baixas da pirâmide econômica, contra 12%, na média dos países representantes da OCDE.

Não obstante isso, a participação do Brasil no PISA ajudou na

medida em que vários documentos técnicos foram e são produzidos no sentido de analisar os nossos resultados e, ainda, para auxiliar na tomada de decisões técnicas para melhoria na qualidade da educação, mas como bem lembra (SOARES, 2013, p. 599):

Pouco se faz no Brasil com os resultados do PISA, exceto nos momentos de divulgação dos resultados, quando a imprensa apresenta matérias críticas sobre a posição do Brasil entre os Países participantes. Isso está em contraste com a decisão de outros Países como o México, que criou metas nacionais baseadas nos resultados do PISA e materiais de orientação para professores explicando a abordagem pedagógica latente a este exame (INEE, 2010). Outra demonstração deste pouco impacto é o fato de que não existe nenhum grupo de pesquisa em Educação no Brasil que tenha o PISA como uma de suas áreas de interesse.

É preciso que haja uma dedicação maior do Estado para focar seus esforços em analisar os dados colhidos a partir do PISA e, de fato, utilizá-los estrategicamente para que sejamos capazes de atender o comando legal do caput artigo 225 da Constituição Federal que determina que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Outros países aproveitaram os resultados no PISA para de-

envolver políticas públicas aptas a criar um cenário de desenvolvimento interessante dentro de cada ciclo avaliativo desse exame internacional.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa Constituição Federal determinou que a preservação e a conservação do meio ambiente são condições necessárias para a manutenção dele às gerações presentes e futuras e transferiu ao Estado a responsabilidade de formar a população para o desenvolvimento dessa consciência.

Ao longo do trabalho foi mostrado o quanto nosso país precisa avançar em matéria de educação para de fato se apresentar como uma nação em condições estruturais de se desenvolver de maneira sustentável, pois quanto menos educada for a população mais dificuldade ela terá de compreender a importância de que a proteção do meio ambiente é uma condição necessária para o nosso desenvolvimento.

Para tanto é necessário que haja a concentração de esforços no foco do problema, ou seja, no fomento de uma educação básica de qualidade e isso somente pode acontecer quando nosso país assumir, por meio de uma política de estado, uma postura de concentrar os recursos, de maneira eficiente, na formação dos jovens, para que

esses sejam capazes de enfrentar as realidades do mundo atual.

Os resultados durante os anos de realização do PISA mostram que tivemos alguns avanços em termos de acesso dos jovens à educação básica, pois aumentamos a participação sem termos perdas significativas nos indicadores de proficiência dos alunos.

Por outro lado, ainda estamos muito longe de atingir os patamares mais elevados naquilo que diz respeito a qualidade na nossa educação, ou seja, na capacidade dos nossos alunos de transformarem informação em conhecimento.

As informações para uma análise consistente dos nossos resultados estão consolidadas ao longo de todos os exames do PISA, entre 2000 e 2015.

Nosso país é pródigo na produção de estudos quando comparados com outros países e dentro de nosso território, entre os diferentes Estados e até mesmo municípios.

Portanto, não nos faltam os instrumentos para gerarmos políticas públicas capazes de produzir uma educação de qualidade que se reverta em educação ambiental com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável de nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNESEN, E. S., & RANIERI, N. B. (21 de Maio de 2017). Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas da Universidade de São Paulo - NUPPS. O Supremo Tribunal Federal e o Direito Internacional À Educação: a Promoção Indireta dos Princípios e Normas Internacionais. Fonte: <http://www.nupps.usp.br>: <http://nupps.usp.br/downloads/artigos/ninarianieri/stfdirinted.pdf>

BRASIL, M. d. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. Acesso em 20 de julho de 2017, disponível em Site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

CURY, C. R. (Outubro-Dezembro de 2014). A qualidade da educação brasileira como direito. Educação e Sociedade. Acesso em 20 de Agosto de 2018, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0101-73302014000401053

GATTI, B. A. (2013). Desafios para a qualidade da Educação Básica. Em P. d. Associação Brasileira de Magistrados, & T. p. educação, Justiça pela qualidade na educação (pp. 670-685). São Paulo, São Paulo: Saraiva.

INEP, I. N. (1 de Novembro de 2016). Fonte: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf

MORIN, E. (2000). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento (2ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

NALINI, J. R. (2009). Ética Geral e Profissional (7ª ed.). São Paulo, São Paulo, Brasil: Revista dos Tribunais.

OECD. (2016). OECD. Acesso em 23 de Julho de 2017, disponível em <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>

SILVA, J. A. (2008). Curso de Direito Constitucional Positivo (30 ed.). São Paulo: Malheiros.

SOARES, J. F. (2013). Medidas do aprendizado dos alunos das escolas de Educação Básica. Em T. p. ABMP, Justiça pela qualidade na educação (pp. 572-612). São Paulo: Saraiva.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a. C. (Novembro de 2008). <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>. Acesso em 22 de Julho de 2017, disponível em Site da UNESCO: <https://nacoesunidas.org/agencia/unes->

co/

UNESCO. (25 de julho de 2017). Nações Unidas no Brasil. Fonte: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>

UNIDAS, N. (Agosto de 4 de 1984). <https://ambiente.files.wordpress.com/2011/03/brundtland-report-our-common-future.pdf>.

APRIMORE SEUS
CONHECIMENTOS COM
QUEM É REFERÊNCIA



WWW.ESAOABSP.EDU.BR

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE O PADRÃO DE INTERVENÇÃO DO JUDICIÁRIO

ALESSANDRA GOTTI

Sócia de Hesketh Advogados. Presidente-executiva do Instituto Article. Doutora e Mestre em Direito Constitucional pela PUC/SP. Professora da Graduação em Direito das Faculdades Integradas Rio Branco. Consultora da UNESCO e Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Membro Titular do Comitê de Assessoramento à Coordenadoria da Infância e Juventude para o Monitoramento da Criação de 150 mil vagas em Educação Infantil no Município de SP. É Coordenadora da Célula de Soluções Estratégicas e membro do GEAL - Grupo de Administração Legal do Conselho Regional de Administração de São Paulo (CRASP).



SUMÁRIO:

- I. INTRODUÇÃO - 65
- II. O PODER JUDICIÁRIO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL - 66
- III. O RETRATO DO CONTROLE JUDICIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS - 66
- IV. UM NOVO NORTE PARA O CONTROLE JUDICIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS - 68
- V. O LEADING-CASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO - 69
- VI. CONCLUSÃO - 71
- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 72

Palavras-chave: Educação infantil. Exigibilidade. Controle judicial de políticas públicas. Diálogo e articulação interinstitucional. Decisão de reforma estrutural.

I. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a examinar o padrão de intervenção do Poder Judiciário na garantia do direito social à educação infantil, bem como a tecer uma análise crítica dos avanços necessários no controle judicial de políticas públicas.

Defendida por James Heckman, Prêmio Nobel de Economia, como uma estratégia fundamental de combate estrutural à pobreza e às desigualdades sociais, a educação infantil é um desafio para os municípios brasileiros. Partindo dessas evidências, o Plano Nacional de Educação (PNE) previu, em sua Meta 1, a missão de universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE, em 2024.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018, apesar da pré-escola ser obrigatória, desde 2016, 7% das crianças de 4 e 5 anos estavam fora do sistema educacional em 2017. Já na etapa da creche, o percentual de crianças de 0 a 3 anos que, em 2017, frequentavam a escola era de 34,1%.¹

Se por um lado é crescente a pressão social pelo acesso à educação infantil, por outro, os municípios não são capazes de expandir a rede na velocidade necessária para atender à demanda. Isso faz com que a matrícula de crianças em creches e pré-escolas esteja no topo do ranking das demandas judiciais na área educacional, segundo estudo desenvolvido para a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e a UNESCO², em 2016.

1 Todos pela Educação. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018 (edição atualizada). São Paulo. Editora Moderna. 2018. Endereço eletrônico: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudo-Site.

2 GOTTI, Alessandra. PROJETO 914BRZ1009.2 CNE/UNESCO - A Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação. 2016. Endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41851-estudo-processos-judicializacao-temas-tratados-normas-da-ceb-cne-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.

II. O PODER JUDICIÁRIO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Alvo de crescente judicialização, a matrícula em creches e pré-escolas é pleiteada sob o argumento de que o direito à educação infantil é indisponível e de que os municípios têm o dever de garanti-lo. Em sua defesa, os municípios sustentam que a educação infantil não é direito público subjetivo, já que essa etapa não é considerada educação obrigatória e que o Poder Judiciário não pode imiscuir-se na esfera de decisão discricionária do Poder Executivo, sob pena de violar o princípio da separação dos poderes.

É certo que, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a educação básica obrigatória e gratuita passou a abarcar a pré-escola e o ensino médio, estendendo-se dos 4 aos 17 anos de idade, de modo progressivo até 2016, assegurando-se inclusive a oferta gratuita da educação para aqueles não tiveram acesso na idade própria. Isso quer dizer que, a partir de 2016, a pré-escola passou a ser considerada obrigatória e, portanto, direito público subjetivo, de modo que

o seu não oferecimento, ou sua oferta irregular, importa em crime de responsabilidade da autoridade competente.

Mesmo antes da Emenda Constitucional nº 59/2009, o direito à educação infantil foi garantido pelo Poder Judiciário após as decisões do Supremo Tribunal Federal, em 2005, nos Agravos Regimentais em Recursos Extraordinários nº 410.715-5/SP e nº 436.996-6/SP, cujo relator foi o Ministro Celso de Mello.

Desse modo, embora o direito à creche não esteja tecnicamente incluído no conceito de educação básica obrigatória e compulsória (artigo 208, I da Constituição Federal), sua exigibilidade foi garantida pelo Poder Judiciário. É uma conquista que temos a comemorar, em favor das crianças e das mulheres trabalhadoras. Apesar dessa importante conquista pela porta do Poder Judiciário, é preciso reconhecer que há avanços necessários no controle judicial de políticas públicas.

III. O RETRATO DO CONTROLE JUDICIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Não faz muito tempo em que transitamos de um momento em que os direitos sociais, como a educação, eram compreendidos como inexigíveis perante o Poder

Judiciário, para seu reconhecimento como verdadeiros direitos fundamentais, cuja eficácia não poderia ser comprometida pelo Poder Público.

A exigibilidade do direito

social à educação infantil apenas se consolidou, como dito, após as decisões do Supremo Tribunal Federal, nos Agravos Regimentais em Recursos Extraordinários nº 410.715-5/SP e nº 436.996-6/SP. Se a Suprema Corte firmou o entendimento de que, em havendo omissão do Executivo na execução de políticas públicas, o Poder Judiciário pode determinar a sua execução, uma reflexão merece ser feita sobre o padrão decisório que tem sido adotado pelo Poder Judiciário.

Estudo elaborado por Carolina Marinho envolvendo 36 ações civis públicas sobre educação infantil propostas pelo Ministério Público de São Paulo - que tiveram decisões com trânsito em julgado entre os anos de 1996-2005 - evidencia o padrão decisório do Poder Judiciário, em grande medida mantido até os dias de hoje. Isto é: são acolhidas as ações de caráter individual ou as coletivas que envolvem direitos individuais homogêneos, mas as ações coletivas relativas a políticas públicas, para a tutela de direitos difusos, são rejeitadas³. Das 15 ações estudadas pela autora que visavam a tutela de direitos difusos e requeriam que o município fosse condenado a matricular todas as crianças de uma determinada jurisdição cujos pais assim desejassem, apenas duas ao final foram julgadas procedentes. Enquanto isso, das 21 ações propostas na defesa de direitos individuais homogêneos, com uma lista pré-determinada de crianças, 20 obtiveram liminar favorável à matrícula imediata e 14 foram julga-

das procedentes (as demais foram extintas sem julgamento do mérito porque foi comprovada a matrícula das crianças ou atingiram idade de ingresso obrigatório no ensino fundamental). No estudo de casos, Carolina Marinho identifica que as ações coletivas voltadas à defesa de direitos individuais homogêneos foram propostas pelo Ministério Público de São Paulo após o relativo fracasso das ações que pretendiam a tutela de direitos difusos.

Os argumentos mais frequentes na denegação da tutela judicial nas ações coletivas envolvendo direitos difusos, segundo aponta Carolina Marinho, resumiam-se à reserva do possível (inexistência de condições orçamentárias), separação dos poderes (intervenção indevida do Judiciário na esfera própria do Poder Executivo), discricionariedade administrativa (não caberia ao Poder Judiciário interferir na escolha de prioridades políticas) e impossibilidade jurídica dos pedidos que eram considerados genéricos, indeterminados ou pedidos futuros (não estaria materializada a violação ao direito, mas apenas uma expectativa de violação).

Se por um lado, as decisões judiciais possuem um impacto positivo na agenda de garantia do direito à educação infantil; por outro lado, um padrão de intervenção do Poder Judiciário focado exclusivamente na tutela de direitos individuais ou individuais homogêneos precisa ser repensado, pois ele se limita a “furar” a ordem cronológica de ingresso das crianças na rede de ensino, priorizando as que ingressam em juízo em detrimento das

3 MARINHO, Carolina. Juristicabilidade dos Direitos Sociais: Análise de Julgados do Direito à Educação sob o Enfoque da Capacidade Institucional. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Direito da USP. São Paulo, 2009, pp. 59-67.

demais que aguardam na fila de espera por uma vaga⁴.

IV. UM NOVO NORTE PARA O CONTROLE JUDICIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Poder Judiciário tem sido refratário a ações coletivas que versam sobre políticas públicas universais e tutelam interesses difusos. Esse fato é evidenciado pela pesquisa “Ações Coletivas no Brasil: temas, atores e desafios da tutela coletiva”, feita em 14 Tribunais de diferentes estados, que integra a 2ª edição da Série Justiça Pesquisa do Conselho Nacional de Justiça, que revela o percentual de magistrados que atribuiu sucesso às ações individuais (62,4%) versus ações coletivas (8,5%)⁵.

Onde a ação civil pública é manejada, quase que exclusivamente, para a defesa de direitos individuais homogêneos ou mesmo só de direitos individuais, perde-se a oportunidade de enfrentar a raiz do problema com ganho de escala na concretização do direito social à educação infantil. Não se quer com isso afirmar que as demandas individuais não devem ser propostas ou acolhidas pelo Poder Judiciário, até porque os direitos sociais possuem tanto uma dimensão individual, quanto uma dimensão coletiva⁶.

O que se pretende realçar é que, por se tratar de um problema estrutural, que requer foco no planejamento de ações, metas ao longo de um espaço temporal, priorização de recursos e controle

eficaz, o simples fornecimento de uma ou algumas vagas a um grupo determinado de crianças, sem o necessário “olhar” para a política pública universal, é um mero paliativo. Uma solução definitiva, que contemple, inclusive, aqueles que não ingressaram com demandas judiciais, só advirá da adoção de estratégias decisórias que se debruçam sobre a resolução das deficiências da macropolítica.

Dentre essas estratégias possuem destaque as que procuram lidar com as tensões entre os Poderes constituídos, respeitando o âmbito de atuação de cada qual, ao mesmo tempo em que reforçam o papel chave do Poder Judiciário na garantia dos parâmetros legais dos direitos sociais. É o caso de decisões estruturais, que (i) fixam critérios gerais para o atingimento de um resultado esperado no futuro; (ii) pressupõem o desenho da medida concreta, na fase de sua execução (por meio da construção de um plano de ação) e o diálogo interinstitucional na sua implementação; (iii) delegam o monitoramento da decisão a um órgão ou agente, com a participação da sociedade civil; (iv) requerem a avaliação periódica dos resultados alcançados para os ajustes necessários ao atingimento do fim almejado. São soluções dessa natureza, de uma nova engenharia jurídica, que devem ser

4 A esse respeito, comenta Cesar Callegari, que foi Secretário Municipal de Educação na cidade de São Paulo, que “em 2013, na cidade de São Paulo, aproximadamente 20 mil crianças foram matriculadas nas creches municipais (cerca de 25% do total das matrículas) por força de um sem-número de decisões judiciais”. Segundo ele “as decisões judiciais geram, na prática, o efeito de que a filas de espera formalmente constituídas sejam literalmente fragilizadas e desmoralizadas”, e, acrescenta ele, impactam negativamente em “programa de evidente interesse social” (= a prioridade dada, de cada 10 crianças atendidas, a 2 crianças em situação de extrema pobreza, conforme Portaria nº 6.770/2013 e artigo 21 da Portaria nº 6.811/2015, ambas da Secretaria Municipal de Educação), já que “mesmo crianças extremamente carentes e expostas a situações críticas eram preteridas por outras porque estas tinham em mãos a ordem judicial para que ocupassem a vaga”. (CALLEGARI, César. “A judicialização da Educação Infantil no Brasil”. In: Reflexões sobre Justiça e Educação. São Paulo. Todos pela Educação e Editora Moderna, 2018, p. 71).

5 “Pesquisa indica uso de ações coletivas para defesa de direitos individuais”. Notícias CNJ. Endereço eletrônico: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/85595-aco-es-coletivas-estrategia-para-defesa-de-direitos-individuais> e <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/10/a2ab183c1d1c0c2c69e6023a6c9d42ca.pdf>

6 GOTTI, Alessandra. “O papel estratégico do Terceiro Setor no controle judicial de políticas públicas”. In: Revista de Direito do Terceiro Setor (RDTs). Ano 11 – n. 22 – julho/dezembro 2017. Ibats e Editora Fórum, p. 30.

7 Esclarecem Victor Abramovich e Christian Courtis que o litígio relacionado a problemas estruturais é denominado litígio complexo (complex litigation) ou litígio de reforma estrutural (structural reform), cujas principais características são:

perseguidas no controle judicial de políticas públicas.

V. O LEADING-CASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO

Por colocar em prática uma nova engenharia jurídica no controle judicial de políticas públicas, não se pode deixar de mencionar a decisão estrutural adotada pela Câmara Especial do Tribunal de Justiça de São Paulo na ação civil pública ajuizada no Foro Regional de Santo Amaro (Processo nº 0150735-64.2008.8.260002), que ficou conhecida como o leading-case da educação infantil da cidade de São Paulo.

Dois fatores prévios ao julgamento foram fundamentais: o diálogo e articulação conduzidos pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional de Educação Infantil (GTIEI)⁸ e a estratégia de decisão estruturante concebida no parecer-conceito⁹, que norteou as ações do GTIEI na luta por desatar o nó da efetivação do direito à educação infantil de qualidade para as crianças paulistas.

Após uma audiência pública inédita, conduzida pelo Presidente da Seção de Direito Público do Tribunal de Justiça de São Paulo, Desembargador Samuel Alves de Melo Júnior, e um ciclo de reuniões de tentativa de acordo que resultou infrutífero com o município de São Paulo, foi adotada, em 16/12/2013, a decisão estrutural da educação infantil. Ao invés de determinar a inclusão de uma ou

um grupo de crianças nos primeiros lugares na fila de espera por uma vaga em creche ou pré-escola, o Tribunal de Justiça de São Paulo enfrentou as falhas da política pública de educação infantil no município: a falta de um plano de expansão para a rede de atendimento, a qualidade dos serviços prestados e os recursos destinados. De forma inédita, determinou:

a) a elaboração de um plano de expansão de vagas e de construção de unidades para criar, entre os anos de 2014-2016, no mínimo 150 mil novas vagas em creches e em pré-escolas, de forma a eliminar a lista de espera, garantida a qualidade da educação ofertada, observando-se as normas do Conselho Nacional de Educação e, suplementarmente, aquelas expedidas pelo Conselho Municipal de Educação;

b) a inclusão na proposta orçamentária da ampliação da rede de ensino de acordo com a ampliação determinada;

c) a apresentação de relatórios semestrais pelo município das medidas adotadas, cujos resultados devem ser monitorados pela Coordenadoria da Infância e da Juventude, com auxílio de um Comitê de Assessoramento.

Trata-se tipicamente de uma decisão estrutural na medida em que fixa critérios gerais a se-

a) questionamento de uma situação normativa ou fática, de alcance coletivo, à luz dos parâmetros exigidos pelo ordenamento jurídico; b) a multiplicidade de autores e interesses em jogo; c) o caráter estrutural da violação sob análise; d) a necessidade de desenho de um remédio que requer planejamento e implementação de largo alcance; e) a necessidade de respeito à separação dos poderes; f) a necessidade de supervisão da execução da sentença, etapa na qual, diferentemente do litígio bilateral tradicional, inclui-se o desenho concreto das medidas a adotar, o cronograma de cumprimento e o seguimento do cumprimento. (ABRAMOVICH, Victor; COURTIS, Christian. *El umbral de la ciudadanía – El significado de los derechos sociales en el Estado social constitucional*. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2006, p. 148-150).

8 O GTIEI, criado em 2013, reúne os principais litigantes judiciais em favor desse direito – Ministério Público, Defensoria, ONGs e advocacia (especialistas) –, tendo como objetivo a construção de estratégias comuns.

9 GOTTI, Alessandra; XIMENES, Salomão. *Parecer: Proposta de Litígio Estrutural sobre Déficit de Vagas em Creches e Pré-Escolas no Município de São Paulo*. São Paulo: Ação Educativa; Rubens Naves, Santos Jr. Advogados e Hesketh Advogados, 2012.

rem observados para o atingimento de um resultado esperado no futuro (eliminação da fila de espera e atendimento de parâmetros de qualidade), deixando para a fase seguinte, da execução da decisão, a construção das medidas concretas a serem adotadas, por meio da apresentação, pelo Executivo, de um plano de ação.

Como típico em processos estruturais, a decisão determinou o seu monitoramento a um agente designado, com participação social, atribuindo à Coordenadoria da Infância e da Juventude, conduzida pelo Desembargador Eduardo Cortez de Freitas Gouvêa, assessorado por um Comitê¹⁰, tal incumbência, por meio da análise de relatórios e reuniões semestrais com a Secretaria Municipal de Educação.

Decorridos quatro anos, foi conduzida, em 2017, uma nova audiência pública, pelo Decano do Tribunal de Justiça de São Paulo, Desembargador José Carlos Gonçalves Xavier de Aquino, para analisar os resultados e oportunizar à nova gestão municipal a apresentação de seu plano de ação. Segundo o balanço apresentado pelos autores da ação na nova audiência pública, foram criadas, no período de 2013-2016, 89.249 vagas, sendo 72.814 em creches e 16.435 em pré-escolas¹¹.

A expansão foi eficaz para equacionar o problema da fila de espera na pré-escola. Todavia, persistia o déficit de vagas em creches que, em abril de 2017, era da or-

dem de 88 mil vagas, e a necessidade de aprimorar o padrão de qualidade ofertado na rede, cuja expansão se deu majoritariamente por meio de convênios com instituições privadas.

Após um novo ciclo de negociações, foi firmado acordo com o Município de São Paulo, homologado pelo Tribunal de Justiça de São Paulo em setembro de 2017, prevendo a ampliação de 85,5 mil vagas, no quadriênio 2017-2020, nas áreas com maior demanda, além do aprimoramento de critérios de qualidade relacionados à infraestrutura existência de área externa descoberta para recreação e atividades pedagógicas), à redução da quantidade de agrupamentos infantis no mesmo ambiente e da razão educação/criança e à formação continuada dos professores da rede direta e conveniada.

A adoção dessa estratégia inovadora foi capaz de produzir uma reforma estrutural na política pública de educação infantil, cujos benefícios foram imunes à mudança de gestão municipal e propiciou a ampliação do acesso e aprimoramento da qualidade em benefício das crianças paulistanas. É uma experiência que merece ser difundida por seus resultados exitosos, que posicionaram a cidade de São Paulo entre as primeiras (se não for a primeira) a cumprir a Meta 1 do PNE seis anos antes. Hoje 61% das crianças de 0 a 3 anos estão em creches na cidade de São Paulo.

10 Ação Educativa; Associação Comunidade Ativa Vila Clara; Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo; Defensoria Pública do Estado de São Paulo; Fórum Municipal de Educação Infantil; Fórum Paulista de Educação Infantil; Instituto de Cidadania Padre Josimo Tavares; Negri – Núcleo de Estudos de gênero, raça e idade; Grupo de Atuação Especial de Educação do MPSP (GEDUC); Grupo de Trabalho de Educação da Rede Nossa São Paulo; Rubens Naves Santos Junior (Rubens Naves) e Hesketh Advogados (Alessandra Passos Gotti e Ana Cláudia Pires Teixeira). Após o acordo homologado em setembro de 2017 com a nova gestão municipal, o Comitê passou a contar também com dois conselheiros do Tribunal de Contas do Município (Conselheiro Maurício Faria e Conselheiro Domingos Disse).

11 GOTTI, Alessandra; XIMENES, Salomão. "Proposta de litígio estrutural para solucionar o déficit de vagas em educação infantil". In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVEZ, Ângela Limongi Alvarenga (Orgs). Direito à educação e direitos na educação – em perspectiva multidisciplinar. Unesco e UniTwin Usp, 2018, p. 397. Endereço eletrônico: <http://unesdoc.unesco.org/ima->

VI. CONCLUSÃO

O Poder Judiciário tem sido refratário a ações coletivas que versam sobre políticas públicas universais e tutelam interesses difusos. Onde a ação civil pública é manejada, quase que exclusivamente, para a defesa de direitos individuais homogêneos ou mesmo só de direitos individuais, perde-se a oportunidade de enfrentar a raiz do problema com ganho de escala na concretização do direito social à educação infantil.

No leading-case da educação infantil da cidade de São Paulo, o Tribunal de Justiça de São Paulo adotou uma decisão estrutural que representa um avanço no padrão de intervenção do Poder Judiciário na garantia do direito social à educação infantil. Ao invés de determinar a inclusão de uma ou um grupo de crianças nos primeiros lugares na fila de espera por uma vaga em creche ou pré-escola, enfrentou as falhas da política pública de educação infantil no município: a falta de um plano de expansão para a rede de atendimento, a qualidade dos serviços prestados e os recursos destinados. De forma inédita, determinou a elaboração de um plano de expansão de vagas em creches e pré-escolas (que deveriam ser ofertadas seguindo parâmetros de qualidade), de modo a eliminar a fila de espera, atribuindo a uma governança a incumbência de monitorá-la em reuniões semestrais com a Secretaria Municipal de Educação (Coordenadoria da Infância e Juventude e Comitê de Monitoramento interinstitucional).

Essa decisão estrutural inovadora foi capaz de produzir uma reforma estrutural na política pública de educação infantil, cujos benefícios foram imunes à mudança de gestão municipal e propiciou a ampliação do acesso e aprimoramento da qualidade em benefício das crianças paulistas. É uma experiência que merece ser difundida por seus resultados exitosos, que posicionaram a cidade de São Paulo entre as primeiras (se não for a primeira) a cumprir a Meta 1 do PNE seis anos antes. Hoje 61% das crianças de 0 a 3 anos estão em creches na cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Víctor; COURTIS, Christian. El umbral de la ciudadanía – El significado de los derechos sociales en el Estado social constitucional. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2006.

CALLEGARI, César. “A judicialização da Educação Infantil no Brasil”. In: Reflexões sobre Justiça e Educação. 2018. Todos pela Educação e Editora Moderna. 2018.

GOTTI, Alessandra. Direitos Sociais: Fundamentos, regime jurídico, implementação e aferição de resultados. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

_____. PROJETO 914BRZ1009.2 CNE/UNESCO - A Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação. 2016. Endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-41851-estudo-processos-judicializacao-temas-tratados-normas-da-ceb-cne-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.

_____. Uma nova estratégia para superar a falta de vagas em creches. Estadão: Blog de Olho na Educação. Todos pela Educação. 2017. Endereço eletrônico: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/audiencias-de-conciliacao-uma-nova-estrategia-para-superar-a-falta-de-vagas-em-creches-2/>

_____. XIMENES, Salomão. Parecer: Proposta de Litígio Estrutural sobre Déficit de Vagas em Creches e Pré-Escolas no Município de São Paulo. São Paulo: Ação Educativa; Rubens Naves, Santos Jr. Advogados e Hesketh Advogados, 2012.

