



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CONTORNOS POSSÍVEIS DAS ESCOLAS DE DIREITO NO BRASIL: HUMANIZAÇÃO DO ENSINO DO DIREITO AMBIENTAL

Ana Paula Araújo De Holanda

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI**

**Contornos possíveis das Escolas de Direito no Brasil:
humanização do ensino do Direito Ambiental**

ANA PAULA ARAÚJO DE HOLANDA



**TESI DOCTORAL
2017**

Ana Paula Araújo de Holanda

**CONTORNOS POSSÍVEIS DAS
ESCOLAS DE DIREITO NO BRASIL:
HUMANIZAÇÃO DO ENSINO DO DIREITO
AMBIENTAL**

TESIS DOCTORAL

Dirigida por la Dra. Susana Borràs Pentinat

Departamento de Derecho Público



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2017



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat “Contornos possíveis das escolas de direito no Brasil: humanização do ensino do Direito Ambiental”, que presenta **Ana Paula Araújo de Holanda** per a l’obtenció del títol de Doctor, ha estat realitzat sota la meua direcció al Departament de Dret Públic d’aquesta universitat.

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado “Contornos possíveis das escolas de direito no Brasil: humanização do ensino do Direito Ambiental”, que presenta **Ana Paula Araújo de Holanda** para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Derecho Público de esta universidad.

I STATE that the present study, entitled “Contornos possíveis das escolas de direito no Brasil: humanização do ensino do Direito Ambiental”, presented by **Ana Paula Araújo de Holanda** for the award of the degree of Doctor, has been carried out under my supervision at the Department of Public Law of this university.

Tarragona, 30 d’ agost 2017
Tarragona, 30 agosto 2017
Tarragona, August 30th, 2017

El/s director/s de la tesi doctoral
El/los director/es de la tesis doctoral
Doctoral Thesis Supervisor/s

**CPISR-1 C Susana
Borràs Pentinat**

Firmado digitalmente por CPISR-1 C Susana Borràs Pentinat
Nombre de reconocimiento (DN): c=ES, o=Universitat Rovira i Virgili, ou=Vegeu <https://www.aoc.cat/CATCert/Regulacio>,
sn=Borràs Pentinat, givenName=Susana,
serialNumber=39883670Z, cn=CPISR-1 C Susana Borràs Pentinat
Fecha: 2017.08.30 13:41:16 +02'00'

Susana Borràs Pentinat

A Terra é Nossa

A terra é um bem comum
Que pertence a cada um
Com o seu poder além,
Deus fez a grande natura
Mas não passou escritura
Da terra para ninguém

Se a terra foi Deus quem fez
Se é obra da criação
Deve cada camponês
Ter uma faixa de chão.

Sei que o latifundiário
Egoísta e usuário
Da terra toda se apossa,
Causando crises fatais
Porém nas leis naturais
Sabemos que a terra é nossa.

Quando um agricultor solta
O seu grito de revolta
Tem razão de reclamar,
Não há maior padecer
Do que um camponês viver
Sem terra pra trabalhar.

Patativa do Assaré

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Brasileira de Ensino do Direito - ABEDi
Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros - AVCB
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
Comissão de Especialista de Ensino de Direito - CEED
Comissão Permanente de Avaliação - CPA
Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES
Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – CNUMAD
Conferência Internacional em Educação Ambiental - CIEA
Conselho Federal de Educação - CFE
Conselho Nacional de Educação - CNE
Câmara de Ensino Superior - CES
Câmara de Educação Básica - CEB
Educação à Distância – EaD
Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade
Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM
Exame Nacional de Cursos – ENC
Exame Nacional para Certificação de Competências – ENCCEIA
Instituição de Ensino Superior - IES
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP
Instituições Públicas Federais de Ensino Superior – IFES
Lei de Diretrizes e Bases - LDB
Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE
Medida Provisória - MP
Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública - MNESP
Ministério da Educação – MEC
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG
Núcleo Docente Estruturante – NDE
Núcleo de Prática Jurídica - NPJ
Ordem dos Advogados do Brasil – OAB
Organização das Nações Unidas – ONU
Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI
Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA
Política Nacional do Meio Ambiente - PNMA
Projeto de Lei – PL
Projeto Pedagógico do Curso – PPC
Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA
Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB
Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESu – PROEXT
Programa de Meio Ambiente da ONU – PNUMA
Plano Nacional de Educação - PNE
Secretaria de Educação Superior – SESU
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC

Secretaria de Educação Básica – SEB
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI
Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE
Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES
Serviço de Estatística da Educação e Cultura – SEEC
Sistema Integrado de Informações Educacionais – SIEd
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB
Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA.
Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO
Universidade de Brasília - UNB
Universidade Federal do Ceará – UFC
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

A minha família, que com seu infinito Amor me fez estar aqui.

P.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a Universidade Rovira I Virgili e ao Centro de Direito Ambiental de Tarragona por acolher minhas pesquisas para elaboração da presente tese doutoral.

Ao professor Dr. Antoni Pigrau Solé por todo conhecimento e orientações acadêmicas e administrativas.

Mais que especial a professora Dra. Susana Borràs Pentinat, Diretora desta tese, que foi nossa guia nos estudos e em todos os momentos difíceis. Exemplo de competência e atenção. A ela nossos mais sinceros agradecimentos pela orientação, conhecimento, dedicação e acima de apreço a nossa causa.

A minha família, especialmente a minha mãe, minhas filhas e ao meu esposo que em todas as horas estiveram comigo dedicando amor e estímulo. Sem vocês eu não estaria aqui.

Ao meu pai e meu mestre que habita uma outra dimensão.

Aos meus amigos e amigas, que de uma forma direta e indireta participaram conosco desta caminhada.

Um olhar de eterna gratidão a DEUS e a Virgem Negra, pois com ela aprendi o significado da decisão.

A todos que compõe meu sistema ecológico pessoal, minha gratidão, admiração e afeto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I.	
EDUCAÇÃO EM DIREITO: UMA RUPTURA COM AS ARCADAS.....	45
1. Nascedouro dos cursos de direito no Brasil.....	47
1.1. Escola do Recife	67
1.2. Largo do São Francisco	79
2. Análise histórica dos currículos jurídicos.....	81
3. Notas transformadoras a partir da Portaria Nº 1886/1994.....	85
4. Resolução nº 09/2004: o presente construindo o futuro	91
CAPÍTULO II.	
MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL.....	96
1. As arcadas da regulação do ensino do direito.....	98
2. Reforma de 1854.....	107
3. De portas abertas para a república	108
4. Era Vargas.....	114
5. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB de 1961	116
6. Conselho federal de educação - CFE.....	117
7. Currículo mínimo para os cursos de graduação.....	117
8. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994	122
8.1. Estágio curricular obrigatório	126
8.2. Monografia	131
8.3. Atividades complementares.....	132
8.4. Especializações/Habilitações	142

9. Importância dos novos conteúdos introduzidos pela Portaria nº 1.886/1994	142
10. Diretrizes curriculares nacionais – Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004.....	145
11. Educação jurídica: desafios do século XXI.....	151

CAPÍTULO III.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	156
1. Avaliação e regulação no Brasil.....	158
2. Exame nacional de cursos	163
3. Plano Nacional de Educação	166
4. Regulação da avaliação da educação superior no Brasil.....	168
5. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - INEP	174
6. Fundação da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES	176
7. Conselho Nacional de Educação - CNE.....	179
8. Secretaria do ensino superior - SESU	181
9. Avaliação institucional.....	182
10. Avaliação de curso	185
11. Dos avaliadores	187
12. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE.....	190
13. Censo da educação superior	194
14. Audiências públicas	198
15. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES	198

CAPÍTULO IV.

DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA ATUAL MATRIZ EPISTEMOLÓGICA.....	200
1. Direito à educação.....	202

2. A educação nas Constituições brasileiras.....	206
2.1. A Constituição de 1824	209
2.2. A Constituição de 1891	213
2.3. A Constituição de 1934	216
2.4. A Constituição de 1937	220
2.5. A Constituição de 1946	223
2.6. A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969.....	226
3. A Constituição Federal de 1988	227
4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: passado e presente	234
4.1. Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.540/68 e Lei nº 5.692/1971.....	235
4.2. Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	236
5. Plano Nacional de Educação - PNE	238
6. Educação brasileira: a guiza de reflexões.....	242
6.1. A Universidade e sua função social.....	246
6.2. Organização Didático-Pedagógica das IES	250
6.3. Diretrizes para o desenvolvimento curricular.....	252
6.4. Avaliação	252
6.5. A arquitetura curricular desejada ao ensino superior.....	256
6.6. Formação de professores	260
7. Educação Ambiental.....	269
7.1. Bases do Direito Ambiental.....	271
7.2. Aspectos históricos da regulação brasileira da educação ambiental.....	279
7.3. Política Nacional do Meio Ambiente - Lei nº 6938/1981	282
7.5. Educação Ambiental em face ao Ministério da Educação.....	290
7.6. Educação Ambiental nos cursos de direito do Brasil	295

CAPÍTULO V.