_____. XIMENES, Salomão. “Proposta de litígio estrutural para solucionar o déficit de vagas em educação infantil”. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVEZ, Ângela Limongi Alvarenga (Orgs). Direito à educação e direitos na educação – em perspectiva multidisciplinar. Unesco e Uni-Twin Usp, 2018. Endereço eletrônico: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002627/262765por.pdf>.

KIM, Richard Pae. “O direito à Educação e a jurisprudência da Suprema Corte do Brasil: o garantismo e a negação ao ativismo judicial”. In: Reflexões sobre Justiça e Educação. Todos pela Educação e Editora Moderna. 2018.

MARINHO, C. M. Justiciabilidade dos Direitos Sociais: Análise de Julgados do Direito à Educação sob o Enfoque da Capacidade Institucional.

São Paulo, Dissertação (Mestrado), USP, Programa de Pós-Graduação em Direito, Direito de Estado, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018 (edição atualizada). 2018. Editora Moderna. Endereço eletrônico: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite .

QUANDO A MILITÂNCIA AMEAÇA A EDUCAÇÃO: AS RECENTES INCURSÕES IDEOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM SÃO PAULO

JACINTHO DEL VECCHIO JUNIOR

Bacharel em Direito pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Bacharel, mestre e doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Pós-doutorado em filosofia pela Université de Lorraine (França). Pesquisador associado ao Laboratoire d'Histoire et de Philosophie des Sciences – Archives Henri Poincaré (CNRS-UMR7117). Tenente-Coronel da Polícia Militar do Estado de São Paulo, professor da Academia de Polícia Militar do Barro Branco e do Centro de Altos Estudos de Segurança “Coronel PM Nelson Freire Terra”. Conselheiro Estadual de Educação de São Paulo no triênio 2015-2018. E-mail: delvecchio@usp.br.

SUMÁRIO:

RESUMO - 75

INTRODUÇÃO - 75

I. UM PLANO PARA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS – MAS NÃO SÓ PARA ISSO - 76

II. ESCOLA SEM PARTIDO – E SEM LIBERDADE - 79

CONCLUSÃO - 82

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 85

RESUMO

O artigo presta-se à discussão de duas propostas antagônicas voltadas à formulação de políticas educacionais, que representam, cada uma a seu modo, as perspectivas das correntes doutrinário-ideológicas que as fomentam, quais sejam, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos e a Escola sem Partido. Após uma apresentação geral de ambas, são apontadas algumas dificuldades que envolvem tanto questões relativas a seus conteúdos quanto à sua natureza jurídica.

INTRODUÇÃO

Poucas vezes ao longo da história as políticas educacionais ocuparam um papel tão central no cenário político brasileiro quanto o que se tem verificado nos últimos anos. Paralelamente, em parte devido à grave crise institucional pela qual passa o país, os posicionamentos político-ideológicos têm conhecido um processo de crescente acirramento, em que os temas da educação acabam também por se fazerem presentes, dado seu papel crucial para a cultura da nação.

Nesse quadro, dois esforços recentes no sentido de fazer valer ideologias em políticas educacionais são emblemáticos, quais sejam, o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos e o Escola sem Partido, respectivamente concebidos sob perspectivas ideológicas bem definidas de esquerda e de direita. Com dinâmicas bastante diferentes no que tange à sua forma de encaminhamento, eles compartilham problemas comuns em relação aos aspectos jurídicos que devem nortear qualquer propositura de lei no estado democrático de direito brasileiro.

O artigo não tem o escopo de realizar uma discussão de ordem axiológica, ou uma análise sistemática das propostas; ao contrário, restringe-se à tentativa de elucidar algumas dificuldades que as inviabilizam, na forma como estão articuladas atualmente, sob as perspectivas jurídica e pedagógica, bem como procura evidenciar que elas sofrem de vícios e problemas similares, do ponto de vista do direito constitucional.

I. UM PLANO PARA EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS – MAS NÃO SÓ PARA ISSO

O Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH) é um esforço conjunto do Comitê Estadual de Direitos Humanos, do Conselho Estadual de Direitos da Pessoa Humana (Condepe), da Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (Edepe) e da Ouvidoria Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Retrata a preocupação dos órgãos citados no sentido de consolidar uma política de educação em Direitos Humanos no estado de São Paulo. A iniciativa é louvável, em face da necessidade premente de disseminar conhecimento acerca do tema, e da baixa sensibilização que a população, de modo geral, tem sobre o assunto, como já verificado pelo importante estudo de Cardia (2012), por exemplo.

Mas não obstante a relevância do tema para a consecução plena de um estado democrático de direito no Brasil, a proposta em tela sofre de sérios problemas. Desde sua abertura, o documento não esconde seu caráter marcadamente ideológico. Segundo o texto, a busca pelos direitos humanos é concebida como uma demanda histórica do movimento social organizado e tem como seu principal antecedente a resistência contra o arbítrio e a violação dos direitos humanos pela ditadura militar. Os avanços do ordenamento jurídico são vistos como conquistas ameaçadas pela “ofensiva neoliberal

que, de modo avassalador, instaurou-se no ideário da privatização e da redução do Estado na garantia de políticas sociais a todos os cidadãos” (SÃO PAULO, 2018a, p. 10).

O documento é articulado por diferentes eixos temáticos. Quanto ao eixo relativo à educação básica, o texto praticamente não traz inovações, quando estabelece a necessidade de criação de redes socioassistenciais de proteção a educandos com dificuldades de aprendizagem e a garantia de educação para grupos vulneráveis, considerando que todas essas medidas já se encontram formalmente disciplinadas, seja no Plano Estadual de Educação, objeto da Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016 (SÃO PAULO, 2016a), seja em deliberações e indicações do Conselho Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2014a, 2014b, 2016b, 2016c, 2018b), seja nas próprias práticas administrativas da Secretaria Estadual de Educação, consubstanciadas em resoluções administrativas do órgão.

A diretriz nº 2 do primeiro eixo do PEEDH é um caso modelar. Ela trata especificamente da garantia de ensino-aprendizagem sobre a memória da verdade no período da ditadura civil-militar. Parte-se do pressuposto da necessidade de evidenciar violações dos direitos humanos especificamente no período citado, ou seja, entre 1964/1985, ignorando assim que nossa história é permeada de vio-

1 Alguns exemplos, dentre dezenas que poderiam ser nominados, são o fenômeno do genocídio das populações indígenas ao longo de todo o período colonial, a matança dos negros malês de Salvador, em 1835, o assassinio dos Soldados de Canabarro na Revolução Farroupilha, o massacre de Canudos, a forma como os cabanos foram dizimados no Pará, em 1844, a prática da degola na Revolução Federalista de 1893, além, é claro, da sistêmica prática de tortura ocorrida sob a tutela de Filinto Müller, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas.

lações a direitos fundamentais, que também não podem ser mitigadas ou obscurecidas.¹ Como ensina Darcy Ribeiro,

Às vezes se diz que nossa característica essencial é a cordialidade, que faria de nós um povo por excelência gentil e pacífico. Será assim? A feia verdade é que conflitos de toda a ordem dilaceraram a história brasileira, étnicos, sociais, econômicos, religiosos, raciais etc. O mais assinalável é que nunca são conflitos puros. Cada um se pinta com as cores dos outros. [...] O processo de formação do povo brasileiro, que se fez pelo entrelaçamento de seus contingentes índios, negros e brancos, foi, por conseguinte, altamente conflitivo. Pode-se afirmar, mesmo, que vivemos praticamente em estado de guerra latente, que, por vezes, e com frequência, se torna cruento, sangrento. (RIBEIRO, 1995, p. 167-8).

A complexidade apontada por Ribeiro contrasta, evidentemente, com o discurso linear e simplista do texto do Plano, quando todo esse estado de coisas plural e multifacetado dá lugar à simplória crítica massificada ao período de exceção iniciado em 1964. Essa abordagem proposta evidentemente depõe contra um delineamento mínimo da História do Brasil e contra um verdadeiro “despertar” para o problema e para a importância da defesa incondicional dos direitos humanos, em um sentido mais amplo. Mas como não raras vezes acontece, lança-se luz àquilo que se pretende ressaltar; e assim, tudo o que não serve à articulação da narrativa, à tergiversação ideo-

lógica, é veementemente ignorado, sejam fatos, teorias, argumentos. O documento como um todo é concebido a partir dessa estratégia.

O terceiro eixo temático do Plano tem por objeto a “educação popular em Direitos Humanos”, e merece atenção porque é o grande sustentáculo conceitual para as diretrizes apresentadas nos demais eixos. A concepção de educação popular é articulada nos seguintes termos:

A educação não-formal na área de Direitos Humanos, ou educação popular, é aquela que se identifica como uma educação para e pela cidadania, emancipatória e popular. [...] É uma educação de resistência cultural, contra hegemônica ao modelo de educação dominante e colonizador. [...] O conhecimento deixa de pertencer apenas a um grupo dominante, colonizador, que utiliza da metodologia autoritária e impositiva para manter a desigualdade social. Tem na teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire a concepção emancipadora de educação. Por isso, há uma dimensão libertadora da educação. Não comprometida com o mercado, com o vestibular ou com o currículo formal, pensados a partir de uma ideologia dominante das mentes. [...] Para tanto, a educação pressupõe a promoção do exercício do poder do povo no processo de socialização do saber e das experiências sociais. (SÃO PAULO, 2018a, p. 40, grifo nosso).

Os trechos grifados da citação constituem marcadores ideológicos que são suficientemente claros para exigirem maiores di-

gressões. A importância da obra de Paulo Freire para a educação brasileira é inquestionável. Mas simplesmente replicar seus argumentos nos dias de hoje soa como algo anacrônico.

A articulação do conceito de educação popular por Freire data da década de 1970. Em 1997, ano da morte do autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, era apenas uma promessa. Esse período ainda era caracterizado por uma profunda desigualdade no que concerne ao acesso ao ensino superior, por exemplo. Mas, de fato, hoje faz pouco sentido falar em uma lógica de oprimidos versus opressores na educação formal no Brasil. O advento de uma Base Nacional Comum Curricular, aliado à universalização do ensino fundamental², remetem os desafios da educação principalmente à questão da qualidade do ensino, e não mais do acesso a ele. Argumento análogo pode ser direcionado ao ensino superior: *mutatis mutandis*, o investimento maciço do governo federal ampliou significativamente o acesso à educação superior ao longo dos anos. Alie-se essas condições ao fato de que o pensamento de esquerda evidentemente predomina nas universidades brasileiras, e nota-se quão descabida é essa formulação que caracteriza o ensino formal como “o ensino do opressor”.

Mais que isso: o argumento, tomado como verdadeiro, pretensamente legítima uma “política de inclusão” que é, no mínimo, *sui generis*, quando impõe uma espécie de nivelamento entre educação

formal e educação não-formal, até mesmo no seio das Instituições de Ensino Superior. Assim, sob o argumento de valorizar as experiências vividas, o que ocorre de fato é uma desvalorização do conhecimento obtido por meio do percurso formal, acadêmico. Esse posicionamento viabiliza o reconhecimento de atores de movimentos sociais como ideólogos capazes de legitimamente vocalizar e disseminar conhecimento em quaisquer instâncias, e garantir, portanto, sua penetração inclusive nos meios de educação formal superior.

Aliás, é no ensino superior que o Plano ameaça causar maiores danos, como por exemplo, ao determinar a inserção da diretriz da educação em direitos humanos nas matrizes curriculares das licenciaturas e de todos os cursos das ciências humanas e sociais, exatas e biológicas (SÃO PAULO, 2018a, p. 36). Pensar em uma carga curricular de direitos humanos na formação de profissionais das ciências sociais e das sociais aplicadas é, sem dúvida, uma medida oportuna, necessária até. Em algumas biológicas, *idem*. Mas qual o sentido de inserir uma carga substancial de direitos humanos na formação de matemáticos, de engenheiros aeronáuticos, de designers gráficos, biomédicos, e da ampla gama dos cursos superiores de tecnologia? Ouvir-se-á, novamente, que esse tipo de formação é alienante?

Mas do ponto de vista jurídico, a questão é ainda mais grave. Isso porque compete exclusivamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional

2 Segundo dados do IBGE, 98,8% das crianças entre 6 e 14 anos estão matriculadas no ensino fundamental no estado de São Paulo. Quanto ao ensino médio, a taxa é de 78,5% de adolescentes entre 15 e 17 anos matriculados no Estado, sobretudo em face das altas taxas de evasão verificadas.

(cf. art. 22, XIV, CF). Aos estados e ao Distrito Federal, a competência para legislar acerca de educação, ensino e cultura é concorrente (cf. art. 24, IX, CF), e, nesses termos, a União deve limitar-se a estabelecer normas gerais (em matéria de educação, principalmente a Lei nº 9.394/96 e suas alterações), enquanto que os Estados têm o papel de suplementar tais normas, de acordo com o § 2º do art. 24 da Constituição Federal.

Fato é que o PEEDH, por seu teor, avança sobre matéria constitucional e de competência do âmbito federal, carregando vício de inconstitucionalidade e violando a regra da complementaridade que a norma estadual deve guardar em relação ao âmbito federal, caso seja convertido em lei pelo legislativo estadual nos termos em que se encontra. Mas mesmo no que concerne a matéria infraconstitucional, o Plano é problemático. A Lei nº 9.394/96, além de reproduzir textualmente os princípios constitucionais (a liberdade de ensinar e aprender e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas), determina a abordagem

de conteúdos relativos aos direitos humanos como temas transversais nos currículos escolares da educação básica, bem como define que a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação (§ 9º e 10º do art. 26 da LDB). Ambos os preceitos não são observados pela proposta do PEEDH.

Por derradeiro, é preciso apontar que o eixo do PEEDH relativo à educação superior viola explicitamente a autonomia assegurada às universidades para fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes, prevista no inciso II do art. 52 da LDB, quando determina como meta para as universidades públicas e privadas o oferecimento de cursos de pós-graduação lato sensu (na proporção de 10% do total) e stricto sensu com temáticas relativas aos direitos humanos.

II. ESCOLA SEM PARTIDO – E SEM LIBERDADE

Escola sem Partido” tornou-se uma marca: projetos de lei pululam aqui e ali, no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas estaduais, em câmaras de vereadores, e guardam grandes semelhanças entre si. Na Assembleia

Legislativa de São Paulo, o Projeto de Lei nº 1.301 de 2015 foi rejeitado pela Comissão de Educação da Casa. Mas como envolve um tema latente, e defendido tão apaixonadamente, não se encontra pacificado. E a nova composição das casas legislativas a partir de 2019

foi, de fato, fortemente influenciada pela onda conservadora cujo crescimento se testemunha mundo afora, com grande possibilidade de alterar significativamente o posicionamento atual do legislativo estadual.

Em linhas gerais, pode-se dizer que os princípios do movimento Escola sem Partido são típicos do ideário liberal e dos valores democráticos: neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; liberdade de consciência e de crença; reconhecimento da vulnerabilidade do educando em sua relação com o professor. Mas apesar dessa carta de boas intenções, reza o ditado que Deus mora no detalhe; e o Diabo também.

O projeto de lei citado veda ao professor certas condutas, como as de favorecer, prejudicar ou constranger alunos em função de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; proíbe a propaganda político-partidária em sala de aula e a incitação de participação de alunos em manifestações, atos públicos e passeatas; mas um dos incisos do seu art. 5º merece ser reproduzido textualmente: “IV - ao tratar de questões políticas, sociais, culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito” (SÃO PAULO, 2016b). A ingenuidade da proposta aqui é latente: qual é a forma justa de apresentar, por exemplo, a Revolução de Outubro ou a ascensão do nazismo, para comunistas empedernidos ou para fascistas convictos?

Teorias são lentas através das quais compreendemos fenômenos, interpretamos o mundo, e das quais muito dificilmente nos livramos por completo, pois elas nos impactam em nossas convicções mais profundas. Por isso, evidentemente, todo o ensino carrega uma ideologia subjacente, mas há uma diferença monstruosa entre uma tendência de leitura que tenha a construção fundada em algum tipo de ideologia (vide os valores cristãos que normalmente se imiscuem na formação do cidadão brasileiro) e o proselitismo político-partidário rasgado. E aqui, mais uma vez, a lei brasileira encontra-se ameaçada por uma boa intenção: a neutralidade pretendida distancia-se do princípio constitucional do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Mas o que realmente causa espécie e, acredito, remete o debate a outro nível de subjetividade, é o teor do inciso VI do artigo 1º, que estabelece o “direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” Com isso, impõe-se a não intervenção do Estado nessa seara, sob quaisquer hipóteses. Essa premissa é bastante discutível, sobretudo diante de um quadro de fragmentação e relativização da cultura que vem sendo evidenciado na sociedade contemporânea ocidental ao longo da segunda metade do século XX e nesse início de século XXI, em que cada vez mais comportamentos alternativos e extremistas são considerados como

aceitáveis.

Os problemas aqui são evidentes não apenas do ponto de vista moral, mas também legal. Sob a premissa de respeitar convicções familiares, o texto se contrapõe à Constituição Federal e à LDB, pois ambas definem a educação como um processo de construção compartilhado tanto por famílias quanto pelo Estado e pela sociedade (vide art. 205 CF e art. 2º da LDB). Claro que o perigo aqui não é unilateral: deve-se rejeitar, de um lado, a primazia de um Estado que tenha a pretensão de ditar, per se, ideologias oficiais e, de outro, o processo educacional no seio familiar que não dialogue, no mínimo, com os valores representados pelos princípios fundamentais estabelecidos na nossa Constituição, sobretudo em alguns incisos do artigo 5º. Afinal, não se pretende apenas formar filhos, mas também cidadãos. Educação também é um processo de socialização. Mas ponderação e consenso não têm sido comuns nos debates políticos no Brasil contemporâneo. E, por isso, sob a “ameaça” de um Estado que tente impor uma ideologia gramscista, ou de gênero, ou outra qualquer, os defensores do Escola sem Partido, na tentativa de proteger suas famílias e a sociedade daquilo que identificam como um perigo, rapidamente lançam-se a outro.

Nesse sentido, entendo como descabida, imprudente e, no limite, inconstitucional a carta de salvo-conduto que a proposta em discussão procura atribuir às famílias no que concerne à educação de seus filhos, porque ao mesmo tem-

po em que preservar a liberdade de pensamento e de crença é uma garantia inegociável, também o é a construção de valores próprios ao estado democrático de direito, e o processo educacional, em sua lida de formar cidadãos “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, CF) não pode se distanciar desse rol de valores, sob nenhum pretexto.

Os artigos 2º e 3º do projeto de lei propõem, respectivamente:

a) que o poder público e os professores não se imiscuirão na orientação sexual dos alunos nem permitirão qualquer prática capaz de comprometer, direcionar ou desviar o natural desenvolvimento de sua personalidade; e

b) que sejam vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política, partidária e/ou ideológica, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades de cunho religioso ou moral que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Com isso, evidencia-se o óbvio: o Escola sem Partido, apesar do nome, não tem necessariamente relação com “partidos”, ou com o universo político em geral; ele consiste em um enfrentamento, que transita entre o conservadorismo e o reacionarismo, que tem o escopo de salvaguardar certa forma de visão de mundo, em detrimento das ameaças (aos olhos de seus defensores) de ordem moral, comportamental, religiosa e,

acessorariamente, política - e, claro, isso também é um posicionamento ideológico; mas para fazê-lo, a exemplo do que se verifica no caso do PEEDH, a proposta acaba por afrontar determinados princípios erigidos pela Constituição Federal e pela legislação federal infraconstitucional, como o do caráter suplementar da norma estadual em relação à federal em matéria de educação, do pluralismo pedagógico e a liberdade de cátedra, além de pesarem sobre ela sérias dúvidas em relação à eficácia daquilo a que se propõe. Os argumentos não precisam ser repetidos aqui, porque, mutatis mutandis, são muito similares àqueles já apontados na seção anterior.

A Lei nº 7.800/2016, do estado de Alagoas, uma das primeiras versões do Escola sem Partido aprovadas por uma casa legislativa, já foi declarada inconstitucional

pela ADI nº 5.537, da lavra do Ministro Luís Roberto Barroso, desde março de 2017. Mas não obstante essa manifestação da Corte (ainda que em decisão monocrática), a Câmara Municipal de Campinas aprovou em 1º turno uma versão similar da lei, em dezembro de 2017. Esse status quo ressalta quão controverso é o tema, e quão apaixonadas as discussões que o envolvem; afinal, está em xeque, segundo seus defensores, o direito de educar nossos filhos sem a ameaça de pervertê-los, do ponto de vista moral, religioso, comportamental, político. Afinal, o que poderia ser mais grave? Um democrata talvez respondesse que flertar com a violação sistemática e deliberada da ordem constituída certamente é uma postura mais perniciosa, que jamais poderá ser alçada impunemente ao status de regra de ação; não em um estado de direito.

CONCLUSÃO

A chamada “teoria da ferradura”, cunhada por Jean-Pierre Faye, é uma maneira relativamente nova de interpretar as diferenças entre a esquerda e a direita políticas. O espectro de posicionamentos políticos possíveis é concebido por ele como tendo a forma de uma ferradura (e não uma linha reta que vai da direita à esquerda), de modo que seus extremos estão mais próximos entre si do que ambos estão em relação ao centro. Não obstante tratar-se de uma simplificação grosseira, essa figura traz uma essência verdadeira: os extremismos de direita e de esquerda se assemelham, se não em seus objetivos, em seus métodos. E por isso é possível tratar essas duas iniciativas (o PEEDH e o Escola sem Partido) sob um mesmo prisma. O paralelismo que guardam naquilo em que violam os princípios constitucionais já está suficientemente exposto.

Philippe Huneman, Diretor de Pesquisa no Instituto de História da Filosofia da Ciência e das Técnicas da Universidade de Paris, recentemente publicou um artigo em que comenta como se dá o “peso” das escolhas ideológicas em detrimento da neutralidade que deveria, idealmente, nortear a prática científica. Em seus termos:

Em um texto bem humorado que Anouk Barberousse e eu havíamos publicado contra Alain Badiou, famoso metafísico maoísta francês, intitulamos de “acomodação razoável” o fato de filósofos ou cientistas fazerem ceder seus princípios racionais em favor de consequências políticas consideradas prioritárias. Nós pensamos na propensão, particularmente verificada junto aos grupos de esquerda, de permitir publicar textos que são incompreensíveis, mas carregam os marcadores ideológicos certos. Isso nos parecia ser uma das razões para o sucesso intelectual de Badiou - cujas teses são considerados malucas por muitos dos filósofos profissionais - e sobretudo dos herdeiros do movimento pós-moderno: novos realistas, aceleracionistas, etc. Desde que um autor critique a hetero-cis-normatividade branca, ele pode muito bem esperar que “o mingau intelectual” o levará a sério. Basta-lhe apresentar os marcadores de sua pureza ideológica: utilizar, por exemplo, as palavras patriarcado, privilégio, heteronormatividade, capitalismo (conceitos ruins), hierarquia (conceito ruim), diferença (conceito bom), diferenciação (este é ainda melhor), etc. Por outro lado, qualquer pessoa que não os apresente deve ser suspeita de apoiar a tal heteronormatividade, e, portanto, sofrer a censura que ele ou ela não se autoimpôs. Acontece hoje que intelectuais de esquerda acomodam-se muito facilmente com os princípios que vão contra a liberdade de expressão, contra a verdade científica, e subordinam a racionalidade dos pesquisadores às suas preferências ideológicas. (HUNEMAN, 2018, tradução nossa).

O excerto é interessante porque cabe muito bem à discussão de nosso tema, ainda que foque apenas no comportamento da esquerda radical (quando na direita radical também se verifica esse tipo de posiciona-

mento). Afinal, se na ciência europeia constata-se esse tipo de ameaça, porque ela não haveria de permear também o direito brasileiro, com seu grau de subjetividade incontornável, sempre sensível à hermenêutica e à controvérsia?

Todavia, malgrado sua subjetividade intrínseca, as ciências jurídicas não podem se prestar ao papel de meras ratificadoras de ideologias em um estado democrático de direito; elas devem ater-se à necessidade de sustentar uma sociedade plural, em que a contrapartida das liberdades individuais é o respeito e a tolerância pelo direito alheio, dentro de uma obediência estrita à ordem constitucional, seja quanto aos seus princípios, seja quanto a suas regras.

Em suma, pode-se dizer tanto do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos quanto do Escola sem Partido que, naquilo que acertam, eles são dispensáveis (os direitos que visam garantir já estão contemplados, em geral, por outros diplomas legais); e quando erram, seus erros são essenciais, ao menos do ponto de vista jurídico. E por isso, até mesmo para a salvaguarda dos valores que as propostas procuram defender, não podem prosperar sem que haja uma revisão profunda em seus termos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOAS. Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa “Escola Livre” Disponível em: <https://sapl.al.al.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=1195>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Supremo Tribunal Federal. Medida cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.537 – Alagoas. Rel. Min Luiz Roberto Barroso. 21 mar. 2017. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311456113&ext=.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

CARDIA, N. Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência: Um estudo em 11 capitais de estado. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://nevusp.org/blog/2012/06/05/pesquisa-nacional-por-amostragem-domiciliar-sobre-atitudes-normas-culturais-e-valores-em-relao/>>, acesso em 05 jan. 2018.

FAYE, J. Le siècle des idéologies. Paris : Pocket Agora, 2002.

HUNEMAN, P. Des accommodements avec la liberté d’expression plutôt déraisonnables. 2018. Disponível em: <<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/528300/des-accommodements-avec-la-liberte-d-expression-plutot-deraisonables>>, acesso em 27 jun. 2018.

RIBEIRO, D. O Povo Brasileiro - A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>, acesso em 28 dez. 2017. 2016a.

_____. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº 1301/2015. Dispõe sobre a criação no sistema estadual de ensino do Programa Escola Sem Partido, visando a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.

Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1278983>>, acesso em 28 dez. 2017. 2016b.

_____. Comitê Estadual de Direitos Humanos de São Paulo. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos para o estado de São Paulo. 20 fev. 2018. Disponível em: <<http://www.justica.sp.gov.br/StaticFiles/SJDC/ArquivosComuns/SalaImprensa/BannersFixosRotativos/Plano-EstadualdeEducacaoemDireitosHumanos2018.pdf>>, acesso em 28 dez. 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 125/2014. Dispõe sobre a inclusão de nome social nos registros escolares das instituições públicas e privadas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2014/del%20125-14%20e%20ind%20126-14.pdf>>, acesso em 27 abr. 2018. 2014a.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 149/2016. Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. Disponível em: <<http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2016/1796-73-Delb-149-16-Ind-155-16.pdf>>, acesso em 27 abr. 2018. 2016b.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 126/2014. Consulta sobre o uso de nome social no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2014/del%20125-14%20e%20ind%20126-14.pdf>>, acesso em 27 abr. 2018. 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 155/2016. Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/2016/1796-73-Delb-149-16-Ind-155-16.pdf>>, acesso em 27 abr. 2018. 2016c.

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 168/2018. Proposição com vistas a Atenção a Crianças e Jovens em Situação de Vulnerabilidade Social. Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=73341&acao=entrar >, acesso em 19 ago. 2018.

APRIMORE SEUS
CONHECIMENTOS COM
QUEM É REFERÊNCIA



WWW.ESAOABSP.EDU.BR

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CAMINHO PARA A MELHOR TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

JULIANA IZAR SOARES SEGALLA
TAÍS NADER MARTA

SUMÁRIO:

| |
|--|
| RESUMO - 89 |
| I. INTRODUÇÃO - 89 |
| II. A NOVA REPÚBLICA: A CONSTITUINTE DE 1987 E A EDUCAÇÃO NA NOVA CONSTITUIÇÃO - 90 |
| III. EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ATUALIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES - 91 |
| IV. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO CAMINHO PARA UMA ESCOLA DE QUALIDADE - 93 |
| IV.I. A PREVISÃO CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 97 |
| V. CONSIDERAÇÕES FINAIS - 101 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 101 |

Palavras chave: Ensino inclusivo. Direito social. Diversidade. Integração

RESUMO

A pessoa humana, como ser social, também explicita sua dignidade através de seus relacionamentos com outros indivíduos e efetivar a educação escolar como um direito de todos pressupõe um olhar atento às necessidades de cada educando pois a escola deve preparar uma geração para o futuro.

ABSTRACT: The human being, as a social being, also explains his dignity through his relationships with other individuals and to make school education a right for all presupposes a close look at the needs of each student, since the school must prepare a generation for the future .

Keywords: Inclusive teaching. Social law. Diversity. Integration.

I. INTRODUÇÃO:

O presente trabalho tem como escopo propor reflexões e demonstrar que compete à educação escolar um elementar papel: o de ensinar, através da convivência com a diversidade, com integração social e individual, a agir de maneira adequada e natural, dando ensejo à construção de uma sociedade inclusiva.

Mais do que um dever da maioria, um ensino inclusivo que possibilite o desenvolvimento das capacidades moral, intelectual e física da pessoa humana, é um direito social de todos.

II. A NOVA REPÚBLICA: A CONSTITUINTE DE 1987 E A EDUCAÇÃO NA NOVA CONSTITUIÇÃO

Indubitavelmente a Constituição de 1988 trouxe grandes avanços no que tange ao direito à educação. Então, oportuno mencionar a ampla discussão desse assunto durante a Assembleia Nacional Constituinte, que fora instalada em 1º de fevereiro de 1987 e que provocou intensa articulação dos diversos setores da sociedade.

Relata João Baptista Herkenhoff que “o tema educação teve especial relevância no debate popular que antecedeu e que acompanhou o período de reunião da Assembléia Nacional Constituinte”, mobilizando professores, funcionários de escolas e estudantes¹.

No mesmo sentido, Maria Francisca Pinheiro afirma que “a educação foi um dos temas mais discutidos e em torno do qual diversas atividades foram realizadas para definir os princípios da nova Carta.”². Dentre as articulações ocorridas nesse processo, a autora³ destaca aquelas entre o ensino público e o privado, das quais se originou, em defesa da escola pública, o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito.

Quinze entidades nacionais participaram do Fórum, dentre as quais: a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE); a

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE); a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); a Confederação dos Professores do Brasil (CPB); a Central Única dos Trabalhadores (CUT); a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Federação dos Servidores das Associações das Universidades Brasileiras (FASUBRA).

Essas entidades participantes do Fórum subscreveram a “Proposta Educacional para a Constituição”, que continha as posições comuns entre as entidades. Segundo Pinheiro:

Os princípios gerais que orientaram o documento do Fórum foram: a defesa do ensino público laico e gratuito em todos os níveis, sem nenhum tipo de discriminação econômica, política ou religiosa; a democratização do acesso, permanência e gestão da educação; a qualidade do ensino; o pluralismo de escolas públicas e particulares.

Além do Fórum, os debates sobre a educação foram ampliados nos encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e das Escolas Concessionárias.

1 HERKENHOFF, João Baptista. Dilemas da educação: dos apelos populares à Constituição. São Paulo: Cortez, 1989, p. 27

2 PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na Educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 259.

3 Idem, *ibidem*.

Durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte, os grandes questionamentos acerca da educação se deram, principalmente, em torno da destinação das verbas públicas, da facultatividade ou não do ensino religioso, da gratuidade do ensino em todos os níveis etc.

Em meio a negociações e pressões, aprovado o texto, vislumbra-se uma nova era educacional, a partir da Nova Carta Política.

No texto constitucional, então, são encontrados vários comandos acerca do direito à educação, achando-se dispositivos esparsos tratando do assunto, além da Seção I do Capítulo III que dispõe especificamente sobre o direito à educação (do artigo 205 até o 214).

Tamanha foi a importância

que o Constituinte Originário deu ao direito à educação que insculpiu, nos artigos 34 e 35, os chamados princípios sensíveis, os quais prevêem a medida mais drástica que pode haver numa Federação (intervenção de um ente federado em outro) nos casos em que, v.g., se deixar de aplicar o mínimo da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Considerando a fala de Paulo Freire, de que “os seres humanos são seres históricos e a educação é também um evento histórico. Isto quer dizer que a educação muda no tempo e no espaço”⁴, no próximo tópico abordar-se-ão alguns aspectos da educação brasileira atual, além de sua previsão no ordenamento jurídico pátrio, para algumas necessárias reflexões.

III. EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ATUALIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

É cediço que a educação de um ser humano não envolve apenas o espaço escolar, todavia, por razões de foco, tratar-se-á neste artigo tão somente do aspecto que envolve a escola.

A educação como um direito de todos é algo recente e sua efetivação no Brasil ainda é um desafio. Note-se que não se fala aqui de acesso à escola apenas, afinal, isso não é educação. Efetivar a educação escolar como um direito de todos pressupõe um olhar atento às necessidades de cada educando,

bem como às peculiaridades regionais, além de valorizar seu caráter formativo (pleno desenvolvimento humano e preparação para o exercício da cidadania).

Assim, nosso objetivo é contribuir na busca por essa efetivação, acreditando que só a partir da educação a todos e de qualidade é que se poderá alcançar a almejada sociedade livre, justa e solidária, sem preconceitos e discriminações, como almejou o Constituinte de 1988.

As relações humanas evoluem e a modificação do Direito

4 FREIRE, 2014, op. cit., p. 26.

acontece em razão dessa evolução. Inolvidável, também, que em se tratando de educação essas mudanças são lentas e, entre idas e vindas, ainda há muito para ser feito.

Oportuna a lição de Sarlet⁵, demonstrando que sendo o direito fundamental social à educação reconhecido expressamente no art. 6º da Carta Magna, integra “o catálogo dos direitos fundamentais” e está “sujeito ao regime jurídico reforçado a estes atribuído pelo Constituinte (especialmente art. 5º, § 1º, e art. 60, § 4º, inc. IV)”. De fato, a educação, por ser um direito fundamental, é irrenunciável e inerente a todo ser humano, tendo garantida sua aplicação imediata, conforme o disposto no artigo 5º, § 1º da Constituição Federal.

“Com status de direito fundamental, a educação torna-se base para a participação na vida social, ao mesmo tempo em que é fundamento para a aquisição e o crescimento da cidadania” afirma Wilson Donizeti Leberati⁷.

O direito fundamental à educação é também é um direito instrumental: deve ter sua importância valorizada porque é através dele que se têm condições de entender os demais direitos e lutar por suas concretizações.

Indispensável a colocação de Lauro Ribeiro que, baseado nas lições de Anísio Teixeira, afirma: “a educação é o mais significativo instrumento de justiça social, para corrigir as desigualdades provenientes da posição de riqueza..”⁸. (grifos nossos)

A educação visa o pleno

desenvolvimento humano, o preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. É isso que determina o caput do artigo 205 da Constituição Federal.

Educar significa ajudar na construção do pensamento, ensinar na busca do conhecimento e na utilização dele. Educar tem de levar a percepção do outro e do espaço que se ocupa na comunidade. Educação tem de transformar, tem de nos tornar mais humanos, pois o ato de pensar é que nos diferencia dos outros animais.

Inegável, pois, que ensinar a pensar⁹ é ensinar a ser livre.

Mister, dessarte, colacionar a lição de Edgard Morin, apoiado no ensinamento de Durkheim:

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida.”. É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só de conhecimentos, mas também de transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para a vida toda.¹⁰

Assim, a educação deve ser percebida como uma formação constante e multifacetada¹¹. “O conceito de educação deve refletir uma escola realmente formadora de indivíduos críticos e conscientes, e que possam contribuir para uma sociedade melhor e mais jus-

5 SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998, p. 300.

6 § 1º - As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

7 LIBERATI, Wilson Donizeti. Direito à educação: uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 13.

8 RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes, 2009, op. cit, p. 67.

9 Segundo Rubem Alves, “Esse é o objetivo principal da escola: ensinar a pensar, ou seja, a brincar com símbolos, coisas que não existem. Infelizmente, na maioria dos casos, a escola não ensina a pensar. Dá informações e adentra os alunos para fazer exercícios. Aquilo a que vulgarmente se dá o nome de problema não é problema. É exercício. Aprender a resolver exercício não é aprender a pensar. É aprender a repetir receitas.” ALVES, Rubem. Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011, p. 96.

10 MORIN, Edgard. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 47.

11 Cf. MORAIS, José Luiz Bolzan de. Direitos humanos, direitos sociais e justiça: uma visão contemporânea. In: KONZEN, Armando Afonso (Coord.). Pela justiça na educação. Brasília, DF: MEC, FUNDESCOLA, 2000, p. 101.

12 MACHADO JÚNIOR, 2003, op. cit., p. 42.

13 Expressão de Paulo Freire – FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: UNESP, 2000, p. 14.

14 ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 338.

15 FREIRE, 1996, op. cit., p. 30.

16 Maria Teresa Eglér Mantoan diz: “A Escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante das exclusões escolar e social [...]. A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas [...]”. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006, p. 21.

17 SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. *Inclusão social e direito à educação: a importância de uma escola para todos*. In: GASPARETTO, Soraya Lunardi (Org.). *Inclusão social e sua efetivação*. Curitiba: CRV, 2011, v. 1, p. 131-146 e SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; RAGAZZI, Ivana Aparecida G. *Assistência integral à saúde da pessoa com deficiência: meios de efetivação do dever estatal*. In: GOTTEMS, Claudinei J.; SIQUEIRA, Dirceu P. (Org.). *Direitos fundamentais: da normatização à efetividade nos 20 anos da Constituição Brasileira*. Birigui: Boreal, 2008, p. 140-162.

18 ARENDT, 2001, op. cit., p.16.

19 LIBERATI, Wilson Donizeti. *Conteúdo material do direito à educação escolar*. In: LIBERATI, Wilson Donizeti (Coord.). *Direito à educação: uma questão de Justiça*. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 210.

ta”¹², assinala Machado Júnior.

A educação é, indubitavelmente, responsável por fornecer elementos para a construção do pensamento humano e, por conseguinte, pela capacidade de autodeterminação do indivíduo. E essa elaboração do “pensar certo”¹³ é uma tarefa que está muito ligada ao desenvolvimento da democracia, daí a grande importância e responsabilidade da escola. Afirmou Hannah Arendt, em relação ao ato de pensar, que “nenhuma outra capacidade humana é tão vulnerável;

de fato, numa tirania, é muito mais fácil agir do que pensar”¹⁴.

“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, afirmou Paulo Freire¹⁵.

Não é novidade que a escola brasileira está deixando a desejar e evidente é a necessidade de reformulá-la¹⁶. Talvez, então, começar com uma postura inclusiva seja uma boa alternativa no caminho para a qualidade do ensino: boa para todos (e não só para os alunos que têm deficiência).

IV. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO CAMINHO PARA UMA ESCOLA DE QUALIDADE

Aprender em meio às diferenças é saudável e estimulante. Sem dúvida é assim que se prepara NA cidadania para o exercício DA cidadania e para o pleno desenvolvimento humano.

Ninguém consegue se desenvolver plenamente se não a partir de sua sociabilização num contexto real, ou seja, num ambiente que reflete as diferenças como características humanas. Outra qualidade do ser humano, como já visto, é que somos eminentemente sociais e carecemos de vínculos afetivos. Precisamos do outro e o outro precisa de nós, inevitavelmente.

Dissemos em outras oportunidades¹⁷ que todos os seres humanos são diferentes (únicos) e que talvez as pessoas com deficiência apenas tenham suas diferenças um pouco mais perceptíveis,

um pouco mais notadas. Segundo Hannah Arendt: “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir”¹⁸. (grifo nosso)

Certo é que, quando falamos em educação, devemos ter em mente os princípios fundamentais da República e os princípios trazidos pelo artigo 206 da Lei Fundamental, ou seja, a interpretação do direito à educação deve se basear também nesses princípios.

Vem ao encontro dessa afirmação a fala de Wilson Donizeti Liberati¹⁹: “Não haveria de prosperar um “direito à educação” isolado de princípios interligados com os demais princípios formadores dos direitos e garantias individuais”. Sem dúvida, o direito à edu-

cação faz parte de uma sistemática constitucional que tem como norte a dignidade da pessoa humana em todas as suas dimensões.

Segundo Liberati²⁰, o “acesso à escola, a permanência nela e seu sucesso também implicam toda a eliminação de discriminação”. A discriminação e o preconceito na escola afrontam, além do princípio da igualdade, um dos objetivos fundamentais da República, constante no artigo 3º, IV, qual seja: a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O Sistema Inclusivo objetiva a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias e pautada na prática de educação para os alunos com necessidades educacionais especiais.²¹

Nessa linha, com razão afirma Paulo Freire²²: “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Borges Horta aduz:

Ao referirmo-nos à igualdade educacional, pedra de toque da construção do Estado social de Direito, mantida no Texto de 1988, estamos fazendo menção à base axiológica de todas as grandes medidas tomadas na direção da consolidação do direito à Educação como um direito dotado de plena eficácia social. Sem a presença de tal “sopro” igualitarista, perderia o sentido o sistema educacional, que exige, por coerência própria, a acessibilidade do aparato edu-

cacional do Estado a todos os indivíduos, indistintamente.²³ (grifos nossos)

Portanto, percebe-se que a educação inclusiva é boa, possível, necessária e, mais que isso, um direito de todos, assegurado pela legislação nacional e reconhecido como direito humano.

A educação é uma necessidade da sociedade como um todo e a garantia da subsistência da democracia²⁴. A educação é “não somente a base da democracia, mas a própria justiça social”²⁵. Não se pode esquecer que, então, a democracia tem um preço: o preço da Educação para todos, educação que faz homens livres e virtuosos²⁶.

Assim, qualquer ação ou omissão que venha a subtrair ‘alguém’ do ‘todos’ a quem o Constituinte Originário quis garantir o direito à educação (conforme o artigo 205 da Constituição Federal), é flagrantemente inconstitucional e deve ser rechaçada.

Nota-se que, em tempos hodiernos, muito dificilmente alguém negaria que o outro o direito à educação, porém, a questão que se coloca é: qual é a educação a que se tem direito?

A educação não é apenas uma formação, “mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural”²⁷.

Na lição de Jean Piaget²⁸:

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança

20 Idem, p. 221.

21 RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Verbatim, 2010, p. 66.

22 FREIRE, 1996, op. cit., p. 17

23 Op. cit., p. 129.

24 Para Anísio Teixeira, “A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isto que contrárias a velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano. op. cit. (1968), p. 32.(grifos nossos).

25 TEIXEIRA, 1968, op. cit., p. 89.

26 Cf. TEIXEIRA, 1968, op. cit., p. 90.

27 PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988, p. 33.

o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação – levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo – de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras. (grifos nossos).

Destarte, não há como negar a importância da educação no desenvolvimento da sociabilidade da pessoa humana, no seu reconhecimento como ser social e na percepção de seu “lugar no mundo”. Ninguém se basta em si mesmo e, como já fora dito, o homem é um ser eminentemente social.

“A escola é o começo de tudo. Se ela não alterar seus princípios, adeus sociedade inclusiva[...] Escola só é escola se for transformadora”²⁹. Ao fazer tal afirmação, Claudia Werneck ainda complementa sua ideia sobre a missão da escola dizendo que “os princípios da inclusão nada mais são do que os princípios da democracia”³⁰. A Educação é, sem dúvida, o principal caminho para a construção da almejada sociedade para todos, uma sociedade verdadeiramente democrática, em que todos são realmente iguais em direitos e deveres.

Paulo Freire, que vê o ser humano como um ser inacabado,

afirma que nossa educabilidade decorre de nossa inconclusão³¹. Em suas palavras: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”³²(grifo nosso).

O ser humano, como ser eminentemente social, tem a necessidade de ser reconhecido e amado, além de precisar de afeto por toda vida. Ora, se então “eu” preciso, é necessário que esse “eu” reconheça que o “outro” também precisa e, portanto, há que se incentivar essa percepção do “outro” enquanto pessoa igual em valor, necessidades e dignidade.

O papel da escola, como se tenta deixar evidente neste texto, vai bem além do aspecto cognitivo na vida do aluno. A escola ensina lições e valores que ultrapassam o “conteúdo programático” e se coloca como o meio de transição entre a “família” (que é um (ou deveria ser) um porto seguro) e o mundo real, a sociedade em que se vive.

É necessário refletir que, diante da mudança de hábitos e estilos de vida, das exigências do mercado de trabalho e estabilização da mulher nesse mercado, a reconfiguração das estruturas e modelos familiares, a escola agora vai ter de se adaptar a novas funções, que antes eram exclusivamente da família e estar preparada para novas responsabilidades, pois vai receber e educar crianças diferentes, que têm de diferentes configurações familiares, contextos culturais muito diversos e afeto (ou falta dele) em diferentes medidas. Assim, em dias atuais é cada vez mais importante o papel da ins-

29 WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 2000, p. 61.

30 Idem, p. 61.

31 FREIRE, 1996, op. cit., p. 28.

32 FREIRE, Paulo. Política e educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 40.

tituição de ensino na preparação para o exercício da cidadania e no pleno desenvolvimento humano.

Destarte, solidariedade também deve ser ensinada (e praticada³³) na escola, afinal, como disse Paulo Freire, “a educação tem a ver com formação e não com treinamento. A educação vai além da mera transferência de técnicas.”³⁴ (destaques no original). E continua: “Formar é algo mais profundo que simplesmente treinar. Formar é uma necessidade precisamente de transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos. Onde há vida, há curiosidade [...]”³⁵.

Entendemos que a solidariedade deve ser transmitida como parte da formação do ser humano e temos plena convicção, parafraseando Freire, de que onde há vida, há necessidade de solidariedade. Ninguém é tão independente a ponto de dizer que jamais precisará do outro, ao contrário, essa independência é ilusória, uma vez que todos estamos inseridos num sistema social de mútua dependência. A convivência pressupõe, então, uma cedência recíproca e aceitação do “outro” como ele é. Significa dizer que apesar das diferenças é possível (e necessário) estar junto, afinal, assim nos desenvolvemos como seres humanos. Aliás, a tolerância

deve ser vista como um traço de uma sociedade democrática³⁶.

Ademais, a partir do momento em que se convive com a diferença sob a ótica da tolerância, aprende-se que também é possível ajudar aquele que precisa, mesmo que ele seja ou pense diferente e que “amanhã” pode ser que o “eu” seja o “outro que necessita de ajuda” de alguém.

Imperiosa se faz uma educação mais humanizadora. A escola tem o dever de formar GENTE³⁷ e não apenas transmitir conhecimentos. “É mais importante educar que instruir; formar pessoas que profissionais; ensinar a mudar o mundo que a ascender à elite”³⁸.

As escolas “passam a ser chamadas de inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível”³⁹.

A escola não deve preparar apenas alguns alunos para o futuro, mas sim uma geração para o futuro.

IV.I. A PREVISÃO CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição Federal de 1988 traz, no artigo 208, III e V, que

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional espe-

33 Nas palavras de Paulo Freire: “É absolutamente importante saber que a educação demanda exemplos, testemunho [...]”. *Pedagogia da Solidariedade*, p. 36.

34 FREIRE, 2014, op. cit., p. 37.

35 Idem, p. 73.

36 Idem, p. 2.

37 “Somente pela educação poderíamos produzir o homem racional, o homem independente, o homem democrático”, diz Anísio Teixeira. op. cit., p.31.

38 BETTO, Frei. A escola dos meus sonhos. Sua Escola a 2000 por hora. Instituto Ayrton Senna, São Paulo. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=10>. Acesso em: 10 jan. 2008.

39 SASSAKI, Romeu Kazumi S. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada, CORDE: Brasília, 2008, p. 84. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-earquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>. Acesso em 20/04/2019.

cializado a quem tem deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Frise-se que o atendimento especializado previsto pelo Constituinte não pode ser entendido como “separação do ambiente escolar comum”, ao contrário, significa um “plus”, um adicional curricular além do que é oferecido a todos os alunos.

Gabriel Chalita afirma que “o maior avanço da Constituição de 1988 foi colocar no mesmo espaço os desiguais”⁴⁰. Esse autor ensina ainda que:

A escola também tem de preparar para a convivência plural, seja qual for a diferença. A separação em salas especiais para deficientes é absolutamente contrária ao espírito da LDB. É preciso que os alunos sejam cobrados de forma diferente pelo professor que conhece as limitações de cada um, para que possam conviver no mesmo espaço. Que cada um possa conhecer a limitação do outro e experimentar a dimensão da solidariedade⁴¹.

É necessário lembrar que as crianças com necessidades especiais também têm necessidades comuns e, conforme Eugênia Gonzaga, o “direito dela à educação não é suprido nem só com o [ensino] comum nem só com o especial. É preciso os dois”⁴². Frise-se que o atendimento educacional especializado é **COMPLEMENTAR** ao ensino regular e jamais substituto dele.

Ainda que se tivesse outra

interpretação do artigo 208, III da Constituição e do artigo 58⁴³ da Lei de Diretrizes e Bases (o que se admite apenas por amor ao argumento), hoje isso não é mais possível porque o Brasil assumiu o compromisso, ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de assegurar o ensino inclusivo em todos os níveis, como está expresso em seu artigo 24:

Artigo 24 Educação

1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2.Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

40 Op. cit., p.109.

41 Idem, p. 214.

42 Gonzaga, em entrevista à Revista Sentidos. PERRI, Adriana. Estamos fazendo história. Sentidos, São Paulo, v. 5, n. 30, p. 14-17, ago./set. 2005.

43 Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º desta Lei.

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3.Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do

apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4.A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5.Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (grifamos).

Logo, considerando a equivalência de norma constitucional

dessa Convenção e de sua expressão determinação, outra não pode ser a conclusão senão a que o ensino segregado não é mais permitido no Brasil.

Frisamos uma vez mais: o direito à educação inclusiva não é apenas um direito dos alunos que têm deficiência, porém, também daqueles que não as têm, porque todos precisam aprender a conviver com as diferenças e assim se desenvolverem plenamente como seres humanos e cidadãos conscientes.

Ressalta-se que ambiente de segregação não é bom para NINGUÉM! Nem para quem tem deficiência, nem para quem não tem.

Cabe, ainda, lembrar que o referido artigo 24 da Convenção Internacional prevê como objetivos da educação, dentre outros: o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; e a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. Pergunta-se, então: como atender a esses objetivos fora de uma escola que receba a todos?

“A escola que não está preparada para receber gente diferente não é escola; ela perdeu sua característica básica e essencial, ou seja, convívio de gente, com

suas diferenças”, ensinam Ragazzi e Araujo⁴⁴.

Alerta-nos, também, Werneck⁴⁵:

Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando com essa troca? Todos, em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não. Juntos construirão um país diferente.

A escola transformadora é a semente desse Brasil-do-tamanho-exato-de-nossas-idéias. (grifos nossos).

Solidariedade é um dos princípios da nossa Constituição Cidadã (artigo 3º). Destaca-se, então, que solidariedade também é uma lição da escola inclusiva. Na fala de Maria Teresa Eglér Mantoan⁴⁶: “ninguém é tão capaz a ponto de não precisar de apoio do colega, do amigo, do professor. As crianças aprendem com os adultos a competir e a cooperar, por isso é grande a nossa responsabilidade no sentido de fomentar atitudes que lhes possibilitem ser solidárias...”⁴⁷.

É preciso, ainda, pensar em relação ao futuro, sobre a questão de possibilitar a autodeterminação das pessoas com deficiência num mundo real. Observe-se, por exemplo, que para garantia de sua subsistência, a pessoa com deficiência não vai contar com um “trabalho especial” ou com alguma instituição segregada e os pais dessas pessoas não serão eternos. Logo, se não forem dadas todas as possibilidades de elas desenvolverem suas potencialidades e talentos, se não lhes forem propiciadas condições de se autodeterminarem

44 RAGAZZI; ARAUJO, 2007, op. cit., p. 46.

45 WERNECK, 2000, op. cit., p. 64.

46 MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001, p. 67.

na medida de suas capacidades e fazerem suas próprias escolhas, quem vai cuidar do indivíduo com deficiência na fase adulta?

Não é novidade que a expectativa de vida dos brasileiros vem aumentando e, logicamente, daqueles que têm deficiência também. Portanto, o sentimento de proteção de algum (suposto) sofrimento na infância, por estar num ambiente em que suas diferenças são um pouco mais notadas (como pode acontecer na escola regular), deve ser substituído pela certeza de que se está fazendo o melhor para que a criança com deficiência se torne um adulto capaz de lidar e conviver com a realidade.

É cediço (e até redundante) que cada pessoa é única e possui capacidades e limites individuais, por isso não podemos privar as pessoas com deficiência do seu direito de se desenvolver plenamente.

Talvez o grande desafio da inclusão seja a deficiência intelectual. Pouco se conhece sobre ela e, como já afirmamos, cada ser humano é único e dotado de capacidades próprias, portanto, a elas também é garantido o ensino inclusivo. Afirma Mantoan: “Não podemos dizer até onde uma pessoa chegará. A inteligência não se submete à

oráculos”.

Ricardo Tadeu Marques da Fonseca, com conhecimento de causa, afirma: “A ignorância generalizada sobre as competências das pessoas com deficiência impedem-lhes o acesso às condições mínimas de cidadania... Sufoca-lhes o excesso de proteção assistencial e familiar”⁴⁸.

Não estamos aqui desconsiderando casos em que a deficiência e o comprometimento da criança e do adolescente sejam tão grandes que o impeçam de estar em ambiente escolar. Mas, nesses casos, estamos diante de necessidades clínicas e não escolares e é lógico que não se pode analisar alguns casos por todos.

Olney Queiroz Assis e Lafayette Pozzoli⁴⁹ afirmam: “o desafio da escola inclusiva concentra-se, portanto, no desenvolvimento de uma pedagogia capaz de educar, com qualidade satisfatória, todas as crianças, inclusive as portadoras de necessidades especiais”.

Qual a sociedade que desejamos? Quais os cidadãos que queremos?

Essas respostas se dão através da forma como enxergamos e queremos a educação das nossas crianças e jovens.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um importante instrumento para a resistência pacífica, pois ela possibilita mudanças e mobilidades sociais e possui um papel fundamental, já que pode ser uma grande ferramenta para a efetivação de direitos ao atacar a causa de muitos problemas.

A escola deve refletir os ideais democráticos da sociedade, sendo um

47 Nesse sentido, cabe o registro do ensinamento de Anísio Teixeira: “A forma democrática da vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence; e a forma aristocrática, no pressuposto inverso de que a inteligência está limitada a alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinados os demais aos seus propósitos e aos seus interesses”. TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação é um direito. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004, p. 13.

48 FONSECA, Ricardo Tadeu Marques. O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos: o direito ao trabalho, uma ação afirmativa. São Paulo: LTr, 2006, p. 16.

49 Op. cit., p. 312.

espaço de aproximação social e de convivência sem qualquer discriminação.

Destarte, pode-se concluir que a educação vislumbrada pela Constituição Federal vai muito além do seu aspecto cognitivo, uma vez que o pleno desenvolvimento humano e a preparação para o exercício da cidadania ultrapassam esse limite.

Espera-se que a escola seja escola e ponto - dispensando adjetivos, somando qualidade e diversidade a um universo de saberes, multiplicando a tolerância e dividindo com todos a experiência de 'ser como se é'.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BETTO, Frei. A escola dos meus sonhos. Sua Escola a 2000 por hora. Instituto Ayrton Senna, São Paulo. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=10>. Acesso em: 10 jan. 2008.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques. O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos: o direito ao trabalho, uma ação afirmativa. São Paulo: LTr, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da solidariedade. São Paulo: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. Pedagogia da solidariedade. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HERKENHOFF, João Baptista. Dilemas da educação: dos apelos populares à Constituição. São Paulo: Cortez, 1989.

LIBERATI, Wilson Donizeti. Conteúdo material do direito à educação escolar. In: LIBERATI, Wilson Donizeti (Coord.). Direito à educação: uma questão de Justiça. São Paulo: Malheiros, 2004.

LIBERATI, Wilson Donizeti. Direito à educação: uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2004.