DIREITOS FUNDAMENTAIS - EDUCAÇÃO E ACESSO À JUSTIÇA: CRUZAMENTOS POSSÍVEIS	306
1. Matrizes Históricas	307
2. Direitos sociais: educação e Educação Ambiental.....	321
3. Direito fundamental de acesso à justiça.....	327
3.1. Tipos de acesso à justiça: Assistência, Assessoria e Consultoria Jurídica.....	333
3.2. Soluções pacíficas de disputas	333
4. Mediação	335
5. Conciliação.....	337
6. Negociação.....	339
7. Arbitragem	340
8. Teoria do conflito.....	344
9. Cruzamentos possíveis entre Educação Ambiental e meios adequados de solução de disputas.....	346
CONCLUSÃO	364
REFERÊNCIAS.....	418
1. Referências doutrinárias.....	418
2. Referências normativas	460

INTRODUÇÃO

A presente investigação tem por objetivo abordar a educação jurídica e a sua possibilidade de transformação da sociedade a partir da efetiva educação ambiental, da aplicação e da disseminação dos meios adequados de solução de disputas e do redimensionamento do conceito de acesso à justiça com foco na promoção da cultura de Paz nos currículos dos cursos de Direito.

A Constituição Federal de 1988 – CF/88 dedica o Capítulo VI do Título VIII – Da Ordem Social em sua plenitude ao Meio Ambiente. Tal fato por si só já demonstra o papel significativo que o constituinte deu a essa temática. Através dos seus artigos 170 e 225, reconhece a relevância do meio ambiente e o papel pedagógico do Poder Público e da coletividade de defendê-la e preservá-la para a geração atual e para as futuras gerações, ou seja, estabelece o caráter intergeracional do direito ambiental.

No art. 170, inciso VI, a CF/88, mesmo que no capítulo da Ordem Econômica, coloca no mesmo patamar hierárquico, ou seja, constitucional, os princípios de proteção ao meio ambiente com: soberania nacional, propriedade privada, função social da propriedade, livre concorrência, defesa do consumidor, redução das desigualdades regionais e sociais. Fato que eleva sobremaneira o respeito ao meio ambiente enquanto categoria componente da justiça social.

Já no art. 225 caput, consagra no plano atual e futuro o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, insta o Poder Público e a sociedade ao pleno exercício da cidadania, no momento em que delega a estes atores o dever de defender e preservar o meio ambiente. Para tanto, faz-se necessária uma política de disseminação da educação ambiental e de conscientização do nosso papel no tecido social.

Evoca também a Carta Magna em seu art. 224, inciso VI, que, para fazer cumprir a referida disseminação e conscientização do pleno exercício da cidadania, é preciso promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Neste diapasão, deixa explícito que a educação ambiental é o motor de transformação e que deve ser estimulada em caráter formal e não formal em todos os níveis.

Com a missão constitucionalmente consagrada de educação ambiental em todos os níveis educacionais, optou-se por uma análise da regulação brasileira para o ensino superior, em especial para os cursos de Direito. Far-se-á, nessa oportunidade, um retrospecto desde a criação dos cursos no Brasil, passando pela construção normativa brasileira e pelos caminhos traçados pela e para a educação jurídica.

Para tanto, pareceu-me indispensável um prévio estudo acerca do histórico dos cursos de Direito, suas raízes epistemológicas, e a análise dos poucos normativos educacionais e ambientais do Brasil Império e do Brasil República até 1980. Visou-se assim analisar se esta construção histórica possibilitou que as instituições de ensino superior cumprissem seu real papel pedagógico, ou seja, transformar mentes, interferir no tecido social, na promoção de uma cultura de Paz e na disseminação da Cidadania, entendida esta como o pleno exercício dos direitos e dos deveres, se os cursos de Direito promovem atualmente a formação cultural, filosófica e técnica necessária para o exercício das diversas funções jurídicas, e, em especial, se neste exercício contempla-se a efetividade dos primados constitucionais acima narrados.