MACHADO JÚNIOR, César Pereira da Silva. O direito à educação na realidade brasileira. São Paulo: LTr, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MORAIS, José Luiz Bolzan de. Direitos humanos, direitos sociais e justiça: uma visão contemporânea. In: KONZEN, Armando Afonso (Coord.). Pela justiça na educação. Brasília, DF: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

MORIN, Edgard. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na Educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

RAGAZZI, José Luiz; ARAUJO, Luiz Alberto David. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. Revista do Advogado, São Paulo, v. 27, n. 95, dez. 2007.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Direito Educacional: educação básica e federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Verbatim, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi S. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada, CORDE: Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-earquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20>

Deficiencia%20Comentada.pdf. Acesso em 20/04/2019.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. Inclusão social e direito à educação: a importância de uma escola para todos. In: GASPARETTO, Soraya Lunardi (Org.). Inclusão social e sua efetivação. Curitiba: CRV, 2011, v. 1, p. 131-146.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; RAGAZZI, Ivana Aparecida G. Assistência integral à saúde da pessoa com deficiência: meios de efetivação do dever estatal. In: GOTTEMS, Claudinei J.; SIQUEIRA, Dirceu P. (Org.). Direitos fundamentais: da normatização à efetividade nos 20 anos da Constituição Brasileira. Birigui: Boreal, 2008, p. 140-162.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação é um direito. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação é um direito. São Paulo: Nacional, 1968.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

PANORAMA DO DIREITO EDUCACIONAL ESPECIAL BRASILEIRO : DAS PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES APLICÁVEIS AO TEMA ÀS FORMAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

CLAUDIA HAKIM

Advogada especialista em Direito Educacional, formada pela PUC/SP, Pós Graduada e Especialista em Neurociências e Psicologia Aplicada, pelo Mackenzie. Autora do livro Superdotação e Dupla Excepcionalidade. Editora Juruá. Palestrante e professora nas áreas de Superdotação e Direito Educacional. Autora do Blog “Mãe de Crianças Superdotadas”. Sócia do Instituto Brasileiro de Superdotação e Dupla Excepcionalidade. Sócia do Escritório : Ganc & Hakim Soc. de Advogados. e-mail : claudiahakim@uol.com.br



SUMÁRIO:

RESUMO - 105

I. INTRODUÇÃO - 105

II. CONCEITO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - 106

III. O DIREITO EDUCACIONAL - 106

IV. A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR - 106

V. NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - 107

VI. LEGISLAÇÃO INCLUSIVA AOS ALUNOS COM NEE - 108

VII. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - 111

VIII. PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO ACADÊMICAS AOS ALUNOS COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL - 111

IX. CONCLUSÃO - 112

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA - 113

Palavras-Chave : Direito Educacional. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Necessidades Educacionais Especiais. Legislação Inclusiva. Inclusão.

RESUMO

O objetivo deste artigo é esclarecer o que é a inclusão escolar, quem é o público alvo desta forma de atendimento educacional especializado, quais são os textos legais que amparam esta clientela, bem como a importância do Direito Educacional como forma de resolução dos conflitos gerados nestas relações escolares. Para tanto, realizaram-se pesquisas a partir de materiais publicados em artigos, documentos legais e livros pertinentes à área do Direito e da Pedagogia, possibilitando, assim, demonstrar a realidade destes alunos e oferecer soluções legais e práticas, para que sejam atendidos em suas especificidades acadêmicas.

I. INTRODUÇÃO

Segundo dados da OMS (1), aproximadamente 15% de qualquer população é portadora de algum tipo de necessidade especial. Considerando que a população brasileira é composta de 208.494.900 habitantes, de acordo com dados divulgados em 2018, pelo IBGE (2), mais de 31 milhões de pessoas, no Brasil, possuem algum tipo de necessidade especial. Destas 31 milhões de pessoas, cerca de 9 milhões (3), hoje, estão cursando alguma modalidade de Educação aqui no Brasil (Educação Básica, Ensino Técnico, EJA ou Ensino Superior) e necessitam de atendimento educacional especial.

II. CONCEITO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Pessoas com necessidades especiais são pessoas que (4) apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou transitório, que trazem dificuldades em sua interação com o meio educacional, físico, moral e material, e que enfrentam várias barreiras para tomar parte ativa

na sociedade com oportunidades iguais às da maioria da população. No âmbito educacional, estas pessoas, portadoras de necessidades especiais, precisam de um atendimento educacional especializado e na sua ausência podem contar com um ramo relativamente novo do Direito, denominado Direito Educacional, de forma a garantir o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

III. O DIREITO EDUCACIONAL

O Direito Educacional tem duplo objetivo (5), pois, por um lado visa prevenir os possíveis conflitos que possam surgir nas relações educacionais, mas, de outro lado, apresenta solução de composição, seja de maneira amigável ou judicial. A composição do conflito será amigável quando a ação evita, concilia, aconselha e pacifica eventuais litígios existentes entre as partes da relação ensino/aprendizagem, através de procedimentos pedagógicos, administrativos

e instrumentos extrajudiciais da própria instituição de ensino, sem a necessidade de intervenção judicial. E, será judicial, se o ato que trouxe prejuízo ao aluno for ilegal e já tiverem esgotadas todas as possibilidades de composição ou harmonização dos conflitos na sede administrativa educacional. Para a tentativa da composição do conflito de forma judicial serão utilizados todos os instrumentos judiciais processuais adotados, usualmente, pelos profissionais do direito.

IV. A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

Definimos inclusão social como uma política que busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos (6), em salas de aulas

comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Consiste num processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus

sistemas de ensino e na sociedade, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Assim, a inclusão social é uma modificação da sociedade, do ambiente físico e da mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais (7). A principal importância do processo de inclusão, no âmbito escolar, é considerar as características de cada aluno, garantindo o convívio entre crianças e adolescentes com e sem dificuldades ou transtornos

de aprendizagem ou deficiência, com aprendizado do respeito e da tolerância às diferenças. Como força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade também inclusiva. Todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com dificuldades ou transtornos de aprendizagem, deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos de comportamento ou distúrbios do desenvolvimento (8).

V. NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Qualquer aluno, em determinado momento de sua vida escolar, pode apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, devem conhecer diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais (9). A Educação especial é a modalidade de ensino que visa desenvolver todas as potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais e é oferecida, segundo a LDB (Lei de Diretrizes Básicas da Educação) (10), preferencialmente

na rede regular de ensino e atinge todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. O atendimento educacional especializado (AEE) é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizado e institucionalmente prestado (pela escola) de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, mas nunca substitutiva (11). Neste contexto, as Secretarias de Educação Especial de cada Estado Brasileiro são as responsáveis pelo desenvolvimento de programas, projetos e ações, para implementar a Política Nacional de Educação Especial.

VI. LEGISLAÇÃO INCLUSIVA AOS ALUNOS COM NEE

Segundo a Resolução nº 2, de 2001, do CN (12), consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Já, para o Parecer 17 de 2.001 do CNE (13), educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: I - Portadoras de deficiência física, mental, intelectual ou sensorial : aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial ; II - Portadoras de Condutas Típicas ; dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curri-

culares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências ; III - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis ; IV - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes ; V - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

Amparando as demais legislações vigentes sobre esse assunto, encontram-se em destaque a Constituição Federal Brasileira (14), em seus artigos 5º, 205, 206 e 208, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (15) (Lei Federal 9.394/1996), além de sua alteração recente de Lei 12.796/2013, na parte de Educação Especial, em seus artigos 4, 58 e 59, que estabelecem que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e moda-

lidades, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação : I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

O tema também se encontra legalmente explorado em Leis e Resoluções próprias Estaduais e dos Conselhos de Educação Estaduais e Municipais de Ensino, o Estatuto da Criança e do Adolescente (16) (artigos 53, 54) e Decretos Federais, dentre os quais se ressalva o Decreto 7.611/2011 (17) e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, com ênfase para a Resolução CNE/CEB 2, de 2001, que dentre outras citações prevê em seu artigo 6º como deve ser feita a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, atribuindo a responsabilidade à escola, que deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no pro-

cesso de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I – a experiência de seu corpo docente, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II – o setor responsável pela Educação Especial do respectivo sistema; III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. Contudo, ao que se sabe e vivencia, atualmente, esta não é a realidade do ensino brasileiro.

A Resolução acima citada também indica, em seu artigo 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico

da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

O Parecer 17 de 2001 do CNE, ao invés de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; ao invés de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, ao invés de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para

atender à diversidade de seus alunos.

Importante contribuição no processo de inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) veio com a Lei 12.764/2012 (18), que fixou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e a Lei de nº 13.146/ 2015 (19), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Segundo a lei, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Silveira, 2013 (20) alerta para a existência de rica legislação no país, apesar da educação inclusiva não estar ocorrendo, e o poder judiciário estar sendo provocado, diariamente, para fazer cumprir a legislação, a fim de assegurar os direitos desses alunos.

VII. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Um Projeto Político Pedagógico que inclua os educandos com necessidades educacionais es-

peciais deverá atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando

seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar, precisando ser realizada, no decorrer do processo educativo, uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem, as de cunho individual, que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. A ênfase deverá recair sob o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, em que a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino/aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e condições

da escola, a fim de responder a tais necessidades. Para tal, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno. A partir dessa avaliação e das observações feitas pela equipe escolar, legitima-se a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, ocasião em que o “especial” da educação se manifesta. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento utilizado para adaptar o currículo escolar dos alunos de inclusão escolar. Está amparado na LDB e orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. O MEC publicou em 1998, um documento intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais” (21), no qual descreve em detalhes, como deve ser realizado o PDI, no Capítulo “Adaptações Curriculares Individualizadas do Currículo” (p. 43).

VIII. PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES ACADÊMICAS AOS ALUNOS COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL

Yewchuk e Lupart (2000) (22) trazem que há diversas formas, ao redor do mundo, de se praticar a educação inclusiva, havendo ampla variação tanto em sua definição quanto na forma como vem sendo praticada em países. As autoras sugerem algumas con-

dições necessárias para a efetivação da educação inclusiva, como (a) treinamento e desenvolvimento profissional; (b) recursos materiais e profissionais disponíveis ao professor; e (c) apoio administrativo. Silveira (2013) alerta que as formas de atendimento e medidas pedagógicas voltadas ao público de

Educação Especial devem ser precedidas de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando a sua competência acadêmica. Devem ser considerados como elementos de apoio a família, profissionais, monitores, orientadores; recursos físicos, materiais, ambientais; atitudes, valores, crenças, princípios, deliberações e decisões políticas, legais, administrativas; recursos técnicos e tecnológicos; programas de atendimento genérico e espe-

cializados. Lovaas e Smith (23) indicam que o fracasso dessas pessoas frente a estratégias convencionais de ensino e o sucesso frente a estratégias diferenciadas e adequadas indicam que as dificuldades de aprendizagem dessa população podem ser minoradas por meio da manipulação das variáveis do ambiente (procedimento, materiais, instruções, tentativas e consequências para erros e acertos).

IX. CONCLUSÃO

As escolas deverão adaptar-se para atender às necessidades destes alunos inseridos em classes regulares (ou seja, não mais em escolas especiais). Para tanto, há que se verificar mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas e na formação e na capacitação dos professores. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade às pessoas com necessidades educacionais especiais, colocando-as a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo : SEDPCD, 2012. 334 p. ISBN 978-85-64047-02-0

IBGE, extraído do site :<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-08/populacao-brasileira-passa-de-2084-milhoes-de-pessoas-mostra-ibge>, disponível em 3/11/2018

Dados extraídos da carta de apresentação da Revista Científica Digital da Escola Superior de Advocacia de São Paulo – ESA, sobre Direito Educacional

GAMA, Tania Aparecida. O Direito Educacional para Portadores de Necessidades Especiais com Ênfase em Deficiência Visual. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 05, Vol. 01, pp. 36-67, Maio de 2018. ISSN:2448-0959

Joaquim, Nelson. Direito à educação à luz do Direito Educacional. Extraído do link : http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13083, disponível em 3/11/2018.

Joaquim, Nelson. Direito educacional brasileiro. (prefácio Agostinho Reis Monteiro). Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

Menezes, Maria Christine Berdusco (Orientadora/FAFIPA) e Friasd, Elzabel Maria Alberton Prof^a PDE) INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: contribuições ao professor do Ensino Regular. 1. 2. Extraído do site : <http://www.diaa-diaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>, disponível em 03/11/2018.

SASSAKI, 1997, citado por CIDADE, FREITAS e OUTROS 2002

Hakim, Claudia. Extraído do site : <https://www.almanaquedospais.com.br/qual-a-importancia-da-inclusao-escolar/>. Disponível em : 03/11/2018.

MEC. Lei 9394/96. Recuperado em 13 de fevereiro de 2015, de: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

Art. 1º, § 1º, do decreto nº 6.571/2008. Extraído do site : <http://www.>

planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm, Disponível em 06/11/2.018

MEC. Resolução 2, de 11 de Fevereiro de 2001 do CNE/CEB. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Recuperado em 13 de fevereiro de 2015, de: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>

PARECER CNE/CEB 17/2001 Extraído de : http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf, disponível em 03/11/2.018

Brasil. Constituição Federal de 1988. Recuperado em: 15 de fevereiro de 2015, de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

MEC. Lei 9394. Recuperado em 13 de fevereiro de 2015, de: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Extraído : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm, disponível em 03/11/2.018

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Extraído do site : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm, disponível em 03/11/2.018

Lei 12.764/2012. Extraído do site : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Disponível em 06/11/2.018

Lei de nº 13.146/ 2015. Extraída do site : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Disponível em 03/11/2.018.

Silveira, C. B. M. (2013). A Realidade Atual da Inclusão Escolar, em Síndrome de Asperger e outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento (p. 316). Belo Horizonte: Arte.

Parâmetros Curriculares Nacionais <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Yewchuk, C., & Lupert, J. (2000). Inclusive education for gifted students with disabilities. In K. A. Heller et. al. International handbook of giftedness and talent (pp. 659-670). Oxford: Elsevier

Lovaas, O. I., & Smith, T. (1989). A comprehensive behavioral theory

of autistic children: paradigma for reserach and treatment. J. Behjav Ther Exp Psychiatry. Mar;20(1):17-29. Extraído do site : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2671048>, Disponível em 06/11/2.018. PMID: 2671048

A AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

LUIZ FERNANDO SALLES GIANNELLINI

Advogado. Especialista em Direito Empresarial pela FADISP – Faculdade Autônoma de Direito. Professor Convidado da ESA – Escola Superior da Advocacia. Sócio fundador de PIO SANTOS & SALLES GIANNELLINI SOCIEDADE DE ADVOGADOS. Membro da Associação dos Advogados de São Paulo.



SUMÁRIO:

- I. INTRODUÇÃO - 117
- II. ORIGEM CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO - 118
- III. CONCEITO DE EDUCAÇÃO - 118
- IV. PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS QUEM INFORMAM DA EDUCAÇÃO - 119
- V. EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS E DEVER DO ESTADO E DA FAMÍLIA - 120
- VI. AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES - 121
- VII. CONCLUSÃO - 122

Palavras-Chave: Educação; Autonomia; Universidades; princípios Fundamentais da República, Dignidade da Pessoa Humana

I. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 consagrou de modo expresso que as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Embora seja intuito que num Estado Democrático de Direito a garantia das liberdades públicas constitua seu primado, a efetiva concretização dessas liberdades somente pode ser alcançada através da autonomia de Educação conferida às Universidade, já que é por intermédio dela que se ultimarão o pleno desenvolvimento da pessoa, tornando-a apta ao exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, dúvida não há de que a Educação deva ser efetivada de modo irrestrito, com exceção das próprias vedações constitucionais e legais, para que o educando possa evoluir de modo gradativo, se aprimorar, se transformar e realizar. Tomar consciência, refletir, meditar!

Só a Educação de qualidade não é suficiente. É necessário que ela seja efetivada de livre, sem mordação. Pois, com efeito, somente assim é que se conformará numa ferramenta capaz de transformar a máxima profética de Paulo Freire, de que “Educação não transforma o mundo; Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, em uma realidade concreta, efetiva e universal. Por isso, nossa intenção de evidenciar a importância da autonomia da educação nas Universidades.

II. ORIGEM CONSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO

Não é de hoje que a educação é um dos pilares da sociedade moderna. Desde os primórdios dos tempos, a educação sagrou-se como a principal forma de transformação social.

O vocábulo Educação provém do latim educare, que está ligado a ideia de educere, verbo composto pelo prefixo ex (fora) + ducere (conduzir, levar). Literalmente, pode ser entendida como conduzir para fora, transmitindo a ideia de preparação da pessoa para o mundo que a espera lá fora.

No Brasil, a importância da Educação sempre esteve no âmago dos anseios dos cidadãos nacionais. Não por outra razão, o Ato Adicional de 1934, que alterou a Constituição do Império de 1824 dizia, em seu artigo 10 item 2º, que competia às Assembleias legislar sobre instrução pública¹.

Todas as subsequentes Cartas Políticas trataram do tema, ora de forma mais abrangente, ora de forma mais restrita, considerando,

obviamente, as particularidades sociais de cada época, inclusive e especialmente, em razão do período da Ditadura Militar.

No entanto, foi essencialmente na Carta Política de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que a educação passou a ter status constitucional de direito social, assim definido por José Afonso da Silva como “as prestações positivas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos”².

Mas a evidente predominância da Educação na Constituição Política, lamentavelmente, não é fruto das experiências e dos valores culturais da sociedade nacional. Pelo contrário. A relevância atribuída pela Magna Carta decorre, justamente, do descaso do próprio Estado na execução dessa - indiscutivelmente - elementar política pública, tal como anota o Ministro Gilmar Mendes³.

III. CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Mas, afinal, o que é Educação?

De acordo com o Ministro Alexandre de Moraes, citando o também Ministro Celso de Mello, Educação tem seu conceito:

“mais compreensivo e abrangente que o da mera instru-

ção. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação

1 Art. 10. Compete às mesmas Assembleias legislar: 2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos

2 Da Silva, José Afonso. Curso de Direito Constitucional Positivo. 22ª edição. Ed. Malheiros. São Paulo: 2003, p. 285.

3 Mendes, Gilmar Ferreira. Branco. Paulo Gustavo Gonet. Curso de Direito Constitucional. 12ª edição, Ed. Saraivajur, São Paulo: 2017, p. 686.

4 Mello Filho, José Celso. Constituição Federal Anotada. 2ª edição. Saraiva, São Paulo: 1986 apud Moraes, Alexandre. Direito Constitucional. 7ª edição, Ed. Jurídico Atlas. São Paulo: 2000, p. 639.

é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.”⁴

A partir da análise do conceito formulado pelo Ministro Celso de Mello é possível concluir que a Educação deve ser entendida com esopeque em três elementos, quais sejam: transmissão, espaço e tempo, cuja reunião instrumentali-

za um processo por meio do qual o indivíduo que manifesta o desejo de aprender (educando) se capacita através da transmissão (forma) do conhecimento (informação e do saber) por parte de quem educa (mestre).

IV. PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS QUE FORMAM A EDUCAÇÃO

É inegável que a Educação proporciona ao educando uma sensível melhora na sua qualidade de vida. Mas, muito pouco se diz sobre as razões pelas quais a Educação deve ser – sempre – primordialmente priorizada por qualquer Estado que pretenda evoluir.

Nesse contexto, deve-se indagar sempre: mas por que devo estudar? Por que só a Educação pode garantir a “Ordem e o Progresso”? Quais fundamentos devem nortear o exercício da Educação? E com que finalidade?

Pois bem.

É a própria Constituição Federal que garante a resposta a todos esses questionamentos, à vista do conteúdo dos seus artigos 1º e 3º, cuja interpretação deve ser sistemática.

O principal fundamento que justifica a imposição dessa política pública ao Estado, erigindo-o à categoria de direitos fundamentais de segunda dimensão, é o de proporcionar a todas as pessoas humanas, indistintamente, digni-

dade de existência.

O atingimento desse ideal (de existência digna da pessoa humana) objetiva, em última análise, (i) construir uma sociedade livre, justa e solidária, (ii) garantindo o desenvolvimento nacional, através da (iii) erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais, com o objetivo de (iv) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

E, é justamente através da realização desses objetivos fundamentais da República (que vem do latim *res publica*, e que significa coisa pública) que se garantirá, além da existência digna, o efetivo exercício da cidadania (que é o conjunto de deveres e direitos sujeitos afetos aos seus titulares) e da soberania (que consagra a ideia de império, força suprema da lei num determinado espaço territorial).

Como a própria Magna Carta estabelece que o atingimento desse ideal de dignidade só po-

derá ser alcançado através dos (IV) dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, forçosamente se percebe que a única ferramenta necessária para tornar cada cidadão apto ao trabalho é a Educação.

V. EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS E DEVER DO ESTADO E DA FAMÍLIA

Mas quais os sujeitos de direito concebidos nesse dogma constitucional?

Justamente com o objetivo de garantir a realização de seus objetivos fundamentais e atingir os princípios pelos quais o Brasil se fundamenta num Estado Democrático de Direito é que a Constituição Federal consagrou no caput de seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família...”.

Mais do que isso, a Magna Carta explicitou que a Educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com objetivos bastante definidos, quais sejam: alcançar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como prestação positiva, é dever do Estado (e da família) estruturar-se para garantir o fornecimento desse serviço a todos, indistinta e independentemente de qualquer condição. Nessa ordem de ideias, é possível afirmar que a Educação configura-se como uma das principais “políticas públicas” do Estado.

VI. AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES

Embora se trate de política pública, é imperioso reconhecer que o direito à Educação, enquanto norma constitucional programática tem eficácia limitada ou reduzida, já que limitam-se a “traçar-lhes os princípios para serem cumpridos pelos seus órgãos (legislativos, executivos, jurisdicionais e administrativos), como programas das respectivas atividades, visando à realização dos fins sociais do Estado”⁵.

Por isso mesmo, houve a necessidade do legislador infraconstitucional editar uma lei que disciplinasse a forma pela qual o Estado por si, ou pela iniciativa privada, deveria executar o conteúdo da norma constitucional programática, atentando-se para os princípios delineados no artigo 206 da Constituição Federal⁶. Daí é que, cumprindo esse desiderato, editou-se a Lei n.º 9.394/1996, que traçou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

5 Da Silva, José Afonso. A aplicabilidade das normas constitucionais. 7ª edição. Ed. Malheiros. São Paulo: 2009, p. 138, apud PASSOS, Daniel Silva. Intervenção Judicial nas Políticas Públicas. O Problema da Legitimidade. Ed. Saraiva, São Paulo: 2014, p. 54.

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

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Determina o artigo 207 da Carta Política, que: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Preliminarmente, vale consignar que não se deve confundir autonomia com soberania. Como alhures mencionado, o conceito de soberania está ligado a ideia de força suprema que não se subordina a nenhum outro poder, independência; enquanto que autonomia, que vem do grego e significa autogoverno, nas palavras de Odete Medauar⁸, é “governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria.”

Pois bem. Delineada essa primeira premissa, convém lembrar que a razão primordial que levou o poder Constituinte Originário à albergar, expressamente, autonomia às Universidades cinge-se, justamente, no primado da garantia da liberdade de aprendizado, ensino pesquisa e divulgação do pensamento, da arte e do saber, que está textualizado, expressamente, no inciso II do artigo 206.

Essa liberdade, na concepção constitucional, objetivou garantir a gestão democrática do ensino, o pluralismo de ideias e de concepções, e do padrão de qualidade.

A regra angular dessa matriz constitucional é garantir, por assim dizer, liberdade no ensino e na transmissão de conhecimento, a

fim de que as instituições de ensino de nível superior possam pensar, estruturar e disseminar o conhecimento, a arte e o saber, bem como da pesquisa, sem qualquer receio de, contrariando interesses, encontrar limitações.

Não por outra razão, aliás, a autonomia de que trata o citado artigo 207 da Carta Política é de transparência cristalina ao estabelecer que a autonomia de que são investidas as instituições de ensino de nível superior, contempla não apenas relacionada ao seu mister funcional (prestar serviços educacionais), mas também administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

A razão de ser da autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial parece ser ainda mais evidente.

A principal delas é de que, sem essa relativa independência, a própria atividade de prestação de serviços educacionais ficaria sujeita a riscos, na medida em que sofreria indevida ingerência externa, tanto em relação à infraestrutura necessária à execução dos serviços quanto na elaboração do próprio conteúdo programático quanto e no empenho das receitas necessárias à fiel execução de suas finalidades especiais.

Assim, essa autonomia visa garantir-lhes “autogestão dos recursos postos à sua disposição e à liberdade de estipular, pelos órgãos superiores de sua administração, a partilha desses recursos de modo adequado ao atendimento da programação didática, científica e cultural, em suma, a aprovação de seu

próprio orçamento”⁸.

Daí é que, cumprindo esse desiderato, editou-se a Lei n.º 9.394/1996 que, disciplinando sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirmou no artigo 2º⁹, o dever do Estado e da família de prestá-la e, no artigo 53¹⁰, a autonomia conferida pela Carta Política às instituições de ensino de nível superior, embora seja preciso lembrar que, a autonomia administrativa, didática e disciplinares das Universidades é reconhecida desde 1.931 (Decreto 19.851/31).

O Colendo Supremo Tribunal Federal no âmbito do julgamento da MC 2367 na ADI, reafirmou a autonomia administrativa e financeira das instituições de ensino – no caso em análise – de natureza pública, conforme se infere, in verbis:

“EMENTA: AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA. ARTIGO 207 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. NORMA AUTORIZATIVA. INCONSTITUCIONALIDADE. 1. A implantação de campus universitário sem

que a iniciativa legislativa tenha partido do próprio estabelecimento de ensino envolvido caracteriza, em princípio, ofensa à autonomia universitária (CF, artigo 207). Plausibilidade da tese sustentada. 2. Lei autorizativa oriunda de emenda parlamentar. Impossibilidade. Medida liminar deferida.”¹¹

Releva notar que, durante a fase dos debates no Plenário do Pretório Excelso, o saudoso Ministro José Carlos Moreira Alves, ao ser indagado pelo Eminentíssimo Ministro Marco Aurélio Mello sobre a questão financeira, assim vaticinou:

“O SENHOR MINISTRO MOREIRA ALVES – Os recursos são os orçamentários. A princípio, pensei que aumentasse a despesa, mas sucede que a verba é da universidade. Assim, não há que se falar em aumento de verba com relação ao Estado, porque a verba é decorrente da autonomia financeira da universidade.”

VII. CONCLUSÃO

Tal como visto acima, é inegável que às Universidades, públicas ou privadas, seja garantida a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, mormente porque, textualmente, prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A autonomia das Universidades é uma garantia atribuída pela Constituição Federal, para que os fundamentos da República, atinentes à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, desenvolvida, livre de pobreza e desigualdades sociais e regionais, onde seja promovido o bem de todos, sejam atingidos por intermédio da Educação.