A compreensão acerca de como se processa a formação dos bacharéis em direito no Brasil, que tem em seu bojo a influência das arcadas portuguesas, que, por vezes, perdura até hoje, bem como a compreensão do produto final desta relação ensino- aprendizagem, que teve seu nascedouro no modelo de Coimbra e foi forjada na concepção de codificação, deve ser analisada historicamente e, depois, depurado o olhar nos atuais marcos regulatórios para os cursos de Direito no Brasil, inclusive uma análise detalhada da Diretriz Curricular Nacional vigente, qual seja, a Resolução CNE/CES nº 9/2004, de 29 de setembro de 2004. Resolução de validade nacional, que, por mais inovadora que tenha sido, ainda estabelece um processo unificador entre os diversos cursos existentes no Brasil.

É preciso também ter a sensibilidade de analisar como efetivamente tem-se praticado Diretriz Curricular Nacional para o Direito, posto que as escolas de Direito tendem a apenas reproduzir o que está posto na normativa sem contextualizar o curso na cidade e ou na região em que está inserido. O fato provoca um Projeto Pedagógico de curso sem muito diferencial de um curso no Nordeste para um curso no Sul do Brasil, apesar da dimensão continental brasileira.

Neste arcabouço histórico, constitucional, infraconstitucional e seu viés de fomento à cultura de paz através de uma análise apurada dos meios adequados de solução das disputas,

depreende-se a necessidade de entender estes cursos de direito dentro do seu sistema social, que também está inserido em um ambiente socioambiental diverso e plural.

Por vezes, acredita-se que a realidade socioambiental é composta de partes isoladas, porém ela é composta por componentes interdependentes, um sistema complexo e interdependente. Da mesma forma é o sistema educacional. O mesmo é composto por partes interconectadas, porém a prática, por vezes, se dá de modo isolado e não sistêmico.

Tem-se, atualmente, uma previsão constitucional de educação e de educação ambiental, que foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, ou seja, 08 (oito) anos após a Constituição brasileira de 1988 e 02 (dois) anos após o primeira diretriz curricular para os cursos de Direito – Portaria nº 1884 de 30 de dezembro de 1994. É nesta oportunidade que, pela primeira vez no Brasil, fala-se em conteúdos curriculares e não mais em grades curriculares.

O olhar acadêmico deve deixar de pensar em disciplinas fragmentadas, isoladas e passar a se reinventar com conteúdos enquanto componentes curriculares. Objetiva-se, neste momento, com a nova lei de diretrizes e bases da educação, romper o conhecimento fracionado e pensar em conhecimento inter e transdisciplinar.

Portanto, o Direito, como toda ciência, não pode isolar-se ou mesmo ficar alheio às discussões socioambientais, até mesmo pela prescrição constitucional que determina o estudo do meio ambiente em todos os níveis de ensino. De modo especial, as escolas de direito não podem ficar à margem dessa construção, por serem elas espaços constitutivos dos futuros operadores do direito e por serem também os intérpretes das normas reguladoras das ações humanas, quer de caráter individual ou coletivo, mas sempre serão aplicadas na sociedade, que nada mais é que o meio ambiente. E, como diz a Constituição, o meio ambiente deve ser preservado e ecologicamente equilibrado.

As escolas de direito devem, portanto, devem estar sensíveis às causas ambientais e a sua efetiva aplicação, através do conhecimento das normas reguladores do meio, e ir além: promover a disseminação de uma pedagogia ambiental. Esta pedagogia ambiental não pode restringir-se ao ato de criar, aplicar ou até mesmo interpretar, é preciso promover uma argamassa que una os valores éticos, as relações dos seres humanos entre si, as relações dos

seres humanos com o meio ambiente, pois assim ter-se-á um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Neste diapasão, a transversalidade é o caminho sem volta para a promoção dos objetivos traçados nesta pesquisa: promoção pedagógica da educação ambiental, utilização dos meios adequados (mediação, negociação, conciliação, procedimentos de não conformidade, arbitragem e via judicial), para solução de disputas e a efetividade da cultura de paz.