Embora, como dito anteriormente, a autonomia não se confunda com soberania, encontrando, por isso mesmo, na lei e na própria Constituição

8 STF, EMENTA: AGRAVO REGIMENTAL. RECURSO ORDINÁRIO EM MANDADO DE SEGURANÇA CONSTITUCIONAL. ADMINISTRATIVO. AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA. ART. 207, DA CB/88. LIMITAÇÕES. IMPOSSIBILIDADE DE A AUTONOMIA SOBREPOR-SE À CONSTITUIÇÃO E ÀS LEIS. VINCULAÇÃO AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO QUE ENSEJA O CONTROLE DOS ATOS ADMINISTRATIVOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS [ARTS. 19 E 25, I, DO DECRETO-LEI N. 200/67]. SUSPENSÃO DE VANTAGEM INCORPORADA AOS VENCIMENTOS DO SERVIDOR POR FORÇA DE COISA JULGADA. IMPOSSIBILIDADE. AUMENTO DE VENCIMENTOS OU DEFERIMENTO DE VANTAGEM A SERVIDORES PÚBLICOS SEM LEI ESPECÍFICA NEM PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA [ART. 37, X E 169, § 1º, I E II, DA CB/88]. IMPOSSIBILIDADE. EXTENSÃO ADMINISTRATIVA DE DECISÃO JUDICIAL. ATO QUE DETERMINA REEXAME DA DECISÃO EM OBSERVÂNCIA AOS PRECEITOS LEGAIS VIGENTES. LEGALIDADE [ARTS. 1º E 2º DO DECRETO N. 73.529/74, VIGENTES À ÉPOCA DOS FATOS]. 1. As Universidades Públicas são dotadas de autonomia suficiente para gerir seu pessoal, bem como o próprio patrimônio financeiro. O exercício desta autonomia não pode, contudo, sobrepor-se ao quanto dispõem a Constituição e as leis [art. 207, da CB/88]. Precedentes [RE n. 83.962, Relator o Ministro SOARES MUÑOZ, DJ 17.04.1979 e MC-ADI n. 1.599, Relator o Ministro MAURÍCIO CORRÊA, DJ 18.05.2001]. 2. (...). 3(...). 4. Os órgãos da Administração Pública não podem determinar a suspensão do pagamento de vantagem incorporada aos vencimentos de servidores quando protegido pelos efeitos da coisa julgada, ainda que contrária à jurisprudência. Precedentes [MS 23.758, Relator MOREIRA ALVES, DJ 13.06.2003 e MS 23.665, Relator MAURÍCIO CORREA, DJ 20.09.2002]. 5. (...). 6. (...). 7. Agravo regimental a que se nega provimento. (RMS 22047 AgR, Relator(a): Min. EROS GRAU, Primeira Turma, julgado em 21/02/2006, DJ 31-03-2006 PP-00014 EMENT VOL-02227-01 PP-00174)

Federal as suas limitações, ingerências externas de qualquer dos Poderes da República, inclusive e especialmente do próprio ao qual se qual subordinam por razões de caráter legal ou regulatório, e especialmente do Poder Judiciário, somente devem ser admitidas quando se constatarem violações às demais normas, legais ou constitucionais.

Mais do que um direito de todos e um dever do Estado e da família, a Educação não deve refletir apenas um ideário de justiça social por meio do qual se visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Educação, ao nosso sentir, deve ser entendida como a única e verdadeira ferramenta de transformação capaz de trazer a todos, e a cada um, a dignidade que tanto merecemos!

9 Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

10 Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

11 (ADI 2367 MC, Relator(a): Min. MAURÍCIO CORRÊA, Tribunal Pleno, julgado em 05/04/2001, DJ 05-03-2004 PP-00013 EMENT VOL-02142-02 PP-00339).

O DILEMA DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: PORTARIA 1886/94, RESOLUÇÃO 9/2004 E AS DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS E PROFISSIONALIZANTES

ALEXANDRE AUGUSTO FERNANDES MEIRA

Alexandre Augusto Fernandes Meira; alemgaya@hotmail.com; Universidade Nove de Julho; Mestrando em Direito pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE, com especialização em Direito Administrativo e Constitucional pela Universidade Amparense – UNIFIA. Pesquisador da

MARCELO GONÇALVES DA SILVA

Marcelo Gonçalves da Silva; marcelo.advpaulista@gmail.com; Universidade Nove de Julho; Advogado, mestrando em Direito pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE; Pós Graduando em Políticas Públicas e Controle Social pela Escola de Contas do Tribunal de Contas do Município de São Paulo - TCMSP; e Pesquisador da CAPES.

SUMÁRIO:

RESUMO - 125

INTRODUÇÃO - 125

I. PORTARIA N. 1886/94 DO MEC, RESOLUÇÃO N.º 9/2004 DO CNE/CES E AS DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS E PROFISSIONALIZANTES - 126

II. CRÍTICAS ATUAIS E O ENFOQUE DE DISCIPLINAS - 127

III. EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA E TEORIA DOS VALORES - 130

CONCLUSÃO - 131

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 132

Palavras-chave: Ensino jurídico. Disciplinas fundamentais. Disciplinas profissionalizantes

Keywords: Law school. Fundamental disciplines. Professional disciplines.

RESUMO

Trata de análise das críticas existentes hodiernamente, do ponto de vista de vários autores, acerca do ensino jurídico no Brasil, especialmente com relação à diferença quanto às disciplinas fundamentais e profissionalizantes exigidas pela Portaria nº. 1886/94 do MEC e Resolução n.º 9/2004 do CNE/CES nos cursos de graduação em Direito. Desta sorte, pretende-se analisar a atuação de profissionais com formação técnica na área jurídica no Brasil, como forma de resposta às críticas propostas.

Abstract: It is an analysis of the critiques nowadays, from the point of view of several authors, about legal education in Brazil, especially with respect to the difference in fundamental and professional disciplines required by Administrative Rule no. 1886/94 of the Ministry of Education and Resolution no. 9/2004 of the CNE / CES in undergraduate courses in Law. Therefore, it is intended to analyze the performance of professionals with technical training in the legal area in Brazil, as a form of response to the proposed criticisms.

INTRODUÇÃO

A arte de ensinar é tarefa que traz reflexões além daquelas relacionadas na simples preparação para a exposição de um conteúdo diante dos alunos. Desde a elaboração da grade curricular que atenda à legislação do país, bem como a forma da troca de informações no universo acadêmico, diversas são as questões aventadas por pesquisadores no que concerne à efetividade na formação dos bacharéis em Direito.

O presente estudo se preocupou em tratar as seguintes indagações: as disciplinas exigidas pelo Ministério da Educação (MEC), denominadas “profissionalizantes”, estariam se sobrepondo às disciplinas “fundamentais”, por conseguinte, dando aos cursos de direito um enfoque mais técnico?

É de se registrar que o aluno deve ser sujeito em seu processo de aprendizagem, atuando criticamente com relação ao conteúdo e à prática profissional que lhe são ensinados, cabendo, desta feita, um papel de reflexão sobre o sentido de transformação e redefinição do papel do Direito na sociedade brasileira.

A abordagem é dedutiva, através de pesquisa bibliográfica referente ao tema, em se utilizando dos expedientes: monográfico e comparativo.

I. PORTARIA N. 1886/94 DO MEC, RESOLUÇÃO N.º 9/2004 DO CNE/CES E AS DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS E PROFISSIONALIZANTES

Com o fulcro de fixar as diretrizes curriculares e estabelecer o conteúdo mínimo dos cursos de Direito do Brasil, em 1995, o MEC publicou a Portaria n.º. 1886/94. Além do estágio, são exigidas algumas matérias mínimas a serem inseridas na grade curricular.

Em retrocitado normativo, as disciplinas são classificadas como fundamentais e profissionalizantes, e são dispostas na seguinte ordem:

I – Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica: ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado); II Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional (BRASIL, 1994).

Mediante análise do tema, Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka assevera que é equivocada a ideia de que as disciplinas profissionalizantes são as únicas importantes, de modo que esta noção reside na principal causa da má qualidade dos cursos jurídicos no Brasil.

Embora a intenção ao se criar a Portaria, tenha sido atingir

níveis de excelência internacionais, percebe-se que as disciplinas fundamentais têm sido mantidas à distância das disciplinas profissionalizantes, o que corrobora na visão dos alunos de que o curso de direito seja um curso profissionalizante, apesar do esforço do MEC, no sentido de dar um enfoque crítico e humanístico ao curso (HIRONAKA, 2004).

Não se pode olvidar que o ato de ensinar deve ser levado a sério, com a adequação de métodos e grades curriculares que atendam às demandas impostas pelo ambiente universitário, que tem como objetivo primacial a preparação de cidadãos aptos a atuar no mercado de trabalho.

Nesse eixo, a Resolutiva n.º 9/2004 do CME/CES assevera que:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica [...] aliada 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. [...] deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: leitura, compreensão e elaboração de textos [...]; interpretação e aplicação do Direito;

pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito [...] (arts. 3º e 4º, “caput”, incisos I, II e III) (grifou-se).

Depreende-se desse normativo que a grade curricular jurídica tem o escopo de formar pensadores que possam transformar a estrutura político-jurídica e social, não se adstrindo a meros repetidores de fórmulas teóricas. O texto em análise objetiva munir o campo universitário a fim de que possa propiciar elementos humanísticos, axiológicos e epistemológicos para que o operador do direito exerça uma postura crítico-reflexiva e em seu atuar pragmático possa contribuir para o aperfeiçoamento do sistema e da sociedade.

A questão colocada nesse estudo é a preocupação com a formação de um profissional que vai atuar na área jurídica, enfrentando desafios que não encontram respostas na simples leitura dos textos legais.

Neste diapasão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) estabelece

na ciência do artigo 43, inciso II, a importância da participação do profissional no desenvolvimento e formação da sociedade (BRASIL, 1996).

Desta forma os operadores do direito se deparam diuturnamente com questões sociológicas, filosóficas, psicológicas, dentre outras, que vão muito além do uso de dados técnicos, relacionadas à condução de uma ação judicial. Justifica-se, então, a inclusão de disciplinas “fundamentais” e “profissionalizantes” que dialoguem entre si durante os anos de formação do bacharel em Direito.

Partindo-se do pressuposto que o direito é uma área estratégica que concentra substancial gama de poder, torna-se imperioso que o futuro operador jurídico abarque um conjunto de qualidades que estão para além do mero recurso técnico para assim fazer frente aos desafios de uma sociedade altamente complexa, tecnológica e litigante.

II. CRÍTICAS ATUAIS E O ENFOQUE DE DISCIPLINAS

As críticas hodiernas ao ensino jurídico brasileiro estariam relacionadas com o enfoque dado às disciplinas profissionalizantes no curso de Direito?

Mostra-se imperioso, pois,

analisar algumas destas críticas. Na lição de Luiz Antônio Rizatto Nunes, em sua crítica ao ensino que só se preocupa com a mera leitura de normas jurídicas, traça a ótica acerca do distanciamento entre o aluno e a realidade social. Segundo

sua posição, “na escola de direito tudo é perfeito e acabado”, e as leis são estudadas abstratamente.

Para o autor, então, não seria surpresa uma sentença que não fosse compatível com a realidade, posto que se comportaria o juiz, como uma “vítima” do ensino que não o preparou adequadamente (NUNES, 2005).

Consoante opinião de Teodoro Adriano Zanardi acerca do tema:

A metodologia do ensino jurídico no Brasil é herdeira do positivismo tanto sociológico quanto jurídico. O primeiro fica bem retratado nas elaborações silogísticas e mecanicistas elaboradas em sala de aula, onde a lei, mesmo sem qualquer relação com a Justiça, é a premissa maior, tendo como solução para qualquer problema a mera subsunção dos fatos à lei. Silogismo lógico que reduz o Direito a fórmulas matemáticas. Por outro lado, motivado pelo interesse de afastar o jurista da subjetividade política, o positivismo jurídico se propôs a depurar a Ciência Jurídica de seu conteúdo ético-moral, dando-lhe um caráter puramente formal. O Direito passou a estar restrito a pura validade formal das normas (como se fosse possível esvaziar o Direito de seu caráter ético, político ou moral (ZANARDI, 2007, p.1262).

Lenio Luiz Streck fala da necessidade da reformulação das grades curriculares, com ênfase às disciplinas formativas e não meramente às informativas, bem como

da compreensão, por parte do aluno, dos paradigmas filosóficos que se encontram por trás dos procedimentos. Sua preocupação é, ainda, alertar sobre o uso de resumos das disciplinas informativas durante os estudos, bem como da importância da indicação de bibliografia com conteúdo mais aprofundado (STRECK, 2015).

Em outro estudo, o mesmo autor diz que não há a necessidade do aluno cursar tantas disciplinas de forma técnica, através da leitura dos códigos, Nesse caso, bastaria estudar “a matriz que sustenta o(s) Código(s) e a necessária matriz interpretativa da legislação” (STRECK, 2014).

Rafael Tomaz de Oliveira faz uma comparação ao ensino de direito na Colômbia, que se preocupa mais com a formação técnica do que com a formação humanista ou intelectual. Completa, asseverando que “o direito parece ser, hoje, a mais técnica de todas as ciências sociais, se entendem a minha ironia” (OLIVEIRA, 2014).

Conforme se verifica, a análise do que há, atualmente, a respeito do tema, aponta para uma preocupação em comum: o fato de que o ensino jurídico tem se importado, cada vez menos, com o enfoque das disciplinas “fundamentais”.

Com exceção do trabalho de Hironaka, os demais autores citados não são explícitos ao afirmar que a responsabilidade é da importância dada às disciplinas “profissionalizantes”, mas tal conclusão é inevitável, já que o ensino pautado na mera leitura e memorização da legislação, só pode ocorrer quan-

do são trabalhadas as disciplinas “profissionalizantes”. Assim, tal fenômeno, seria impossível durante uma aula de Filosofia.

Por seu turno, Lédio Rosa de Andrade concentra seu trabalho na preocupação com a preparação dos alunos do curso de direito para a aprovação no exame da OAB e provas de concursos. Para o autor, deve haver uma mudança de pensamento na elaboração das questões do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil e em provas de concursos “com questões direcionadas a um ensino não memorizador e dogmatizado”.

Em suas palavras:

Alguns cursos de Direito, de fato, pretendem produzir um ensino reflexivo, não exclusivamente dogmático, voltado para uma formação humanística. Neste ponto a realidade acaba constituindo um grande paradoxo: formação humanística versus exigências de provas e concursos. Até o momento, tanto a prova da OAB, como os concursos públicos, quer para a magistratura, quer para o MP, sempre exigiram dos candidatos a memorização e não a reflexão crítica ou humanística. (ANDRADE, 2011, p.92).

É de se registrar, então, a ênfase dada às disciplinas “profissionalizantes” têm razão de ser: a preparação do aluno que deseja seguir a carreira de advogado, juiz, promotor, entre outras, e precisará enfrentar exames que exigem cada vez mais a memorização da legislação pátria.

Partindo-se dessa premis-

sa, pode-se pensar que o aluno que procura uma instituição de ensino dará preferência àquela que lhe ofereça aulas com enfoque ao que será cobrado nas provas que enfrentará após a conclusão da graduação.

Por outro lado, com menor força, mediante a verificação em estudos recentes sobre o tema, fica claro a preocupação social na formação de profissionais, os quais estejam preparados, não só para aplicar friamente a lei, mas em entendê-la, interpretá-la e questioná-la (verbos estes que não podem se distanciar da prática quando o direito é aplicado) sob pena do engessamento do sistema que não oferecerá respostas efetivas aos anseios da sociedade, sobretudo sob o aspecto humanitário.

E o problema apontado, relativo ao enfoque dado às disciplinas profissionalizantes?

As ideias de Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka são conclusivas no sentido de que, se o curso de Direito for encarado como um curso profissionalizante significa que o mesmo não precisará ser um curso superior, bastando ser um curso técnico. Visto que, para a autora, um curso é considerado “superior” não por estar vinculado a uma universidade, mas por produzir conhecimento.

O curso superior, portanto, não é responsável apenas pela preparação para o mercado de trabalho, mas por formar profissionais livres, autores de sua própria atividade, capazes de propor soluções para os problemas. O profissional de nível superior possui, ainda, “o

domínio integral do próprio conhecimento e dos seus procedimentos profissionais e criativos, não se colocando como servo de uma estrutura produtiva na qual ele vale

apenas como instrumento para alcançar os fins de outrem” (HIRONAKA, 2004).

III. EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA E TEORIA DOS VALORES

Não se deve olvidar que a educação está para além de uma simples acumulação de saberes acadêmicos e científicos; trata-se primordialmente de um saber que tem como escopo preparar o indivíduo para a “escola da vida”.

Nesse sentido, a escola não deve ser uma agência social que “conforma e domestica” o cidadão para se encaixar nos papéis elaborados pelo sistema político e econômico. Ao contrário, deve construir uma grade acadêmica que insira no indivíduo um conjunto de valores que o prepare para os desafios do viver em sociedade, bem como para que possa compreender seu papel no cenário social e ser protagonista de sua própria existência.

Família e escola devem se tornar as agências principais na transmissão dos valores objetivos que ampliam a dimensão ontológica da existência.

Tem-se que uma educação conscientizadora respeita a vocação do aluno, seu modo de pensar e seu perfil, não trazendo respostas prontas, acabadas e automáticas. Esse processo de conscientização desperta no aluno o desejo por construir e buscar no-

vas respostas, e novos modelos de uma existência mais humana, enriquecedora, e calcada no desenvolvimento pessoal contínuo e na liberdade.

Daí que o conceito de educação deve ser o mais amplo possível:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (arts. 1º, “caput”, e 2º, da Lei 9.394 de 1996).

Uma educação conscientizadora capaz de romper com os paradigmas tradicionais e domesticadores funda-se nos valores objetivos, tais como amor, dignidade da pessoa humana, ética, solidariedade e senso de alteridade. Tal é o dever do Estado, escola e família,

pois a educação introjeta no indivíduo o senso humano, cívico, crítico e existencial:

A capacidade de aprender a aprender, a visão ampla do mundo, o saber pensar são desafios reais para a escola do século XXI. A escola do presente deve formar seres humanos com capacidade de entender e intervir no mundo em que vivem. Não meros espectadores, sujeitos sem ânimo e sem conhecimento crítico para enfrentar a re-

volução de valores, de técnicas, de meios que se deflagrou (CHALITA, 2001, p. 59).

Não restam dúvidas de que na educação encontra-se a “chave mestra” para melhorar a condição de vida das pessoas e construir um mundo capaz de fazer da existência uma experiência válida, profunda e cheia de significados.

CONCLUSÃO

Considerando que o presente estudo partiu de um dos problemas apontados, hodiernamente, no ensino jurídico: diante das disciplinas mínimas exigidas pelo MEC e CNE/CES, as faculdades de direito tenderiam, por assim dizer, conferir uma maior importância às disciplinas profissionalizantes, e tratando com menor atenção as disciplinas fundamentais, dando ao curso um caráter “técnico”, em sobreposição à formação humanística.

Nesse diapasão, o problema do ensino jurídico, no que diz respeito à importância do enfoque social e humanista na formação, com o devido equilíbrio entre as disciplinas fundamentais e profissionalizantes, continua sem uma fórmula matemática que o solucione. E nunca virá, pois o Direito não pode ser resolvido através de fórmulas – nem do ponto de vista da organização do ensino, tampouco da atuação profissional.

Assim, por derradeiro, o ensino jurídico certamente mostrará sinais de melhora, através da crescente conscientização da importância social que o Direito desempenha, justamente na fase inicial do curso, a partir dos primeiros períodos, já que nestes se encontram as disciplinas fundamentais.

Há que se destacar a relevância de se produzir nos estudantes uma postura humanística, axiológica e crítico-reflexiva ao longo de sua formação epistemológica, em sobreposição ao tecnicismo meramente formal. Isso porque o direito elege a pessoa humana como sujeito e não objeto jurídico.

O direito – campo estratégico de poder – pode ser visto em diferentes perspectivas a depender de como se dá a metodologia e a relação entre teoria e prática. Se cumprir sua promessa transformar-se-á em instrumento de justiça social, ao passo que se não produzir mudanças substanciais na sociedade torna-se mecanismo retórico de dominação.

Tem-se que o grande desafio dos cursos de direito na atualidade reside justamente nesse ponto: desconstruir as ideologias e a mecanização do ensino, deixando de lançar no mercado meros reprodutores de fórmulas descontextualizadas, para que, expandindo a inteligência e potencial dos alunos transforme a sociedade pelo uso do direito.

Desta sorte, os professores devem estar cientes e dispostos a levar este ideal adiante, conscientes da sua responsabilidade na formação de profissionais que desempenharão papéis socialmente relevantes no futuro próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Lédio Rosa de. Os cursos de direito e a formação profissional. Educação Jurídica: temas contemporâneos. Florianópolis, v.2, n.1, p.79-96, set. 2011.

BRASIL, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/19294.html>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL, Portaria n.1.886, de 30 de dezembro de 1994 do Ministério da Educação e do Desporto. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de janeiro de 1995.

BRASIL, Resolução n.º 9, de 29 de setembro de 2004 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004.

CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. Educação: A solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. Revista do Instituto Pesquisas e Estudos, n.40, Bauru, 2004, p.421-436.

NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. Apontamentos para uma crítica à pedagogia no curso de direito. Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica, vol. 1, n.3, Porto Alegre: IHJ. 2005. p. 175-194.

OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. Acadêmico de Direito deve ser protagonista de sua própria formação. 2014. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2014-out-04/diario-classe-academico-direito-protagonista-propria-formacao>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

STRECK, Lenio Luiz. Novo estudo mostra porque se roda na OAB ou o que o BBB tem com isso? 2015. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2015-jan-22/senso/incomum-estudo-mostra-porque-roda-oab-ou-bbb-isso>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

----- . O protótipo do estudante de direito ideal e o “fator olheiras”. 2014. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2014-out-22/senso/incomum-prototipo-estudante-direito-ideal-fator-olheiras>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

ZANARDI, Teodoro Adriano. Por uma docência jurídica emancipatória: contribuições freireanas ao ensino jurídico. XXII CONPEDI, Anais, Manaus, 2009.

LEI DE INOVAÇÃO: INCENTIVO À INOVAÇÃO ABERTA PELA COOPERAÇÃO UNIVERSIDADE-EMPRESA¹

ALESSANDRA DE AZEVEDO DOMINGUES

Advogada. Mestre em Direito Civil pela USP/SP e Doutora em Direito Comercial pela USP/SP, Advanced Law Program em M&A. Tem grande experiência em Direito Privado, com ênfase em Direito Empresarial, notadamente Direito dos Contratos e Direito Societário. É autora de artigos e coordenadora de obras, com publicações no Brasil e no exterior. Foi Professora contratada da FMU/SP atuando na graduação e na Pós-Graduação em Direito Empresarial. Desde 2010 até a atualidade atua como Professora convidada da FGV-Law, da Escola Superior de Advocacia (núcleos do interior de SP e na Capital de São Paulo) e do IICS-CEU – Centro de Extensão Universitária do Instituto Internacional de Ciências Sociais em Direito dos Contratos e Direito Societário. Foi coordenadora do MBA em Direito Empresarial da FGV-Law de Ribeirão Preto - SP



SUMÁRIO:

- I. CONTEXTUALIZAÇÃO - 135
- II. MARCO REGULATÓRIO DA INOVAÇÃO - 140
- III. LEI DE INOVAÇÃO: INCENTIVO À INOVAÇÃO ABERTA - 143
- III.I. COOPERAÇÃO ACADÊMICO-EMPRESARIAL PARA INOVAÇÃO: CARACTERÍSTICAS POSITIVAS E NEGATIVAS - 149
- CONCLUSÃO - 152
- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 154

Palavras-chave: Inovação. SNI. Marco Regulatório. Cooperação acadêmico-empresarial. Integração. Inovação Aberta. Inovação Fechada. Contrato. Desenvolvimento. Competitividade. Lei de Inovação. Lei do Bem. Política Pública.

1 Texto extraído e adaptado de Domingues, Alessandra de Azevedo. Contrato de cooperação acadêmico-empresarial para inovação: função, elementos e classificação / Alessandra de Azevedo Domingues - São Paulo: USP / Faculdade de Direito, 2018. 570f. Orientador: Professor Titular Dr. Newton De Lucca. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, USP, Programa de Pós-Graduação em Direito, Direito Comercial, 2018.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO

O progresso técnico é importante para o desenvolvimento econômico das empresas², da região e dos países, isso porque o processo de inovação tecnológica empresarial se reflete no desempenho econômico de um país.

A relação entre a capacidade competitiva das empresas e dos países com o conhecimento e sua gestão evidenciou a importância das estruturas produtiva, acadêmica e estatal para a pesquisa científica e tecnológica³ e das relações associativas, consequência do deslocamento da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento e da tecnologia⁴.

Klaus Schwab ressalta que as mudanças econômicas experimentadas nos últimos anos, principalmente na transição da Terceira para a Quarta Revolução Industrial⁵, geraram impactos irreversíveis nos agentes econômicos, impondo-lhes a tarefa hercúlea de inovar de forma veloz e eficaz, pressuposto indispensável à manutenção da capacidade competitiva. Outro desafio está em se apropriar das informações geradas e disponibilizadas no mercado e na própria organização, entendê-las e transformá-las em conhecimento aplicado, melhorando produtos, serviços e processos produtivos, e aprimorando competências capazes de permitir a transformação dos negócios de off-line para on-line⁶.

O autor ora em destaque

nota que entre as transformações econômicas geradas pela Quarta Revolução Industrial estão as relações cooperativas, inter e externa corporis. Sublinha ainda que esse modelo de relação se mostra mais adequado ao novo modo de pensar e de realizar negócios, representando quebra de paradigma na forma como os agentes organizam a exploração da atividade empresarial e como buscam alcançar os objetivos com maior eficiência, rapidez e competência. Essas relações cooperativas permitem o aproveitamento da expertise externa, integrando-a à estrutura empresarial interna a partir da formalização de contratos associativos com agentes do mesmo setor ou de outros e, também, o compartilhamento de conhecimento e a tomada de decisões, incentivando a troca de experiências e de informações em uma relação coordenada e cooperada e não somente hierarquizada⁷.

As relações associativas passam a ser vistas como estratégicas, à medida que possibilitam a criação, partilha, apropriação e capitalização do conhecimento responsável pela difusão de novas tecnologias, pela criação de novos produtos e processos e, inclusive, pelo surgimento de setores na economia, fortemente marcados pela tecnicidade⁸. Essas integrações garantem organizar e explorar a atividade econômica de forma mais veloz e eficiente, à medida que permite a superação das ineficiências pela apropriação de competên-

2 O termo empresa é utilizado neste artigo como sinônimo de sociedade empresária, em razão do uso coloquial, não obstante o rigor técnico impor a diferenciação entre os termos, já que empresa significa a atividade econômica explorada de forma organizada por uma sociedade empresária.

3 SEGATTO-MENDES, Andréa Paula; MENDES, Nathan. Cooperação tecnológica universidade-empresa para eficiência energética: um estudo de caso. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 10, ed. esp., p. 53-75, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v10nspe/v10nspea04.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017, p. 54.

4 Sobre o assunto vide Klaus Schwab, *A Quarta Revolução Industrial*.

5 A Quarta Revolução Industrial gerou uma ruptura na forma como os agentes econômicos organizam e se apropriam do conhecimento gerado, integrando-o à tecnologia, aos negócios, inovando em processos e procedimentos empresariais, fazendo surgir novos produtos e serviços, o que culmina com novas demandas de consumo. (Cf. Klaus Schwab, op. cit., pp. 16-22).

6 *Ibidem*, pp. 56-66.

7 *A Quarta Revolução Industrial*, pp. 62-66.

8 Cf. BIZZI, Alexandra Guidini. Inovação e interação entre universidade e empresa no Brasil. *Negócios e Talentos*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 71-82, 2014, p. 73.

cias alheias, como ressaltou Klaus Schwab na transcrição abaixo:

Tenho a sensação de que as organizações bem-sucedidas passarão cada vez mais de estruturas hierárquicas para modelos mais colaborativos e em rede. A motivação será cada vez mais intrínseca, impulsionada pelo desejo colaborativo dos empregados e pela gestão para a maestria (mastery), independência e significado. Isso sugere que as empresas irão tornar-se cada vez mais organizadas em torno de equipes distribuídas, trabalhadores remotos e coletivos dinâmicos, com uma troca contínua de dados e conhecimentos sobre as coisas ou tarefas em andamento.⁹

A relação de cooperação, de compartilhamento, de integração entre agentes diversos - interna e externa corporis - tem, de fato, sido destacada como mais uma das principais consequências da revolução tecnológica e informacional, resposta necessária à velocidade dos novos tempos. Mas não só.

Pari passu à Quarta Revolução Industrial, vivencia-se a Segunda Revolução Acadêmica¹⁰, por intermédio da qual se explica por que as universidades passam a ser consideradas agentes de desenvolvimento econômico regional, contando com novos indicadores de desempenho acadêmicos, como os contratos com empresas e os recursos financeiros advindos desses acordos¹¹.