Neste sentido, é preciso também tencionar que ciência do Direito se quer e qual o papel dos profissionais oriundos destas escolas. No século XXI não se pode conceber profissionais do direito que não estejam socioambientalmente integrados. É imprescindível, portanto, que na base, ou seja, nas escolas de direito, fomente-se uma formação de profissionais voltados para a questão ambiental. Deve-se ter em mente que os projetos pedagógicos, as ações acadêmicas, as políticas públicas voltadas para a educação, a produção de conhecimentos científico-tecnológicos e a formação de profissionais se entrelaçam com o tecido social, político, econômico e cultural em que se está inserido, em cada contexto local e regional, bem como a antropologia de cada nação que construir saberes ecologicamente estruturados numa racionalidade ambiental que oriente os processos junto a natureza com um viés sustentável.

Depreende-se que a construção do saber passa pela aplicação, nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito, dos conteúdos transversais: educação ambiental, meios adequados de solução de disputas e cultura de paz. Assim, almeja-se uma visão mais ampliada e contextualizada da realidade em que se está inserido. Ademais, que estes conteúdos e os conteúdos contidos nas Diretrizes Curriculares do Direito possam dialogar entre si, de modo interdisciplinar, pois o conhecimento é complexo e não atende ao critério do conhecer por partes. O ato de conhecer implica compreender o todo socioambientalmente.

A justificativa para essa pesquisa, portanto, decorre da necessidade de se pensar sobre como conceber projetos pedagógicos para os cursos de Direito que propiciem um olhar ambiental para uma efetiva aplicação dos preceitos constitucionais brasileiros. A Constituição traz em si uma jusfundamentalidade ao meio ambiente, no tocante à educação ambiental em todos os níveis de ensino, deixando às normas infraconstitucionais a execução.

Ocorre que só a produção de normas não efetiva o Direito. Pode-se dizer que o Brasil é abundante em normas ambientais, tão abundante que, por vezes, gera antinomias jurídicas, por isso se defende uma codificação ambiental, mas muito lhe falta em efetividade. Todos os cursos de Direito no Brasil, por decisão legal, se submetem ao chamado Ciclo avaliativo, em que se avalia em cada curso: a) estrutura física, b) docentes (titulação e dedicação ao curso), c) discentes (através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e d) avaliação in loco do curso (itens avaliados: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial, Infraestrutura e Requisitos legais e normativos – dentre eles, o cumprimento da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002 - Políticas de Educação Ambiental).

Ressalta-se que, no ato da avaliação in loco, quanto à análise dos requisitos legais ou normativos citados acima, constitui-se em sim ou não. Portanto, se o curso de Direito não estiver aplicando a Política Nacional de Educação Ambiental do modo previsto, ou seja, em caráter transversal, deve ser atribuído um NÃO. Mas, na prática, os avaliadores não foram capacitados sobre a referida política ou até mesmo desconhecem seu alcance. O que, por vezes, induz a um SIM sem o devido cumprimento da prescrição normativa. O olhar ambiental nos projetos pedagógico dos cursos de Direito no Brasil até hoje ainda possui escassez de pesquisas e publicações sobre a temática.

À luz dos normativos em vigor no Brasil, o conceito formal de educação ambiental traz a lume uma posição brasileira que defende que o meio ambiente é mais amplo que ecologia, pois trata de todo o entorno que circunda o Ser Humano em suas mais amplas variações.

Com base nesta ampliada dimensão normativa, resta elucidada a relevância dada pelo legislador pátrio à educação ambiental que, através de lei específica, assim a conceitua: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”, ou seja, como já explicitado anteriormente, deve estar contida nos níveis educacionais: fundamental, médio e superior.

A educação ambiental, como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino, posiciona o Brasil como um país que promove a disseminação de uma política preventiva de conflito ambiental, além de estimular a Cultura de Paz como elemento aglutinador do Ser Humano em face ao ambiente e, em especial, ao meio ambiente do seu entorno.

Ademais, como visto alhures, a educação ambiental tem base constitucional e é fundamentada na nova métrica de cidadania da Constituição de 1988, que coloca o protagonismo ambiental nas mãos não só do Poder Público mas também nas mãos da coletividade. O processo de conscientização cidadã, por vezes, é demasiado lento. Caso da educação ambiental, temática tão nova nos bancos escolares e nas políticas públicas que realmente necessita de ações afirmativas.

A metodologia utilizada no trabalho para a realização da pesquisa classifica-se: quanto ao tipo, como bibliográfica, tendo-se como referencial teórico livros, artigos científicos, revistas, tese, dissertações, monografias e dados oficiais publicados na Internet; quanto à utilização e à abordagem dos resultados, como pura, por ter na pesquisa o condão de ampliar saberes, conduzindo a um novo entendimento acerca do tema, e, por fim, qualitativa, pois adentra a realidade do ordenamento jurídico nacional vigente. No tocante aos objetivos, a pesquisa é descritiva, por ter o fito de levantar, observar, analisar e discorrer sobre fatos e fenômenos relacionados ao tema estudado, sem, porém, constar a intervenção do pesquisador, e também exploratória, por convergir ao aprimoramento de ideias através das informações sobre o tema em foco.

Para averiguar a adequação ou a inadequação da hipótese acima especificada, pretende-se desenvolver a presente pesquisa dividindo-a em cinco capítulos. No primeiro deles, faz-se o resgate sobre como surgiram os cursos de Direito no Brasil e como se deu o processo de concepção curricular. Esse fato que só ocorreu após a proclamação da Independência do Brasil, em 07 de setembro de 1822, por D. Pedro de Alcântara de Bragança, à época, Príncipe Regente do Brasil. Pode-se, de fato, dizer que a independência brasileira percorre um espaço de tempo maior, de 1821 a 1825, tendo em vista as tensões entre Brasil e Portugal. O desejo do Brasil independente, de ter cursos de Direito, era latente e visivelmente expresso dentro do processo constituinte. O fato só veio a ocorrer em 11 de agosto de 1827. Será feita um análise dos normativos fundantes dos cursos de Direito e de todo seu percurso no Brasil Império até a República, ou seja, das arcadas ao clarear da República. Nessa

abordagem, e partimos da premissa que o tema goza de elevada importância para a memória coletiva e para a compreensão atual de alguns aspectos que ainda perduram e alimentam a dinâmica sociocultural e pedagógica das escolas de direito, aclarando o tema em foco.

No segundo capítulo, exploram-se os marcos regulatórios da educação em Direito no Brasil, a partir da análise minuciosa dos instrumentos de regulação do ensino do direito desde o início da República até as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, com o fito de vislumbrar as peculiaridades de cada normativa e compreender o seu contexto histórico e suas motivações.

No terceiro capítulo, investiga-se especificamente o Sistema de Avaliação do Ensino Superior no Brasil, visando analisar cada normativa e suas consequências no processo de avaliação do ensino superior e, em especial, das escolas de Direito. Pretende-se identificar, no contexto das leis vigentes em território nacional, o processo de idas e vindas do sistema federal de avaliação do ensino superior. Em caráter detalhado, abordar-se-á o ciclo avaliativo da educação superior com foco na educação jurídica, como se concebeu e como se aplicam as avaliações de cursos superiores e quais normas adquiriram maior relevância neste processo, como se estabeleceram as matrizes para os instrumentos de avaliação, bem como, uma análise operacional do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância - com validade em todo território nacional, para as instituições subordinadas ao sistema federal de ensino. A partir da análise do instrumento referido anteriormente, percebe-se a ausência de uma ferramenta mais efetiva para mensuração de cumprimento por parte da IES e dos cursos no tocante a : a) Política Nacional de Educação Ambiental, b) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, c) Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, d) Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e e) Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, ou seja, todo o arcabouço normativo voltado para um política pública afirmativa e inclusiva, de aplicação da justiça social.

No quarto capítulo, investiga-se especificamente o direito fundamental à educação que, como preceitua a Carta Magna brasileira em seu art. 205, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho. Depreende-se o direito à educação tem como pressuposto o pleno exercício da cidadania e o critério da qualidade, qualidade esta que é aferida pelos instrumentos oficiais de avaliação do ensino. Sendo o direito à educação um direito fundamental, a democracia é efetivada como princípio deste direito, do qual prescinde para a participação cidadão na *res* pública. O Brasil, através da Constituição de 1988, alça um grande voo na educação, concretizando os anseios de há muito nutridos pelo povo brasileiro. Abordar-se-á também o direito fundamental à educação ambiental, preconizado no art. 225, com a perspectiva de que os sujeitos de direito são representados não só pelas presentes, mas também pelas futuras gerações, ou seja, a CF/88 atribui uma prerrogativa, mas também uma obrigação ao Poder Público e à coletividade de defender e preservar o meio ambiente.