De fato, as transformações experimentadas na virada do século afetaram também o setor da educação, modificando o modo como universidades são vistas e

entendidas pela sociedade e evidenciando a necessidade e a importância da atividade de pesquisa, ciência e tecnologia, a qual resta fomentada a partir da interação universidade-empresa, por facilitar o desenvolvimento pela inovação, reconhecendo-se que é na academia que se realiza com primazia a pesquisa científica¹² e é na empresa que o conhecimento é aplicado, fazendo girar a economia contemporânea.

Por tal razão, a aproximação entre essas instituições é uma realidade que tem se intensificado nos últimos anos, como consequência direta das mudanças sociais e econômicas experimentadas nos dois séculos passados.

As empresas que souberem compartilhar recursos para inovação colaborativa criarão bastante valor para os parceiros envolvidos bem como para as localidades onde essas colaborações se efetivem, como destaca Klaus Schwab¹³. Desse modo, as economias locais serão diretamente beneficiadas.

Os benefícios, os ganhos de eficiência e até de produtividade podem, a partir da adoção de ações integrativas, revelarem-se mais fortemente nas economias dos países em desenvolvimento, pois nesses a cooperação, especialmente entre universidades e empresas, pode auxiliar na solução de problemas estruturais. Explico.

Nesses países a economia é movimentada por multinacionais - nas quais o processo de pesquisa, desenvolvimento e inovação (P&D&I) é muitas vezes realizado nas matrizes estrangeiras, cuja tec-

9 A Quarta Revolução Industrial, p. 65.

10 Movimento a partir do qual se defende que a universidade agrega às funções de ensino e pesquisa a de colaboração com a economia.

11 Cf. Andréa Paula Segatto e Nathan Mendes, Cooperação Tecnológica Universidade-Empresa Para Eficiência Energética: um estudo de caso, pp. 58-59.

12 Cf. Alexandra Guidini Bizzi, Inovação e interação entre universidade e empresa no Brasil, p. 79.

13 "Conforme um relatório do Fórum, Collaborative Innovation: Transforming Business, Driving Growth, quando as empresas compartilham recursos por meio de inovação colaborativa, é possível criar bastante valor para ambas as partes, bem como para as economias onde essas colaborações ocorrem. Um exemplo disso é a recente colaboração entre a gigante industrial Siemens, que gasta cerca de US\$ 4 bilhões por ano em pesquisas e desenvolvimento, e a Ayasdi, uma empresa inovadora de aprendizagem automática, ganhadora do prêmio Technology Pioneer (Pioneiro Tecnológico) do Fórum Econômico Mundial, fundada em 2008 na Universidade de Stanford. Essa parceria oferece à Siemens acesso a um parceiro que pode ajudar a resolver desafios complexos ao extrair ideias de vastas quantidades de dados, enquanto a Ayasdi pode validar sua abordagem topológica de análise de dados com dados reais e, ao mesmo tempo, expandir sua presença no mercado." (Klaus Schwab, A Quarta Revolução Industrial, p. 62).

nologia é transferida ao Brasil sem que haja apropriação e capitalização local do conhecimento - e por empresas de pequeno e de médio porte que possuem pouco conhecimento das atividades de P&D&I e de como realizá-las, além de não possuírem sobra ou disponibilidade de recursos para financiar internamente a pesquisa técnico-científica. Ademais, elas não têm como suportar os riscos do insucesso da atividade exploratória.

Nos países desenvolvidos, ao contrário, é comum a presença de oligopólios, de conglomerados e de grandes empresas, há setores internos estruturados de P&D&I, com centros de pesquisa científica e técnica, cujo resultado é compartilhado pelas diversas sociedades do grupo econômico. Não bastasse isso, nesses países há efetiva preocupação empresarial e estratégica e de financiamento interno da atividade de ciência e tecnologia, além da aproximação empresa-universidade ser algo comum, resultado de um processo contínuo, orgânico e fluído, não havendo resistência, estranheza ou desconhecimento da relação de cooperação acadêmico-empresarial.

É inequívoco que o ambiente de inovação se diferencia substancialmente se inserido em um mercado maduro ou em um emergente, porque o conhecimento é cumulativo e guarda relação com o grau de desenvolvimento local¹⁴. Lembre-se de que os benefícios das fases anteriores da revolução industrial ainda não chegaram a grande parte da população mundial, que não têm acesso, ou

o acesso é escasso, a produtos e serviços básicos e infraestrutura, como energia elétrica, água potável, saneamento básico, entre outros, e, mesmo assim, estão igualmente sujeitos aos impactos da Quarta Revolução Industrial. Esses países podem, de fato, aproveitar essa nova onda para diminuir, de forma significativa, a disparidade econômica em face às grandes potências, suprimindo lacunas estruturais de renda, de infraestrutura, de finanças e de outras áreas¹⁵.

Acredito que as maiores transformações dessa nova Onda serão sentidas nos países em desenvolvimento, muito provavelmente, a partir do reconhecimento da importância da atividade de P&D&I e da incorporação da cultura colaborativa nos negócios, podendo, com isso, lograrem uma participação como sujeitos ativos do desenvolvimento social, político e cultural do mundo no futuro, redefinindo a atual distribuição do poder, do bem-estar e do prestígio na comunidade internacional, como resultado da negação do papel passivo de expectador e de consumidor de inovação e tecnologia, tornando-se assim protagonistas na Nova Era do Conhecimento.

Jorge Sábato e Natalio Botana há anos já haviam ressaltado que o desenvolvimento dos países latino-americanos depende do reconhecimento da importância de se investir em pesquisa científica e tecnológica para inovação e da necessidade de inserção dessa atividade na trama do processo de desenvolvimento. Para tanto, exige-se ação política, geração de um

14 Cf. Alexandra Guidini Bizzi, *Inovação e Interação Entre Universidade e Empresa no Brasil*, p. 73.

15 Klaus Schwab ressaltou sua preocupação com o aproveitamento pelos países em desenvolvimento da oportunidade que é oferecida pela Quarta Revolução Industrial na redução das diferenças existentes em relação às grandes potências, entendendo que esse movimento precisa ocorrer até para se garantir a estabilidade mundial, ameaçada por fluxos migratórios decorrentes, em parte, das condições precárias de vida, do baixo bem-estar socioeconômico. (*A Quarta Revolução Industrial*, pp. 52 e 53).

ambiente propício a essa transformação e melhoria da infraestrutura científico-tecnológica, articulando e correlacionando os seguintes elementos:

a) sistema educativo capaz de produzir (em quantidade e com qualidade) os protagonistas da investigação científica e tecnológica;

b) laboratórios, institutos, centros e plantas piloto nas quais a pesquisa técnico-científica possa ser executada;

c) sistema institucional voltado à promoção, coordenação e ao estímulo à investigação e pesquisa da inovação;

d) mecanismos jurídico-administrativos que regem o funcionamento dessas instituições e das atividades de pesquisa e de inovação;

e) recursos econômicos e financeiros aplicados ao funcionamento desse Sistema de Inovação.

Isso se dá porque os países da América Latina comungam - em maior ou menor grau - de debilidades que impactam negativamente o desenvolvimento e o crescimento econômico-social com base na inovação, a saber: (i) sistemas educativos antiquados, que não produzem pessoas criativas; (ii) mecanismos jurídico-administrativos muito rígidos, ineficientes e burocráticos; (iii) recursos escassos ou mal distribuídos; (iv) incapacidade de precisar metas ou delinear estratégias compatíveis com a liberdade acadêmica; (v) promoção e estímulo fortemente imbuídos pelo favoritismo político, pelas relações sociais par-

ticularizadas ou por atitudes conformistas; (vi) estruturas administrativas que dificultam a criação de quadros técnicos auxiliares imprescindíveis à inovação (formação técnica); (vii) remuneração baixa, que muitas vezes desestimula e impede a dedicação exclusiva; (viii) universidades tradicionais nas quais a investigação é considerada função secundária; e (ix) investigação quase inexistente no setor privado e pouco explorada no setor público, geralmente atrelada à produção de energia, petróleo, telecomunicações, siderurgia e transportes.¹⁶

Ao reconhecer que a relação cooperativa universidade-empresa se apresenta como um dos caminhos para vencer os aspectos negativos regionais acima mencionados, fica nítida a razão pela qual a Lei de Inovação escolheu esse e outros modelos contratuais colaborativos como ferramentas da política pública destinada à inovação.

De certo, no Brasil, como nos demais países latino-americanos, as relações de cooperação acadêmico-empresarial precisam ser fomentadas, com o objetivo de aproveitar as oportunidades advindas da Quarta Onda de forma eficiente, alcançando desenvolvimento e crescimento econômico-social sustentável.

Para que isso seja possível, é preciso que haja aprimoramento, facilitação e difusão dos meios para a construção dessas ações integradas, o que se dá a partir da construção de um triângulo de relações entre governo, infraestrutura técnico-científica e estrutura produtiva, cada qual ocupando um

16 Jorge Sábató e Natalio Botana, *La Ciencia y La Tecnología en el Desarrollo Futuro de América Latina*, p.4.

vértice, desempenhando papéis específicos e correlacionando-se vertical e horizontalmente, como defendido por Sábato e Botana - teoria alcunhada de Triângulo de Sábato - e que explicarei a seguir¹⁷.

O vértice-governo tem como função formular e implementar políticas no âmbito científico-tecnológico, criando um corpo normativo e principiológico, definindo uma estratégia capaz de fixar metas possíveis e direcionar ações e decisões políticas, como o fomento de programas de P&D&I.

O vértice da infraestrutura técnico-científica tem o objetivo de criar, de descobrir, de pesquisar, de observar cientificamente fatos e eventos, o que depende da combinação de dois fatores: um, estrutural, representado pelas “fábricas de conhecimento”, pelos laboratórios de pesquisa, polos próprios para pesquisa científica ou inseridos nas universidades; outro, intelectual, correspondente aos professores, pesquisadores e estudantes, mão de obra técnica, qualificada e em quantidade suficiente para o processo de criação e inovação, com formação educacional de excelência.

Por fim, o vértice da estrutura produtiva fica responsável por absorver as inovações, revolucionando o sistema produtivo, ao explorar um invento ou a possibilidade técnica de um experimento, ou por incorporar um novo método de produção, fazendo surgir novos mercados, criando demandas e inserindo novos produtos e novos serviços.

A inter-relação entre esses

vértices é que faz o Sistema de Inovação funcionar.

O vértice governo relaciona-se verticalmente com os outros dois vértices, enquanto os vértices da infraestrutura técnico-científica e da estrutura produtiva - posicionados na base do triângulo - interagem em linha horizontal, em arranjos mais complexos, cujo sucesso depende de um bom diálogo, da interação pessoal e da mobilidade ou transferência de pessoas de um vértice para o outro, a fim de garantir o intercâmbio de ideias e a troca das capacitações de criação e de empreendedorismo que, na grande maioria das vezes, faltam a um ou outro vértice, respectivamente.

A figura do Triângulo de Sábato, como ficou conhecido o modelo de desenvolvimento proposto, traduz de forma esquemática as formulações supra aduzidas e, com algumas adaptações por mim introduzidas, revelam de forma cristalina como as inter-relações se constroem e onde se posicionam as relações de cooperação acadêmico-empresarial, objeto do presente estudo.

17 Jorge Sábato e Natalio Botana, *La Ciencia y La Tecnología en el Desarrollo Futuro de América Latina*, pp. 7 e 8.



Aparentemente, os conceitos envolvendo o Triângulo de Sabato inspiraram o Estado brasileiro quando da estruturação do Marco Regulatório da Inovação, já que a política pública introduzida

por um conjunto de leis evidencia a preocupação do Estado em criar comandos de incentivos à ação integrada dos dois vértices da base do triângulo e de incentivos fiscais às atividades vinculadas à P&D&I.

II. MARCO REGULATÓRIO DA INOVAÇÃO

Inovação é fator de diferencial competitivo, seja no mercado interno, seja no internacional, e ela toca não apenas a microeconomia - ação do agente econômico -, mas a macroeconomia, por representar fator de desenvolvimento de um país.

A ação de inovar exige recursos - pessoais e financeiros -, sendo um desafio para a iniciativa privada em países em desenvolvimento, carentes de infraestrutura, de logística, de saneamento básico, por exemplo, como é o caso do Brasil e de outros países da América Latina.

Dessa forma, entre investir no aumento da produção e fomentar a atividade principal que garantem lucratividade de forma mais imediata, e se dedicar à pesquisa

e desenvolvimento para inovação, cuja ação exige gastos, demanda tempo e o resultado é incerto, por óbvio que a primeira ação será a escolhida pela grande maioria do empresariado brasileiro.

Sensível à exigência do mercado internacional por algo inovador, e atento à necessidade de garantir a inserção e a manutenção do país na ordem econômica mundial, como fortalecimento da própria soberania nacional¹⁸, o Estado brasileiro, exercendo seu papel na direção da economia por meio de políticas econômicas¹⁹, instituiu uma política pública destinada à inovação através de um conjunto de leis.

Sob esse panorama macroeconômico, é necessária uma brevíssima análise do ambiente inter-

18 Um Estado só consegue a soberania política plena se detiver soberania econômica, isso significa menor grau de dependência ou independência econômica de outros países, preocupação revelada e mote do fundamento da ordem econômica brasileira, conforme se apreende do inciso I do artigo 170 da Constituição Federal. O papel do Estado em países em desenvolvimento deve ser mais articulado e específico, com vistas a modificar as estruturas que reproduzem atraso e desigualdade, como salienta Maria Paula Dallari Bucci, concluindo que "A diferença do papel do governo, no contexto do desenvolvimento, reside exatamente na condição de planejamento e execução coordenada da ação; planejar estrategicamente, num prazo longo o suficiente para realizar os objetivos, mas para um horizonte temporal breve, na medida necessária a que não se perca a credibilidade no processo." (BUCCI, Maria Paula Dallari.

19 Com a crise e o fracasso dos ideais do Liberalismo Econômico, o Estado passou a dirigir a Economia, normatizando esse fenômeno, o que se fez sentir em diversas constituições do pós-guerra (as duas Guerras Mundiais).

no do Brasil.

O mercado brasileiro no processo de industrialização não se vinculou, desde os primórdios, a uma política de ciência e tecnologia. Historicamente, o desenvolvimento da pesquisa científica ficava restrito às universidades e aos centros de pesquisa, não chegando às empresas, que tradicionalmente sempre preferiram importar tecnologia.²⁰

Assim sendo, o incentivo estatal não poderia – e não deveria – se restringir à pesquisa pura, mas deveria incentivar a pesquisa aplicada, voltada à produção, pois esse é o caminho para o Brasil alcançar o patamar de país desenvolvido, abandonando o estigma de país em desenvolvimento. Socorro-me das palavras de Michael Porter para sustentar a ilação ora formulada:

No debate contínuo sobre a competitividade das nações, nenhum tópico engendra maiores debates ou suscita mais incompreensões do que o papel do governo. Muitos encaram o governo como um auxiliar ou promotor imprescindível dos setores, recorrendo a um conjunto de políticas, de modo a contribuir de maneira direta para o desempenho competitivo de setores estratégicos ou prioritários. Outros aderem à visão do 'livre mercado', no sentido de que o funcionamento da economia deve ser deixado a cargo da mão invisível.

Ambas as posições estão erradas. Uma e outra, atuando até o desfecho lógico, acarretariam o desgaste permanente dos recursos competitivos do país.

(...)

Não é difícil compreender por que tantos governos cometem com tanta frequência os mesmos erros na busca da competitividade nacional: o tempo competitivo para as empresas e o tempo político para os governos são fundamentalmente discrepantes. Em geral, a conquista da vantagem competitiva por um setor exige mais de uma década; o processo envolve o longo aprimoramento das qualificações humanas, o investimento em produtos e processos, o desenvolvimento de aglomerados e a incursão em mercados externos. (...)

Mas, em política, uma década é uma eternidade. Em consequência, a maioria dos governos prefere políticas que proporcionem resultados de curto prazo facilmente perceptíveis, como subsídios, proteção e incentivos a fusões e incorporações – que são aquelas que retardam a inovação.

(...)

Os governos devem observar alguns princípios básicos elementares, de modo a adotar um papel apropriado no reforço da competitividade nacional: encorajar a mudança, promover a rivalidade doméstica, estimular a inovação.²¹

A instituição de uma política pública econômica voltada a criar um ambiente propício poderia, como pode, efetivamente, acelerar o processo de desenvolvimento.

É exatamente nesse contexto que o Governo brasileiro decidiu atuar na economia com vistas ao aumento de poder com-

20 Cf. BENEDETTI, Mauricio Henrique; TORKOMIAN, Ana Lúcia Vitale. Uma análise da influência da cooperação Universidade-Empresa sobre a inovação tecnológica. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 4, p. 145-158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v18n1/11.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2017. p. 147.

21 Competição: estratégias competitivas essenciais, pp. 197 e 198.

petitivo, do desenvolvimento e da perenização do empresariado no mercado mundial através da inovação, fomentada e incentivada pela instituição de uma política pública de incentivos, inclusive não fiscal, como é o caso da Lei da Inovação (Lei 10.973/04) e de seu regulamento (Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018).

A política pública brasileira destinada à inovação não se restringiu à Lei de Inovação e seu regulamento, mas se traduz em um verdadeiro Marco Regulatório da Inovação, abrangendo diversos outros diplomas legais de incentivo e de isenção fiscal, em esfera federal e estadual. Maior destaque se dá à Lei 11.196/05, conhecida como Lei do Bem, regulamentada pelo Decreto 5.798/06, que trata do Programa de Incentivo à Inovação Tecnológica, concedendo benefícios fiscais variados, à inovação, à exportação e à aquisição de bens²².

Luiz Otávio Pimentel lembra, ainda, que nesse Marco legislativo inserem-se a Lei de Propriedade Industrial, a Lei de Direito de Autor, a Lei de Proteção aos Cultivares, a Lei 10.168/2000, a Lei 10.332/2001, que instituem incentivos à inovação e à pesquisa, entre outros diplomas legais²³.

Posso afirmar que o Marco Regulatório da Inovação no Brasil gerou modificação nas estruturas dos vértices do Triângulo de Sabáto.

Essas mudanças nas estruturas dos vértices e na própria cultura de pesquisa, ciência e tecnologia no Brasil foram significativas e revelam a estruturação do Siste-

ma Nacional de Inovação brasileiro (SNI), mas muito ainda há por fazer, principalmente quanto à valoração do conhecimento e à inserção dele na economia, à promoção da conscientização de uma cultura de P&D voltada à solução de problemas, ao processo de inovação e, finalmente, ao aumento da cooperação entre instituições públicas e privadas de pesquisa e de ensino com as empresas que encomendam e incorporam tecnologias.²⁴

Os dilemas que circundam o tema “inovação” e as próprias características político-econômicas e sociais do Brasil, com seus entraves estruturais, justificaram as ações do Estado brasileiro voltadas a fomentar e a incentivar a inovação através da intervenção estatal na economia, normatizando e incentivando ações voltadas à pesquisa, ao desenvolvimento tecnológico e à inovação, cumprindo, assim, a ordem econômica constitucional constante do artigo 174, que aduz que o Estado poderá atuar como agente normativo, regulador da atividade econômica, exercendo função de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo determinante para o setor público e indicativo para o setor privado.

No momento em que se reconhece que inovar é crucial para se manter competitivo e para garantir um desenvolvimento econômico sustentável e de longo prazo, que gere ganhos sociais e permita a inserção e a manutenção do Brasil entre as potências mundiais, compreensível que o Estado brasileiro tenha se preocupado com o tema e preferido instituir uma política

22 BRIGAGÃO, Gustavo André Müller; ADEODATO, Benedito; VIEIRA, Augusto Gadelha. Políticas públicas em inovação/propriedade intelectual: tributação e incentivos fiscais. p. 203-212. In: Anais do XXVI Seminário Nacional da Propriedade Intelectual. n. 26. Rio de Janeiro: ABPI, 2006, pp. 204 e 205.

23 PIMENTEL, Luiz Otávio. O desenvolvimento nacional e a tecnologia: perspectivas para inovação, propriedade intelectual e transferência de resultados no Brasil. In: ADOLFO, Luiz Gonzaga Silva; WACHOWICZ, Marcos (Coords.). Propriedade industrial: inovação. p. 183-195. Curitiba: Juruá, 2006, pp. 191-193.

24 Cf. Luiz Otávio Pimentel, O Desenvolvimento Nacional e a Tecnologia: perspectivas para inovação, propriedade intelectual e transferência de resultados no Brasil, p.194.

de incentivo, medida que, ao meu ver, foi acertada, não obstante as repercussões e as mudanças terem se feito sentir mais concretamente nas últimas duas décadas, a partir

de algumas alterações legislativas significativas, especialmente relacionadas à relação de cooperação universidade-empresa, conforme destacarei a seguir.

III. LEI DE INOVAÇÃO: INCENTIVO À INOVAÇÃO ABERTA

A Lei da Inovação caracteriza-se como norma instrumental de ajuste, conforme classificação ofertada por Fernando Herren Aguillar²⁵.

Representa uma política de incentivo à conduta de cooperação entre universidade, de um lado, e empresariado e indústria, do outro, com vistas à superação de alguns entraves à ação de inovação.

Ao lado de outros diplomas legais que representam o Marco Regulatório da Inovação, forma um conjunto que se liga à construção dos três pilares do Sistema Nacional da Inovação (SNI), indicados por Benedito Adeodato, quais sejam, sistema eficiente, seguro e organizado de proteção à Propriedade Intelectual, geração de um ambiente inovador, com elementos que fomentem a inovação e o crédito, muita oferta e a baixo custo²⁶. Passo a detalhá-los.

O sistema de proteção à Propriedade Intelectual (que abrange a propriedade autoral e a industrial) precisa ser repensado e reorganizado face às características da Nova Economia, da sociedade da informação e da tecnologia, da introdução constante de novos

conceitos, novos métodos, novos processos e novos negócios. Porém este não é o ponto de preocupação que quero destacar neste breve artigo.

O crédito apresenta-se como um importante pilar, face ao risco envolvido com inovação, com pesquisa e desenvolvimento, esteja ele relacionado ao objeto da pesquisa em si (se dará ou não certo, se surgirá ou não um produto ou uma propriedade intelectual), esteja atrelado à exploração econômica que possa compensar os gastos realizados (a qual pressupõe os riscos da aplicação industrial, da produção em escala e da colocação no mercado). Essa preocupação pode ser abordada seja por uma política de incentivos e de renúncias fiscais, seja mediante a concessão de crédito, de financiamento público ou privado às ações de pesquisa e de inovação.

No meu sentir, um dos elementos primordiais do Marco Regulatório da Inovação é o contrato de cooperação universidade-empresa, impondo uma quebra de paradigmas ao ambiente. Explico.

Para que a política pública de inovação alcance seu desiderato é necessária mudança de cultu-

25 AGUILLAR, Fernando Herren, *Direito econômico: do direito nacional ao direito supranacional*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009, pp. 33-36 e 256 e 257.

26 Políticas públicas em inovação/propriedade intelectual: tributação e incentivos fiscais. p. 203-212. In: *Anais do XXVI Seminário Nacional da Propriedade Intelectual*, pp. 204 e 205.

ra, para que a inovação decorra do elo entre todas as instâncias, todos os agentes envolvidos no processo, exigindo esforço no sentido de reconhecer que: a universidade não tem vocação apenas para pesquisa pura, mas também para pesquisa aplicada, e que esta não contamina ou impede aquela; que não há necessidade de a empresa incorporar e custear pessoas altamente capazes para realizar pesquisa e inovação, podendo se servir dos pesquisadores capacitados que circulam nas universidades; que a inovação é a resposta para se manter competitivo e inserido na economia contemporânea.

Carlos Alberto Schneider contribui para essa assertiva:

No contexto atual de grande competitividade empresarial, os países que não possuem profissionais capacitados estarão cada vez participando menos da economia mundial e dessa forma, crescendo menos. No caso do Brasil, que possui uma população economicamente ativa numerosa, baixo crescimento significa cada vez mais desemprego e, portanto, mais instabilidade social. É consenso entre os pensadores atuais que os países que possuem um maior nível de capacitação de seus trabalhadores serão aqueles que terão menores dificuldades para alcançar crescimento sustentável e, no médio e longo prazo, desenvolvimento tecnológico, econômico e social.

(...)

A criação de políticas educacionais nacionais deve ser prioridade de qualquer governo comprometido com o desenvolvimento

da sociedade brasileira, pois, com certeza, programas e ações isoladas não poderão produzir os resultados na escala demandada pelo país. Nesse sentido uma política interessante seria a análise e replicação das ações que já apresentam sucesso em seus objetivos.²⁷

No contexto brasileiro, os agentes envolvidos no processo precisam ter consciência do papel que devem desempenhar, e o exerçam de forma adequada, à luz do que propugna a Lei de Inovação. Os agentes a que me refiro compreendem o Estado, o empresariado e a universidade²⁸.

O papel do Estado se verifica na própria implementação de política pública e na concessão de facilitadores para ações de inovação, como incentivos fiscais e crédito de fomento, passo dado com o Marco Regulatório da Inovação.

As universidades possuem um papel primordial que se vincula à construção do conhecimento. São elas que garantem a vitalidade científica, tecnológica e cultural; no Brasil, conforme se verificou ao longo dos anos, esse papel revelou-se insubstituível²⁹. Também são responsáveis por formar pesquisadores que podem, posteriormente, ser encaminhados para trabalhar nas empresas. Precisam elas investir na melhoria do ensino, incentivar a pesquisa, especialmente a aplicada, desenvolver cultura de empreendedorismo, aumentar o número de publicações científicas e preocupar-se em proteger a propriedade intelectual gerada no âmbito acadêmico, possibilitando a exploração econômica deste ativo.

27 Um Modelo de Capacitação Profissional e Cooperação Universidade-Empresa: PET empresarial, metrologia e automação, p. 8.

28 Os três agentes ora indicados formalizariam, então, uma relação tríplice de hélice, mas não obrigatoriamente, pois o custeio da pesquisa pode ser patrocinado pelo próprio agente privado, o que será melhor investigado quando do estudo do contrato de cooperação em si.

O modelo de desenvolvimento econômico da Tríplice Hélice foi desenvolvido por Henry Etzkovitz, na Década de 90, e hoje é conhecido internacionalmente como aquele destinado ao desenvolvimento pela inovação e empreendedorismo através da interação universidade-indústria-governo.

A partir desse modelo, pode-se afirmar que a academia assume papel de protagonista no desenvolvimento, e não mais secundário, como outrora, gerando novos negócios e transformando o conhecimento científico em inovação, como se verifica no empreendedorismo do MIT e de Stanford.

29 MENEGHETTI, Tarcísio Vilton. A proteção jurídica internacional da propriedade intelectual e as relações de dependência tecnológica e econômica nos países em desenvolvimento. In: FREIRE, Alexandre Reis Siqueira; ASSAFIM, João Marcelo de Lima; CASTRO, Marcello Soares (Orgs.) Direito, inovação e desenvolvimento: tópicos de propriedade intelectual e concorrência. v. 2. p. 220-249. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2013, pp. 230 e 231.

As empresas, em contrapartida, são responsáveis pela inovação tecnológica, pela pesquisa aplicada, conectada ao mercado e às necessidades da indústria e do diferencial competitivo. O empresário brasileiro, no entanto, enxerga na inovação uma tarefa de difícil execução, por exigir o envolvimento de pessoas especializadas e tecnicamente capacitadas, recursos físicos e laboratórios equipados, o que pressupõe despesa financeira, nem sempre disponível ou possível. É preciso que os empresários se conscientizem da relação inequívoca entre investimento em pesquisa e crescimento do potencial econômico, bem como quanto à relevância da integração com outros agentes, em especial, com instituições de ensino superior, pois dessa ação podem decorrer invenções, novas patentes, melhores produtos ou serviços.

Tendo em vista tal raciocínio, defendo a quebra de paradigma, a mudança do ambiente acadêmico-produtivo. Se cada um desses atores aprimorar sua capacidade de envolvimento no ato de inovar, restará facilitado o desenvolvimento nacional tecnológico e econômico e terá sido alcançado o fim almejado pelo Estado brasileiro.

A interação entre empresas, universidades e pesquisadores aumenta a possibilidade de uma melhor inserção do Brasil no comércio internacional: mais autônoma e menos dependente³⁰.

A Lei de Inovação, por certo, busca mitigar os desafios e os dilemas relacionados às ações de

pesquisa, desenvolvimento e inovação - os quais se relacionam aos custos elevados, à necessidade de alta capacitação técnica -, trazendo ferramentas que possibilitam a integração com instituições de ensino, garantindo uma repartição de custos e de benefícios nas ações de P&D&I.

Considerando as peculiaridades e as necessidades do empresário brasileiro, a interação com centros de ensino superior e pesquisa (que reúnem pessoas altamente capacitadas, infraestrutura voltada à pesquisa e laboratórios especializados e equipados) pode, de fato, ser a solução para vencer os desafios e as dificuldades no ato de inovar, como sustentam Edman Altheman e Gisleine Coelho de Campos.

Uma alternativa que se apresenta seria a de procurar auxílio técnico junto a universidades ou centros de pesquisas que pudessem, usando sua vocação investigativa, agregar as variantes tecnológicas necessárias³¹.

A Lei de Inovação também traz vantagens para o ambiente acadêmico, pois a partir das ações de pesquisa aplicada em cooperação com a iniciativa privada, as universidades e centros de pesquisa podem garantir recursos financeiros relevantes e, ainda, fomentar uma visão e uma ação pragmática aos pesquisadores, estudantes e professores.

Vale destacar que para que essa interação entre os agentes econômicos e acadêmicos se efetive, o legislador elegeu o contrato como ferramenta, introduzindo em

30 Cf. Tarcísio Vilton Meneghetti, p. 231.

31 Cooperação Universidade-Empresa: panorama, empecilhos e proposta para uma universidade ativa e empreendedora, p. 1.

nosso ordenamento jurídico a cooperação acadêmico-empresarial para inovação e a aliança estratégica. Notou-se, porém, mais recentemente, que um importante entrave estava dificultando a formalização dessas relações contratuais cooperativas, em razão de uma característica estrutural do Brasil atinente às ações de pesquisa científica e tecnológica.

Essas ações de pesquisa científica e tecnológica, historicamente, se concentraram nas universidades públicas, que possuem, em sua maioria, melhor qualificação quando comparadas às universidades privadas. Ocorre que aquelas se sujeitam ao regime de licitação pública para contratar com outros entes, públicos ou privados, dificultando, por conseguinte, a formalização de contratos de cooperação para P&D&I.

O processo licitatório torna morosa e ineficiente a construção da relação de cooperação, não atendendo às necessidades dos agentes envolvidos no processo, podendo tais dificuldades ser apontadas como alguns dos principais entraves para que a inovação se tornasse uma realidade no Brasil nesses mais de 10 (dez) anos de vigência da Lei de Inovação. Essa constatação impulsionou uma alteração na Lei de Licitações, justamente para retirar o elemento burocrático da licitação quando da construção das relações de cooperação entre universidades públicas e agentes econômicos interessados em inovar de forma integrada, conforme se verifica na leitura do inciso XXXI do artigo 24 da Lei

8.666 de 21 de junho de 1993³².

O dispositivo da Lei de Licitação supra referido foi introduzido justamente para dispensar a licitação para contratações destinadas à inovação, fazendo referência expressa aos artigos 3o, 4o, 5o e 20 da Lei de Inovação, dos quais os dois primeiros guardam correlação direta com o contrato de cooperação, como será observado no tópico seguinte deste trabalho, razão pela qual abaixo são transcritos com destaques:

Art. 3º. A União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as respectivas agências de fomento poderão estimular e apoiar a constituição de alianças estratégicas e o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas, ICTs e entidades privadas sem fins lucrativos voltados para atividades de pesquisa e desenvolvimento, que objetivem a geração de produtos, processos e serviços inovadores e a transferência e a difusão de tecnologia.

Parágrafo único. O apoio previsto no caput poderá contemplar as redes e os projetos internacionais de pesquisa tecnológica, as ações de empreendedorismo tecnológico e de criação de ambientes de inovação, inclusive incubadoras e parques tecnológicos, e a formação e a capacitação de recursos humanos qualificados.

Art. 4º. A ICT pública poderá, mediante contrapartida financeira ou não financeira e por prazo determinado, nos termos de contrato ou convênio:

I - compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instru-

32 Lei nº 8.666, de 21 de Junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Art. 24 - É dispensável a licitação: XXXI - nas contratações visando ao cumprimento do disposto nos arts. 3º, 4º, 5º e 20 da Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004, observados os princípios gerais de contratação dela constantes. (Incluído pela Lei nº 12.349, de 2010).

mentos, materiais e demais instalações com ICT ou empresas em ações voltadas à inovação tecnológica para consecução das atividades de incubação, sem prejuízo de sua atividade finalística;

II - permitir a utilização de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências por ICT, empresas ou pessoas físicas voltadas a atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação, desde que tal permissão não interfira diretamente em sua atividade-fim nem com ela conflite;

III - permitir o uso de seu capital intelectual em projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação.

A mudança permite, portanto, que as universidades públicas brasileiras possam firmar contratos de cooperação técnico-científica com a iniciativa privada com maior agilidade, em razão da dispensa do processo licitatório.

Igual modificação legislativa foi introduzida na Lei de Inovação, através da Lei nº 13.243, de 2016, que incluiu a dispensa da licitação, como se constata na nova redação dada ao parágrafo 3o do artigo 5o, parágrafo 1o-A do artigo 6o. e parágrafo 4o. do artigo 20³³.

Ademais, a permissão da cooperação entre universidade e empresa possibilita a otimização no uso dos recursos físicos e pessoais nas ações de pesquisa científica e tecnológica, possibilitando que o empresariado invista na atividade de inovação sem precisar destinar elevados recursos na contratação

de pessoal altamente qualificado para uma função de risco e de resultado incerto e na implantação de laboratórios de pesquisa, fazendo uso da infraestrutura presente nos centros de pesquisa das universidades e envolvendo professores e estudantes, pesquisadores acadêmicos de excelência.

Outro aspecto relevante dessa relação contratual de cooperação é que ela autoriza que a instituição de ensino e pesquisa e a equipe envolvida no projeto recebam recursos financeiros adicionais do empresariado, seja no período em que se realiza a pesquisa, seja após a conclusão, a partir da apropriação do resultado e inserção do mesmo na economia, nos meios de produção, mediante pagamento de royalties pela exploração.

Dessa forma, a ineficiência estatal em investir na educação e em manter centros de ensino de referência – revelada com as crises econômico-financeiras de grandes instituições de ensino públicas, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Medicina da Santa Casa - pode ser sanada ou mitigada com a obtenção de recursos, financeiros e/ou patrimoniais, advindos da ação cooperada durante a pesquisa e quando da exploração econômica do resultado.

Para que se garanta a exploração econômica do resultado é necessário proteger a propriedade da criação intelectual, seja originária ou derivada, de primeira ou de segunda geração para, então, restar permitida a exploração sem entraves.

33 Art. 6o. É facultado à ICT pública celebrar contrato de transferência de tecnologia e de licenciamento para outorga de direito de uso ou de exploração de criação por ela desenvolvida isoladamente ou por meio de parceria. (Redação pela Lei nº 13.243, de 2016). (...) § 1o-A. Nos casos de desenvolvimento conjunto com empresa, essa poderá ser contratada com cláusula de exclusividade, dispensada a oferta pública, devendo ser estabelecida em convênio ou contrato a forma de remuneração. (Incluído pela Lei nº 13.243, de 2016). Art. 5o. (...) § 3o A alienação dos ativos da participação societária referida no caput dispensa realização de licitação, conforme legislação vigente. (Incluído pela Lei nº 13.243, de 2016). Art. 20. (...) § 4o O fornecimento, em escala ou não, do produto ou processo inovador resultante das atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação encomendadas na forma do caput poderá ser contratado mediante dispensa de licitação, inclusive com o próprio desenvolvedor da encomenda, observado o disposto em regulamento específico. (Incluído pela Lei nº 13.243, de 2016).

No cenário brasileiro, há leis sólidas, consistentes e que dão guarida ao processo de inovação e à proteção do resultado, as quais devem ser observadas e aplicadas de forma conciliada com a Lei de Inovação e a Lei do Bem, supra referidas. As Leis a que me refiro são a Lei de Direito de Autor (Lei 9.610/98³⁴), a Lei da Propriedade Industrial (Lei 9.279/96³⁵) e a Lei do Software (Lei 9.609/98), elencadas acima como parte do Marco Regulatório da Inovação.

De certo que essas leis carecem de algumas reformas, inclusive para que respondam de modo efetivo às exigências da Nova Economia e às novas tecnologias e modus de fazer negócios típicos da Terceira e Quarta Onda, mas tal como estão vigentes já garantem sustentabilidade e diretrizes ao processo de inovação e oferecem proteção às criações intelectuais decorrentes da atividade de pesquisa e desenvolvimento.

Não obstante a autorização legal e as vantagens decorrentes do contrato de cooperação acadêmico-empresarial para inovação, a análise contextual demonstra baixa adesão ao modelo, como pontuou Susanne Büssel, para quem a pouca constância de relações de interação decorre do fato de essas

III.I. COOPERAÇÃO ACADÊMICO-EMPRESARIAL PARA INOVAÇÃO: CARACTERÍSTICAS POSITIVAS E NEGATIVAS

O contrato de cooperação acadêmico-empresarial para inovação possui, como já consta-

se construir muito mais em razão da pessoalidade do que da instituição, o que de certo modo revela que as relações são construídas em razão de confiança na pessoa e não nas instituições, paradigma que precisa ser vencido³⁶.

Por certo, de todo o exposto, é possível afirmar que a Lei de Inovação oferece um ambiente muito mais favorável ao surgimento de relações de cooperação técnico-científica, trazendo diretrizes claras sobre estruturas acadêmicas capazes de auxiliar na integração da empresa com a universidade, na proteção e na exploração dos resultados advindos da pesquisa científica, impondo o estudo dessa nova espécie contratual que se constrói a partir do fomento de uma cultura de inovação aberta e de pesquisa aplicada, o que pressupõe a integração de agentes externos e o compartilhamento de informação, de bens e de pessoas.

do, papel relevante na projeção das universidades, na ampliação das funções acadêmicas, no aprimoramento dos processos de ensino e

34 Projeto de Lei 3133/12, de autoria do deputado Nazareno Fonteles - PT/PI. Ementa: Altera a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que "altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências". Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=753ADF83B089E0C4EAB72542CEB972BB.proposicoesWebExterno1?codteor=963052&filename=PL+3133/2012>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

35 Projeto de Lei 5402/2013, autoria dos deputados Newton Lima - PT/SP e Dra. Rosinha - PT/PR. Ementa: Altera a Lei nº 9.279, de 14 de maio de 1996. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1078755&filename=PL+5402/2013>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

36 C BÜSSEM, Susanne. Contratos de transferência de tecnologia. In: PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge; JABUR, Gilberto Haddad (Coords.). Direito dos contratos II. p. 365-390. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 389.

de pesquisa, na apropriação e capitalização do conhecimento a partir da exploração econômica dos resultados, ao permitir pesquisas direcionadas e aplicadas, próprias do processo de inovação, merecendo reflexão acerca do formato adotado na construção dessa relação integrada.

De certo que a relação de cooperação para inovação é repleta de vantagens, porém, também apresenta desafios e inúmeras barreiras³⁷, como demonstrarei nas linhas que se seguem.

Alguns autores destacam quatro obstáculos no estabelecimento de relações de interação entre academia e empresa, a saber:

a) acadêmicos consideram antiético comercializar o conhecimento advindo da pesquisa científica, que entendem ser de domínio público;

b) falta de conexão das pesquisas com as necessidades reais de mercado;

c) universidades são tradicionalmente conservadoras e avessas a riscos, os quais são inerentes ao ambiente empresarial;

d) dificilmente uma única universidade detém todos os recursos necessários que permitam comercializar as tecnologias desenvolvidas³⁸.

A essas dificuldades somam-se algumas outras, de que tratarei nas linhas que se seguem.

Falta de confiança: existe uma desconfiança entre os agentes quanto à condução das atividades, quanto ao sistema de tomada de decisão, de troca de informações e de sigilo, quanto aos resultados,

sua aplicação e exploração econômicas, quanto à escolha de uma forma efetiva e segura de transferência e de comercialização dos resultados³⁹.

Ignorância quanto aos meios legais de interação: o desconhecimento da possibilidade de construção de relações cooperadas estruturadas, dos benefícios que delas podem advir e da ferreamenta contratual a ser utilizada apresentam-se igualmente como obstáculos à interação.

Diferença cultural entre os agentes: a diversidade de valores, de objetivos e de cultura entre o universo acadêmico e o empresarial representa uma barreira à construção da relação de cooperação, relacionando-se com a diferença de aplicação e de perspectiva das atividades de P&D&I. A pesquisa científica e tecnológica tem na academia seu locus natural, realizada, em sua maioria, de forma pura, enquanto que o agente econômico tem na pesquisa tecnológica o meio para garantir o diferencial competitivo, o progresso e o desenvolvimento de seu negócio, seus produtos e/ou serviços, portanto esta pesquisa é, obrigatoriamente, aplicada. A natureza das organizações é distinta, gerando conflitos na acomodação dos valores, dos objetivos e dos princípios. A relação com o tempo é diferente entre os agentes, pois para os acadêmicos o tempo alargado é intrínseco ao processo de formação dos pesquisadores, enquanto que para o empresariado a disponibilidade de tempo é pouca por se relacionar com o mercado, com a concorrên-

37 Destaca e sistematiza Alexandra Guidini Bizzi as seguintes barreiras: "estruturais – a natureza da pesquisa, a necessidade de confiabilidade em que as empresas não veem a universidade ou centro de pesquisa como instituições onde o sigilo seja uma de suas preocupações básicas, o que gera uma série de conflitos, falta de clareza em política institucional de relacionamento com ao ambiente externo aumentam as incertezas e riscos para os agentes; b) motivacionais – existência de desconfiança por parte das empresas, existência de dúvidas sobre o valor desta interação, falta de interesse por parte dos atores, pela interação em si, pouca transparência entre os potenciais participantes de ambos os lados, competição por consumidores, aspectos culturais inerentes aos empresários latino-americanos, resistentes a inovação; c) de procedimentos – técnicas mercadológicas inadequadas, complexidade dos contratos a serem negociados, falta de experiência em trabalho interdisciplinar, distância física e psicológica entre os envolvidos no projeto, barreiras legais inerentes a contratação e transferência de tecnologia, falta de tempo por parte da empresa devido a pressão dos negócios; d) informação – carência na difusão da informação, falha nos serviços técnicos complementares e restrições quanto à disponibilização das informações." Ibidem, pp. 78 e 79.

38 Cf. Mauricio Henrique Benediti e Ana Lúcia Vitale Torkomian, Uma análise da influência da cooperação Universidade-Empresa sobre a inovação tecnológica, p. 149.

39 Cf. Alexandra Guidini Bizzi, Inovação e Interação Entre Universidade e Empresa no Brasil, p. 78.

cia.

Para garantir o diferencial concorrencial e a proteção dos resultados, o empresariado prima pelo sigilo da pesquisa e pela proteção jurídica dos resultados, enquanto a academia estimula e busca a publicidade, a revelação da pesquisa e dos resultados, com foco na disseminação do conhecimento, sendo esse um entrave de grande relevância.

As diferenças culturais e de valores dos agentes envolvidos na cooperação acadêmico-empresarial para inovação não serão, por óbvio, superadas, porque o fim almejado por cada um deles é diverso e permanecerá a ser, mas o estímulo à construção dessas relações e a criação de um cenário que facilite a aproximação podem ser suficientes para mitigar as barreiras e neutralizar os aspectos negativos.

Passo, agora, a destacar as diversas vantagens que decorrem da relação de cooperação, dentre as quais algumas são comuns a ambos os envolvidos, enquanto outras se direcionam a apenas um dos agentes.

Primeiramente, foram ressaltadas algumas vantagens inerentes ao meio acadêmico, as quais se relacionam principalmente com os estudos apresentados e discutidos no Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia – COBENGE, realizado em Brasília, entre os dias 14 e 17 de setembro de 2004, a saber⁴⁰:

a) Melhora da fixação dos ensinamentos teóricos quando do envolvimento de alunos, além de professores, no projeto, permitindo a aplicação dos conhecimentos

na prática ainda dentro da universidade;

b) Remuneração dos envolvidos no projeto mediante uma bolsa remunerada pela sociedade conveniada;

c) Possibilidade de os envolvidos no projeto serem contratados pela sociedade conveniada, garantindo emprego ao recém-formado ou ao estudioso sem experiência empresarial⁴¹.

Carlos Alberto Schneider e outros estudiosos enfatizaram vantagens comuns aos pesquisadores:

Essa parceria contribui de forma decisiva para a formação de profissionais e para um maior retorno à sociedade, pois a vivência da realidade profissional durante a formação acadêmica proporciona não só uma capacitação técnica mais completa, mas também o desenvolvimento da capacidade de contextualização e contribuição à sociedade, qualidades indispensáveis para o futuro engenheiro.⁴²

Outras vantagens na interação das universidades com agentes externos decorrem da sujeição dos envolvidos a um maior grau de exigências quanto ao cumprimento de prazos, à qualidade e ao comprometimento com a pesquisa, o que gera: aumento de capacitação técnica em razão da experiência prática direcionada e aplicada a uma finalidade econômica; e a vivência de um ambiente empresarial pelos pesquisadores, como salientado pelo mesmo autor supra referido.⁴³

Para os agentes econômicos, os benefícios relacionam-se com a possibilidade de se manterem competitivos em decorrência

40 Cf. José Carlos da Cunha et al, A Integração entre Universidade e Empresa através da Cooperação Científica no curso de Engenharia da computação do UNICENP. p. 3. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2004/artigos/05_304.pdf> . Acesso em: 17 de outubro de 2014.

41 Em artigo apresentado no COBENGE 2004, Carlos Alberto Schneider e outros indicaram que a partir do acordo de cooperação PET MA desenvolvido na UFSC 75% dos alunos envolvidos no programa optaram por trabalhar em uma das empresas parceiras. (Carlos Alberto Schneider et al., Um Modelo de Capacitação Profissional e Cooperação Universidade-Empresa: PET empresarial metrológica e automação, p. 5.).

dos ganhos por meio da inovação e do investimento em pesquisa e desenvolvimento, fazendo uso de laboratórios e centros de pesquisa acadêmicos e de profissionais altamente capacitados, desobrigando-os dos custos e obrigações com vínculos empregatícios. Em resumo, competitividade com economia de recursos.

O compartilhamento de recursos e de pessoal com alta capacitação técnica garante ao agente econômico manutenção de operações mais enxutas e competitivas, com compartilhamento de experiências, de informação e de conhecimento. Ademais, como o mercado demanda atualmente maior rapidez e competência no desenvolvimento de inovações, a interação com as universidades permite que os problemas científicos, tecnológicos e o diferencial competitivo sejam resolvidos mais facilmente e com excelência. Tais ações permitem que a iniciativa privada acesse novas tecnologias e novos mercados e antecipe-se às tendências de consumo.

São igualmente beneficiados com o aumento de receitas a partir da exploração comercial dos resultados, com a aquisição de novos conhecimentos e com o valor agregado aos produtos e/ou serviços.

De certo, a interação permitida pelo contrato de cooperação auxilia na difusão do conhecimento, na geração de produtos, de tecnologias e no aprimoramento de produtos, serviços e processos existentes e explorados economi-

camente, resolvendo problemas mercadológicos, atendendo melhor às demandas do consumidor e aumentando o bem-estar social.

Esses benefícios se confirmaram no setor alimentar com o surgimento e o aprimoramento constante dos alimentos funcionais, hoje tendência de mercado, transformações geradas a partir do investimento em P&D&I. As indústrias brasileiras de produtos alimentícios enxergaram na aproximação com universidades e centros de pesquisa o caminho mais eficiente para o desenvolvimento, a introdução e a exploração dos alimentos funcionais⁴⁴.

Portanto, no Brasil, ainda que seja baixa a adesão ao modelo, não obstante o lapso de mais de uma década de vigência da Lei de Inovação, possui exemplos concretos de relações cooperadas com resultados positivos. Basta que os exemplos sejam divulgados e que a ferramenta contratual da cooperação acadêmica-empresarial seja difundida entre os atores dessa relação.

Se a conjuntura se apresenta favorável, se as estruturas acadêmicas estão solidificadas e mais robustas, então o que se faz necessário é consolidar o conhecimento acerca do modelo contratual adequado, que garanta segurança jurídica aos envolvidos e que, com isso, auxilie no aumento da confiança e na concretização de um número crescente de interações para que a inovação por cooperação se torne uma realidade no Brasil.

42 Ibidem, p. 2.

43 Carlos Alberto Schneider et al., Um Modelo de Capacitação Profissional e Cooperação Universidade-Empresa: PET empresarial metrologia e automação, p. 3.

44 Cf. Alexandra Guidini Bizzi, Inovação e Interação Entre Universidade e Empresa no Brasil, pp. 76 e 77.

CONCLUSÃO

Inovação é palavra de ordem da economia contemporânea globalizada, na qual a competição internacional é dinâmica e evolutiva. Ela precisa ser exercida pelos agentes de mercado e, para tanto, o Estado precisa criar ambiente adequado, um cenário que busquei revelar na primeira parte deste trabalho.

No Brasil, os entraves estruturais, as características políticas, econômicas e sociais internas justificaram a decisão de o Estado intervir na economia através da normatização e do incentivo, implementando uma política pública econômica voltada a fomentar e a incentivar a inovação.

A Lei de Inovação (Lei 10.973/04) surge nesse contexto, integrando o chamado Marco Regulatório da Inovação, cujo propósito é incentivar ações cooperativas, aproximando empresas da academia e implementando incentivos não fiscais para as atividades de ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento.

O legislador, atento às transformações econômicas, à velocidade inerente à Quarta Revolução Industrial e ao comportamento dos agentes na atualidade, disciplinou e favoreceu o empreendedorismo, a exploração econômica da propriedade intelectual gerada nas universidades, as relações associativas, de aproximação e de integração, como é o caso da cooperação acadêmico-empresarial para inovação, foco deste trabalho.

Entendo que o contrato de cooperação apresenta-se como uma das melhores ferramentas para a concretização do anseio desenvolvimentista do Estado brasileiro e para o ganho de competitividade dos empresários, pois por intermédio dele é permitido realizar a pesquisa aplicada com menor custo, com expertise, ao envolver professores, pesquisadores e infraestrutura laboratorial dos centros de ensino e de pesquisa, juntamente com técnicos e empresários que vivenciam os desafios da ciência e da tecnologia aplicadas, franqueando recursos e insumos, compartilhando conhecimento, informações e dados, em um plano orquestrado e integrado de ação, com metas e resultados, com rateio - proporcional ou não - dos custos, dos riscos e da exploração econômica dos resultados, em uma verdadeira relação de ganha-ganha.

Porém, para que o contrato de cooperação desempenhe o papel para o qual foi idealizado na concepção da política pública de inovação é necessária uma mudança de cultura. Os agentes envolvidos no processo precisam ter consciência do papel que devem desempenhar e da importância de exercê-lo de forma adequada.

Se cada um desses atores aprimorar sua capacidade de envolvimento no ato de inovar, restará facilitado o desenvolvimento nacional tecnológico, social e econômico. A interação entre empresas, universidades e pesquisadores aumenta a possibilidade de uma melhor inserção do Brasil no comércio internacional, mais autônoma e menos dependente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Inclui a bibliografia referida, bem como a consultada, ainda que não referida, mas que serviu de suporte para a construção do pensamento

ADOLFO, Luiz Gonzaga Silva; WACHOWICZ, Marcos (Coords.). Propriedade industrial: inovação. Curitiba: Juruá, 2006.

AGUILAR, Fernando Herren, Direito econômico: do direito nacional ao direito supranacional. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ALBUQUERQUE, Eduardo da Motta e; SILVA, Leandro Alves; POVOA, Luciano. Diferenciação intersetorial na interação entre empresas e universidades no Brasil. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 95-104, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n1/v19n1a08.pdf>>. Acesso em: 07 de setembro de 2017.

ALTAMIMI, Mahammed; WEISS, Martin B.H.; MCHENRY, Mark. Enforcement and Spectrum Sharing: case studies of federal-commercial sharing. (Aug. 15, 2013). Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2310883>. Acesso em 29 set. 2014.

ALTHEMAN, Edman; CAMPOS, Gisleine Coelho de. Cooperação Universidade-Empresa: panorama, empecilhos e proposta para uma universidade ativa e empreendedora. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2004/artigos/05_586.pdf>. Acesso em: 17 out. 2014.

ALVARENGA, Bianca. A angústia de fazer mais e mais. Veja, São Paulo, ed. 2476, ano 49, n. 18, maio 2016.

ARAUJO, Eugênio Rosa de. Direito econômico. 4. ed. rev., ampl. e atual. Niterói: Impetus, 2010.

ARAÚJO, Fernando. Teoria económica do contrato. Coimbra: Almedina, 2007.

AREAS, Patrícia de Oliveira. Inovação e Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) no Setor de software: proteção jurídica por meio da propriedade intelectual. In: WACHOWICZ, Marcos; MORENO, Guilherme Palao (Coord.) Propriedade intelectual: inovação e conhecimento. Curitiba: Juruá, 2010. p. 281-304.

ASCARELLI, Tullio. Problemas das sociedades anônimas e direito comparado. São Paulo: Quorum, 2008.

ASQUINI, Alberto. Profili dell'impresa. *Rivista del Diritto Commerciale*, Milano, anno 41, gen./feb. 1943. Disponível em: <<http://www.docentilex.uniba.it/docenti-1/eustachio-cardinale/corsi/diritto-commerciale-i-ssgi-2015-16/materiali-per-studenti/Asquini%201.pdf/view>>.

AZEVEDO, Álvaro Villaça. Código Civil comentado. Negócio jurídico. Atos jurídicos lícito. Atos ilícitos. São Paulo: Atlas, 2003. v. 2.

_____. Teoria geral dos contratos típicos e atípicos. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

AZEVEDO, Antônio Junqueira de. Natureza jurídica do contrato de consórcio: classificação de atos jurídicos quanto ao número de partes e quanto aos efeitos; os contratos relacionais; a boa-fé nos contratos relacionais; contratos de duração; alteração das circunstâncias e onerosidade excessiva; sinalagma e resolução contratual; resolução parcial do contrato; função social do contrato (parecer). *Revista dos Tribunais*, São Paulo, ano 94, n. 832, p. 113-137, fev. 2005.

_____. Negócio jurídico: existência, validade e eficácia. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Novos estudos e pareceres de direito privado. São Paulo: Saraiva, 2009.

BARBOSA, Cássio Modenesi; MENEZES, Daniel Francisco Nagão. Jurimetria: buscando um referencial teórico. *Intellectus: Revista Acadêmica Digital da Faculdade de Jaguariúna*, ano 9, v. 24, p. 160-185, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=294>>. Acesso em: 24 maio 2016.

BARBOSA, Denis Borges (Org.) Direito da inovação: comentários à Lei Federal de Inovação, incentivos fiscais à inovação, legislação estadual e local, poder de compra do Estado (modificações à Lei de Licitações). 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

_____. Uma introdução à propriedade intelectual. 2.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

BARNHIZER, David. The future of work: apps, artificial intelligence, automation and andoirds. (Jan. 15, 2016). Cleveland-Marshall Legal Studies Paper, n. 289. Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=2716327>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BARROS, Pedro Pita. The simple economics of risk-sharing agreements between the NHS and the Pharmaceutical Industry. (Dec. 2007).

Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1077539>. Acesso em: 29 set. 2014.

BAUSILIO, Giovanni. Contratti atipici. Milano: CEDAM, 2014.

BECK, Ulrich. Sociedade de risco. Tradução Sebastião Nascimento. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BENEDETTI, Mauricio Henrique; TORKOMIAN, Ana Lúcia Vitale. Uma análise da influência da cooperação Universidade-Empresa sobre a inovação tecnológica. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 4, p. 145-158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v18n1/11.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

BERNI, Jean Carlo Albiero et al. Interação universidade-empresa para inovação e a transferência de tecnologia. Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 258-277, maio 2015.

BERTRAND, André. A proteção jurídica dos programas de computador: notas de Marco Antonio Costa Souza, Manuel Lopes Rocha. Tradução Vanise Pereira Dresch. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

BESSONE, Darcy. Do contrato: teoria geral. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

BETTI, Emílio. Teoria geral do negócio jurídico. Traduzido por Fernando de Miranda. 2. ed. Coimbra: Coimbra Ed., 1969. t. 1.

BIERWAGEN, Mônica Yoshizato. Princípios e regras de interpretação dos contratos no novo Código Civil. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BITTAR, Carlos Alberto. Contratos civis. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

_____. Direito de autor na obra feita sob encomenda. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1977.

BIZZI, Alexandra Guidini. Inovação e interação entre universidade e empresa no Brasil. Negócios e Talentos, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 71-82, 2014.

BOBBIO, Norberto. Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito. Tradução de Daniela Beccaria Versiani. Barueri: Manole, 2007.

BORBA, José Edwaldo Tavares Borba. Direito societário. 12. ed. rev.,

aum. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.

BOUDREAU, Kevin J. Let a thousand flowers bloom?: an early look at large numbers of software “apps” developers and patterns of innovation. (Apr. 30, 2011). Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=%201826702>. Acesso em: 21 maio 2016.

BOWREY, Kathy. What are you missing out on? big media, broadcasting, copyright and access to innovation. (Aug. 23, 2007). UNSW Law Research Paper No. 2007-56. Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=1361310>>. Acesso em: 28 maio 2016.

BRAVO MELGAR, Sidney Alex. Contratos modernos empresariales: contratos atípicos e innominados. Lima: Ediciones Legales, 2014.

BRIGAGÃO, Gustavo André Müller; ADEODATO, Benedito; VIEIRA, Augusto Gadelha. Políticas públicas em inovação/propriedade intelectual: tributação e incentivos fiscais. p. 203-212. In: Anais do XXVI Seminário Nacional da Propriedade Intelectual. n. 26. Rio de Janeiro: ABPI, 2006.

BROUSSEAU, Eric e GLACHANT, Jean-Michel. The economics of contracts and the renewal of economics. In: BROUSSEAU, Eric; GLACHANT, Jean-Michel. (Eds.). The economics of contracts: theories and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 3-30.

_____. (Eds.). The economics of contracts: theories and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Fundamentos para uma Teoria Jurídica das Políticas Públicas. São Paulo: Saraiva, 2013.

BÜSSEM, Susanne. Contratos de transferência de tecnologia. In: PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge; JABUR, Gilberto Haddad (Coords.). Direito dos contratos II. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 365-390.

CAMACHO LÓPEZ, María Elisa. Regímen jurídico aplicable a los contratos atípicos em la jurisprudencia Colombiana. Revista e-mercatoria, v 4, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/Emercatoria/2005/vol4/no1/4.pdf>>. Acesso em: 26 abril 2015.

CAMILO JÚNIOR, Ruy Pereira. Contrato de distribuição ou concessão mercantil. In: PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge; JABUR, Gilberto Haddad (Coords.). Direito dos contratos. São Paulo: Quartier Latin, 2006. p.

451-466.

CARVAJAL-ARENAS, Lorena. Cooperación en contratos comerciales internacionales. Expositora na Conferência realizada em 25 de fevereiro de 2015, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

CARVAJAL-ARENAS, Lorena; MANIRUZZAMAN, A.F.M. Cooperation as philosophical foundation of good faith in international business-contracting: a view through the prism of transnational law. Oxford U Comparative Law Forum, 2012. Disponível em: <<http://ouclf.iuscomp.org/cooperation-as-philosophical-foundation-of-good-faith-in-international-business-contracting-a-view-through-the-prism-of-transnational-law/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CASTRO, Carlos Alberto Farracha de; NALIN, Paulo. Economia, mercado e dignidade do sujeito. In: RAMOS, Carmem Lucia Silveira et al. (Org.). Diálogos sobre direito civil: construindo a racionalidade contemporânea. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 99-125.

CERIBELLI, Cíntia. Tempo para uma nova consciência. Revista Mercado & Consumo, ano 2, n. 8, ago./set. 2014.

COASE, Ronald. The new institutional economics. In: BROUSSEAU, Eric; GLACHANT, Jean-Michel (Eds.). The economics of contracts: theories and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 45-48.

COSTA NETTO, José Carlos. Estudos e pareceres de direito autoral. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CUIABANO, Simone Maciel, LEANDRO, Tainá; OLIVEIRA, Glauco Avelino Sampaio; BOGOSSIAN, Paula. Filtrando cartéis: a contribuição da literatura econômica na identificação de comportamentos colusivos. Revista de Direito da Concorrência, v. 2, n. 2, p. 43-63, nov. 2014.

CUNHA, José Carlos da et al. A integração entre universidade e empresa através da cooperação científica no curso de engenharia da computação do UNICENP. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/Co-bengeAnteriores/2004/artigos/05_304.pdf>. Acesso em: 17 out. 2014.

DAGNINO, Renato; GOMES, Erasmo. A relação universidade-empresa: comentários sobre um caso atípico. pp. 283-292. Gestão e Produção, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 288-292, dez. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2003000300005>>. Acesso em: 07 set. 2017.

DE LUCCA, Newton. Aspectos jurídicos da contratação informática e

telemática. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. Da ética geral à ética empresarial. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

DE LUCCA, Newton; SIMÃO FILHO, Adalberto (Coords.). Direito & internet. Bauru-SP: Edipro, 2000.

DEL NERO, João Alberto Schützer. Conversão substancial do negócio jurídico. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

DINIZ, Maria Helena. Tratado teórico e prático dos contratos. 4. ed. ampl. atual. São Paulo, Saraiva, 2002. v. 1.

DOMINGUES, Alessandra de Azevedo. Contrato de fornecimento de produto agrícola e desequilíbrio superveniente das prestações. In: NASCIMBENI, Asdrubal Franco; MARCACINI, Augusto Tavares Rosa; BERTASI, Maria Odete Duque (Coords.). Contratos empresariais interpretados pelos tribunais. São Paulo: Quartier Latin, 2014. p. 159-190.

_____. Erro na compra e venda telemática: análise da experiência brasileira. 290f. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. 26. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ENGELBERT, Ricardo. Cultura da inovação na gestão jurídica. In: FÓRUM de Gestão Estratégica de Equipes Jurídicas. São Paulo: IICS, 27 de maio de 2016. Disponível em: <<https://www.sendspace.com/file/e21wo9>>. Acesso em: 10 maio 2016.

ESTEVES, Sofia. O que é inovação? Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/rede-de-blogs/carreira-em-geracoes/2014/05/24/o-que-e-inovacao/>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

ESTRADA, Rolando. Caracterização do processo de formação de alianças estratégicas. Internext: Revista Eletrônica de Negócios Internacionais, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 181-198, ago./dez. 2008.

FERREIRA, Gabriela Cardozo; SORIA, Alessandra Freitas; CLOSS, Lisiane. Gestão da interação Universidade-Empresa: o caso PUCRS. Revista Sociedade e Estado, v. 27. n. 1, p. 79-94, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v27n1/05.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2017.

FINKELSTEIN, Maria Eugênia Reis. Aspectos jurídicos do comércio eletrônico. Porto Alegre: Síntese, 2004.

FIUZA, Ricardo. Novo Código Civil comentado. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FORGIONI, Paula Andrea. Contrato de distribuição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

_____. Direito concorrencial e restrições verticais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

_____. Os fundamentos do antitruste. 5. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

_____. Interpretação dos negócios empresariais. In: WANDERLEY, Fernandes (Coord.). Contratos empresariais: fundamentos e princípios dos contratos empresariais. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 77-158.

_____. Teoria geral dos contratos empresariais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

FRANCO, Vera Helena de Mello. Contratos: direito civil e empresarial. 4.ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

FREIRE, Alexandre Reis Siqueira; ASSAFIM, João Marcelo de Lima; CASTRO, Marcello Soares (Orgs.) Direito, inovação e desenvolvimento: tópicos de propriedade intelectual e concorrência. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2013. v. 1.

FURUBOTN, Eirik G. Entrepreneurship, transaction-cost economics, and the design of contracts. In: BROUSSEAU, Eric; GLACHANT, Jean-Michel (Eds.). The economics of contracts: theories and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 72-95.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. Novo curso de direito civil: contratos - teoria geral. São Paulo: Saraiva, 2005. v. 4, t. 1.

GHERSI, Carlos Alberto. Contratos civiles y comerciales: partes general y especial: figuras contractuales modernas. Colaboradores Eduardo Barbier et al. 3. ed. atual. e ampl. Buenos Aires: Editorial Astrea de A. y R. Depalma, 1994. t. 1.

GILMORE, Grant. The death of contract. 2.ed. Columbus: Ohio State

University Press, 1995.

GODOY, Cláudio Luiz Bueno de. *Função social do contrato*. São Paulo: Saraiva, 2004.

GOMES, Orlando. *A função social*. In: GOMES, Orlando. *Novos temas de direito civil*. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

_____. *Contratos*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

_____. *Introdução ao direito civil*. 16. ed. atual. e notas de Humberto Theodoro Júnior. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

GORGA, Érica; PELA, Juliana Krueger (Coord.) *Estudos avançados de direito empresarial: contratos, direito societário e bancário*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

GRAU, Eros Roberto *Elementos do direito econômico*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1981.

GRAU, Eros Roberto; FORGIONI, Paula A. *O Estado, a empresa e o contrato*. São Paulo: Malheiros Ed., 2005.

GRYNBAUM, Joseph. *Alliance contracting eliminates the risks of EPC contracts*. *Power Engineering*, v. 8, n. 7. Disponível em: <<http://www.power-eng.com/articles/print/volume108/issue7/features/alliancecontractingeliminatestherisks-ofepccontracts.html>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

HESS-FALLON, Brigitte; SIMON, Anne-Marie. *Droit civil*. 6. ed. Paris: Dalloz, 2001.

HIDALGO, César. *Só a educação é pouco*. Entrevista concedida a Ana Clara Costa. *Veja*, São Paulo, ed. 2439, ano 48, n. 33, p. 17-21, ago. 2015.

HINCHLIFFE, Sarah A. *So, you've created an app?* (Dec. 1, 2012). *Internet L. Bull.* v. 16, n. 1, 14, 2013. Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2403227. Acesso em 09 de abril de 2016.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes. *O sinalagma contratual: a chamada causa dos contratos: relações contratuais de fato*. *Revista de Direito do Consumidor: RDC*, v. 23, n. 93, p. 209-229, maio/jun. 2014. Disponível em <<http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/77238>>. Acesso em: 04 maio 2015.

IADC - INTERNATIONAL ASSOCIATION OF DREDGING COMPANIES. Facts About Alliance Contracts. An Information Update from the IADC – Number 4 – 2008. Disponível em: <<https://www.iadc-dredging.com/ul/cms/fck-uploaded/documents/PDF%20Facts%20About/facts-about-alliance-contacts.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

JAGUARIBE, Roberto. Perspectivas do Desenvolvimento Internacional da Proteção da Propriedade Intelectual no Mercosul. p. 152-155. in Anais do XXVT Seminário Nacional da Propriedade Intelectual. Rio de Janeiro: ABPI, 2006.

JORGE JÚNIOR, Antonio; JABUR, Gilberto Haddad (Coords.). Direito dos contratos. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

KEPLINGER, Michael S. A Agenda do Desenvolvimento em Matéria de Propriedade Intelectual. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL, 26., 2006. Anais... Rio de Janeiro: ABPI, 2006. p. 69-73.

LEE, Melissa; ALMIRALL, Esteve; WAREHAM, Jonathan. Open Data & Civic Apps: 1st Generation Failures - 2nd Generation Improvements. (October 10, 2014). ESADE Business School Research Paper No. 256. Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=2508358>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

LEHMANN, Roberto B.; SIQUEIRA, Monique S.N.C.; BRAVO, Othon G. P. Benefícios obtidos a partir da Relação Universidade/Empresa: uma experiência de duas faculdades de engenharia da região sul-fluminense. Disponível em: http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2004/artigos/05_087.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.

LEITE, Eduardo de Oliveira. A monografia jurídica. 10. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. (Série Métodos Em Direito).

LEONSEGUI GUILLOT, Rosa Adela. El contrato de opción como contrato atípico de tracto único: examen jurisprudencial de la aplicabilidad de la resolución por el cambio o alteración de las circunstancias. Revista de Derecho, UNED, n. 10, p. 315-345, 2012. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4007666>>. Acesso em: 06 de maio de 2015.

LESLIE, Christopher R. Judgment-sharing agreements. Duke Law Journal, v. 58, 2009. Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1400968>. Acesso em: 29 set. 2014.

LESSA, Marcus. Contratos para inovação. In: BARBOSA, Denis Borges (Org.). Direito da inovação: comentários à Lei Federal de inovação, incentivos fiscais à inovação, legislação estadual e local, poder de compra do estado (modificações à Lei de Licitações). 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 409-468.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LORENZEN, Ernest G. Causa and consideration in the law of contracts. The Yale Law Journal, v. 28, n. 7, p. 621-646, May, 1919. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/786772>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

LORENZETTI, Ricardo Luis. Comercio electrónico: documento – firma digital – contratos – daños – defensa del consumidor. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 2001.

_____. Fundamentos do direito privado. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

_____. Informática, cyberlaw, e-commerce. In: DE LUCCA, Newton; SIMÃO FILHO, Adalberto (Coords.). Direito & internet. Bauru-SP: Edipro, 2000. p. 419-446.

_____. Tratado de los contratos. Santa Fé: Rubinzal-Culzoni, 2000. t. 3.

LOTUFO, Renan. Curso avançado de direito civil: parte geral. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. v. 1.

MACDONALD, Charles. What are the important differences between partnering and alliance procurement models and why are the terms so seldom confused? Disponível em: <http://cms.3rdgen.info/3rdgen_sites/107/resource/MacDonald-AIPMOct05.pdf>. Acessado em: 02 dez. 2015.

MACNEIL, Ian. O novo contrato social: uma análise das relações contratuais modernas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MARINO, Francisco Paulo de Crescenzo. Classificação dos contratos. In: PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge; JABUR, Gilberto Haddad (Coords.). Direito dos contratos. São Paulo: Quartier Latin, 2006. p. 21-50.

MARINS, Francisco (Coord. geral). Dicionário prático da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

MARQUES, Cláudia Lima. Contratos no Código de Defesa do Consumidor: o novo regime das relações contratuais. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

MARQUES, Maria Beatriz Loureiro de Andrade. Novas figuras contratuais. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARTINS, Fran. Contratos e obrigações comerciais. 11. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Forense, 1990.

MAURER, Stephen M.; SCOTCHMER, Suzanne. Profit neutrality in licensing: the boundary between antitrust law and patent law. *American Law and Economics Review*, v. 8, p. 476-522, 2006. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w10546.pdf>>.

MAZZA, Alexandre. Manual de direito administrativo. São Paulo: Saraiva, 2011.

MEIRELLES, Hely Lopes. Direito administrativo brasileiro. 34. ed. atual. São Paulo: Malheiros Ed., 2008.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. Curso de direito administrativo. 31. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros Ed., 2014.

MELO, Pedro Antonio de. A cooperação universidade/empresa no Brasil. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35640>>. Acesso em: 16 out. 2014.

MENEGHETTI, Tarcísio Vilton. A proteção jurídica internacional da propriedade intelectual e as relações de dependência tecnológica e econômica nos países em desenvolvimento. In: FREIRE, Alexandre Reis Siqueira; ASSAFIM, João Marcelo de Lima; CASTRO, Marcello Soares (Orgs.) *Direito, inovação e desenvolvimento: tópicos de propriedade intelectual e concorrência*. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2013. v. 2, p. 220-249.

MIRANDA, Francisco Cavalcanti Pontes de. Tratado de direito privado: parte geral. 1. ed. Atualizado por Vilson Rodrigues Alves. Campinas: Bookseller, 1999. t. 1.

MORAIS, Luiz Domingos. Empresas comuns: joint ventures no direito comunitário da concorrência. Coimbra: Almedina, 2006.

MOTA, Teresa Lenice Nogueira da Gama. Interação universidade-empresa na sociedade do conhecimento: reflexões e realidade. 79-86. Revista Ciência da Informação, v. 28, n. 1, p. 79-86, jan. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n1/28n1a10.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2017.

MOYNIER, Rene MarioLouis Alfonsi, MOYNIER, Marcia Rocha; FARIAS FILHO, José Rodrigues de. Contrato de aliança: modelo de contrato. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 9., 20-22 jun. 2013. Disponível em: <http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg9/anais/T13_0574_3740.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

NADER, Paulo. Curso de direito civil: contratos. 5. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2010. v. 3.

NERY JUNIOR, Nelson; NERY, Rosa Maria de Andrade. Constituição Federal comentada e legislação constitucional. 5. ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

NUSDEO, Fábio. Curso de Economia: introdução ao direito econômico. 6.ed. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

PACÓN, Ana Maria. Innovación, propiedad intelectual y transferencia de tecnología. In: WACHOWICZ, Marcos; PALAO MORENO, Guillermo (Coords.) Propriedade intelectual: inovação e conhecimento. Curitiba: Juruá, 2010. p. 341-429.

PEDROSA, Rozangela Curi. UFSC Entrevista. TV UFSC. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1656>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

PEREIRA, Alexandre Libório Dias. Inovação tecnológica, propriedade intelectual e concorrência. In: WACHOWICZ, Marcos; PALAO MORENO, Guillermo (Coords.) Propriedade intelectual: inovação e conhecimento. Curitiba: Juruá, 2010. p. 242-260.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. Instituições de direito civil: contratos. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2010. v. 3.

_____. Instituições de direito civil: introdução ao direito civil e teoria geral do direito civil. 14.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2010. v. 1.

PERRY, Mark. Accessing Accessions: biobanks and benefit-sharing. (February 20, 2013). Comparative Issues in the Governance of Rese-

arch Biobanks (Eds Giovanni Pascuzzi, Umberto Izzo, Matteo Macilotti) (2013). Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2236039>. Acesso em: 29 set. 2014.

PESQUISA empírica em direito. Coordenação e organização: Alexandre dos Santos Cunha e Paulo Eduardo Alves da Silva. Rio de Janeiro: IPEA, 2013. In: ENCONTRO DE PESQUISA EMPÍRICA EM DIREITO, 1., Ribeirão Preto, 29-30 set. 2011. Disponível em: <http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_pesquisa_empirica_direito.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

PIMENTEL, Luiz Otávio. O desenvolvimento nacional e a tecnologia: perspectivas para inovação, propriedade intelectual e transferência de resultados no Brasil. In: ADOLFO, Luiz Gonzaga Silva; WACHOWICZ, Marcos (Coords.). Propriedade industrial: inovação. Curitiba: Juruá, 2006. p. 183-195

PORTER, Michael. Competição: estratégias competitivas essenciais. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PROENÇA, José Marcelo Martins. Concentração empresarial e o direito da concorrência. São Paulo: Saraiva, 2001.

RAO, Ramamohan. Cost sharing in principal agent relationships. (July 1, 2014). Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2461109>. Acesso em: 29 set. 2014.

REZENDE, Edson Paiva Rezende et al. A lei de inovação e sua repercussão nas instituições científicas e tecnológicas. Diversa – Revista da universidade Federal de Minas Gerais, ano 5, n. 10, out. 2006. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/10/artigo2.html>>. Acesso em: 13 out. 2014.

RODAS, João Grandino. O Contrato associativo merece mais atenção da doutrina, Consultor Jurídico, 25 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2016-ago-25/olhar-economico-contrato-associativo-merece-atencao-doutrina>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

ROPPO, Enzo. O contrato. Coimbra: Almedina, 2009.

ROQUE, José Sebastião. Direito contratual civil-mercantil. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Ícone, 2003.

SÁBATO, Jorge. La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de

América Latina. Disponível em: <<https://sociologicas.files.wordpress.com/2012/03/jorge-sabato-natalio-botana-la-ciencia-y-la-tecnolog-c3ada-en-desarrollo-futuro-de-amc3a9rica-latina.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2017.

SÁBATO, Jorge; BOTANA, Natalio. Competição: estratégias competitivas essenciais. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SAKAL, Matthew W. Project alliancing: a relational contracting mechanism for dynamic projects. *Lean Construction Journal*, v. 2, n. 1, p. 67-79, Apr. 2005. Disponível em: <https://www.leanconstruction.org/media/docs/ktll-add-read/Project_Alliancing_A_Relational_Contracting_Mechanism_For_Dynamic_Projects.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015.

SALOMÃO FILHO, Calixto Regulação e concorrência (estudos e pareceres). São Paulo: Malheiros, 2002.

_____. Direito concorrencial: as condutas. São Paulo: Malheiros Ed., 2002.

_____. Regulação da atividade econômica (princípios e fundamentos jurídicos). 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Malheiros Ed., 2008.

SANDRONI, Paulo (Org.) Novíssimo dicionário de economia. São Paulo: Best Seller, 1999. Disponível em: <<http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SANTOS, Manoel J. Pereira dos; JABUR, Wilson Pinheiro (Coords.) Contratos de propriedade industrial e novas tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2007 (Série GVlaw).

SCHNEIDER, Carlos Alberto et al. Um modelo de capacitação profissional e cooperação universidade-empresa: PET Empresarial Metrologia e Automação. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2004/artigos/05_601%20.pdf>. Acesso em: 17 out. 2014.

SCHWAB, Klaus. A quarta revolução industrial. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SCOTCHMER, Suzanne. Standing on the shoulders of giants: cumulative research and patent law. *The Journal of Economic Perspectives*, v. 5, n. 1, p. 29-41, 1991.

SEGATTO-MENDES, Andréa Paula; MENDES, Nathan. Cooperação

tecnológica universidade-empresa para eficiência energética: um estudo de caso. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 10, ed. esp., p. 53-75, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v10nspe/v10nspea04.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

SILVA, Alberto Luís Camelier da. *Desenho industrial: abuso de direito no mercado de reposição*. São Paulo: Saraiva, 2014.

SILVA, Bruno Mattos e. *Direito de empresa: teoria de empresa e direito societário*. São Paulo: Atlas, 2007.

SIMIONATO, Frederico A. Monte. *Tratado de direito societário*. Rio de Janeiro: Forense, 2009. v. 1.

SIRENA, Hugo Cremonez. *Direito dos contratos: relações contratuais de fato e o princípio da boa-fé*. *Revista Jurídica da Procuradoria Geral do Estado do Paraná*, Curitiba, n. 5. p. 193-239, 2014. Disponível em <http://www.pge.pr.gov.br/arquivos/File/Revista_PGE_2014/5_Direito_dos_Contratos_Relacoes_Contratuais.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

SÍTHIGH, Daithí Mac. *App law within: rights and regulation in the smartphone age*. (September 1, 2012). Edinburgh School of Law Research Paper No. 2012/22. Social Science Research Network (SSRN). Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=2158143>>. Acesso em: 28 maio 2016.

SOTO COAGUILA, Carlos Alberto. *Transformación del derecho de contratos*. Lima: Grijley, 2005.

SOUZA, Niego Barbosa Farias de. *Gerenciamento de projetos em contratos de aliança: as dificuldades de diferentes culturas empresariais*. Trabalho apresentado ao curso de MBA Executivo Internacional em Gerenciamentos de Projetos, Pós Graduação lato sensu, da Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/NiegoFarias/contratos-de-aliana-tcc-15974719>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

TABOADA CÓRDOVA, Lizardo. *La tipicidad en la teoria general del negocio jurídico*. *Revista de Direito Civil, Imobiliário, Agrário e Empresarial*, São Paulo, v. 19, n. 71, p. 93-97, jan./mar. 1995. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/77238>. Acesso em: 01 de maio de 2015.

TEDESCHI, Patrícia Pereira. *Inovação tecnológica e direito administrativo*. 102f. 2011. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TOFFLER, Alvin. A terceira onda. Tradução de João Távora. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TOLEDO, Leonardo. Contratos de Aliança: estamos preparados? PortoLauand – Advogados 2011. Disponível em: <<http://www.portolauand.com.br/publicacoes/artigos/553/Contratos-de-Alianca:-estamos-preparados?>> Acesso em 08 de outubro de 2015.

TOMAZETTE, Marlon. Curso de direito empresarial: teoria geral e direito societário. São Paulo: Atlas, 2008. v. 1.

TOMIYOSHI, Talissa Estefania Tomaz. Eixos para o desenvolvimento através da inovação tecnológica. In: FREIRE, Alexandre Reis Siqueira; ASSAFIM, João Marcelo de Lima; CASTRO, Marcello Soares (Orgs.). Direito, inovação e desenvolvimento: tópicos de propriedade intelectual e concorrência. v.1. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2013. v. 1, p. 146-159.

VASCONCELOS, Pedro Pais de. Contratos atípicos. Almedina: Coimbra, 2009.

VENOSA, Sílvia de Salvo. Direito civil: contratos. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010. v. 3.

_____. Direito civil: contratos. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2017. v. 3.

VERÇOSA, Haroldo Malheiros Duclerc; SZTAJN, Raquel. Curso de direito comercial: fundamentos da teoria geral dos contratos. 1. ed. São Paulo: Malheiros Ed., 2011. v. 4, t. 1.

VERDUGO BRAVO, Ismael Eduardo. La relación entre la autonomía privada y los contratos atípicos. Disponível em: <<http://www.ubo.cl/icsyc/wp-content/uploads/2011/09/7-Verdugo.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

VERSIGNASSI, Alexandre; BURGO, Pedro. O fantasma na máquina. Super Interessante, São Paulo, ed. 341, p. 30-31, dez. 2014.

VIEGAS, Juliana L. B. Contratos de pesquisa e contratos de franquia. In: SANTOS, Manoel J. Pereira dos; JABUR, Wilson Pinheiro (Coords.) Contratos de propriedade industrial e novas tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 201-270. (Série GVlaw)

WACHOWICZ, Marcos; PALAO MORENO, Guilherme (Coords.) Propriedade intelectual: inovação e conhecimento. Curitiba: Juruá, 2010.

WALD, Arnaldo. Curso de direito civil brasileiro: obrigações e contratos. 5. ed. ampl. atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1979.

WANDERLEY, Fernandes (Coord.). Contratos empresariais: fundamentos e princípios dos contratos empresariais. São Paulo: Saraiva, 2007. WILLIAMSON Oliver E., Contract and Economic Organization. In: Eric Brousseau e Jean-Michel Glachant (coord.), The Economics of Contracts: theories and applications. p. 49-58. Cambridge University, Press: Cambridge, 2002. ZANATTA, Rafael A. Jurimetria e o futuro do direito (a previsão de Holmes). Publicado 26 jul. 2011. Disponível em: <<http://rafazanatta.blogspot.com.br/2011/07/jurimetria-e-o-futuro-do-direito.html>>. Acesso em: 27 maio 2016.

ZANETTI, Cristiano de Sousa. Direito contratual contemporâneo: a liberdade contratual e sua fragmentação. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2008. v. 5.

ZYLBERSZTAJN, Decio. Análise econômica dos contratos: a perspectiva dos custos de mensuração. In: GORGA, Érica; PELA, Juliana Krueger (Coord.) Estudos avançados de direito empresarial: contratos, direito societário e bancário. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. p. 35-41.

Revista Científica Virtual

DIREITO EDUCACIONAL

Revista Científica Virtual da
Escola Superior de Advocacia
Edição 31 - 2019
São Paulo OAB SP - 2019

Coordenador de Edição
Dr. Arthur José Pavan Torres

Jornalista Responsável
Marili Ribeiro

Coordenação de Edição
Fernanda Gaeta

Diagramação
Felipe Lima

Revisão de Texto
Victor Hugo

Fale Conosco:
Largo da Pólvora, 141 - Sobreloja
Tel. +55 11.3346.6800

Publicação Trimestral
ISSN - 2175-4462.
Direitos - Periódicos.
Ordem Dos Advogados do Brasil