Já no quinto capítulo, abordam-se os primados do acesso à justiça em sua mais ampla dimensão, ou seja, que o acesso à justiça não se dá apenas quando ocorre o acesso ao Poder Judiciário, mas a concepção contemporânea de acesso à justiça cinge-se a outros contornos, tais como os meios adequados de solução de disputas: mediação, negociação, conciliação, procedimentos de não conformidade, arbitragem e via judicial. Isto posto, de forma geral, observar-se-á a aplicabilidade destes meios aos conflitos ambientais e como meio de pacificação social. Entende-se a necessária transversalidade destas temáticas nos currículos dos cursos de Direito no Brasil como forma pedagógica de promover a transformação do Poder Judiciário e da própria coletividade, que, empoderada, poderá dirimir suas próprias controvérsias. Esta aspiração de conteúdos transversais deverá estar prevista nos projetos pedagógicos dos cursos de direito e, de modo efetivo, na prática docente.

Sendo assim, apresenta-se a urgente necessidade de se refletir sobre a importância de se fazer a efetiva educação ambiental e, por conseguinte a disseminação da cultura de paz no tecido social, que terá seu início nas escolas de direito, como espaços privilegiados de construção do estamento do Estado. Assim, ter-se-á um modos operandi de efetividade da cidadania como previsto constitucionalmente.

Esta pesquisa busca por respostas para contribuir para o aperfeiçoamento da educação jurídica, mediante seu alinhamento com o projeto pedagógico socioambiental, viés participativo e sistêmico. Assim, ter-se-á uma real melhoria na formação e na futura atuação dos bacharéis em Direito na dinâmica da sociedade chamada pós-moderna. Rompe-se com o modelo tecnicista e adentra-se um modelo biopedagógico.

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación tiene como objetivo abordar la educación jurídica y la posibilidad de transformación de la sociedad a partir de la efectiva educación ambiental, de la aplicación y de la difusión de los medios adecuados para solución de disputas y del redimensionamiento del concepto de acceso a la justicia como foco en la promoción de la cultura de Paz, en los planes de estudio de los cursos de Derecho.

La Constitución Federal de 1988 – CF/88 dedica el Capítulo VI - Capítulo VI del Título VIII – Del Orden Social en su totalidad al Medio Ambiente. Este hecho por sí mismo ya demuestra el papel significativo que el constituyente dio a esta temática. A través de sus artículos 170 y 225 reconoce la importancia del medio ambiente y el papel pedagógico del Poder Público y la necesidad de defenderlo y preservarlo para la generación actual y para las futuras generaciones, o sea, establece el carácter intergeneracional del derecho ambiental.

En el art. 170, inciso VI la CF/88, al igual que en el capítulo de la Orden Económica, se coloca en el mismo nivel jerárquico o sea constitucional, los principios de protección al medio ambiente, con: soberanía nacional, propiedad privada, función social de propiedad, libre competencia, defensa del consumidor, reducción de desigualdades regionales y sociales. Hecho que eleva de sobremanera el respeto al medio ambiente como categoría componente de la justicia social.

Ya en el encabezado del art. 225, consagra en el plano actual y futuro el derecho al medio ambiente ecológicamente equilibrado, insta al Poder público y a la sociedad al pleno ejercicio de la ciudadanía, en el momento en que delega a estos actores el deber de defender y preservar el medio ambiente. Lo que para ello se hace necesario una política de diseminación de educación ambiental y concienciación de nuestro papel en el tejido social.

También evoca la Carta Magna en su art. 224, inciso VI, que para hacer cumplir la referida diseminación y concienciación del pleno ejercicio de la ciudadanía es preciso promover la educación ambiental en todos los niveles de enseñanza y la concienciación pública para la preservación del medio ambiente. En este diapasón deja explícito que la

educación ambiental es el motor de transformación y que debe ser estimulada en carácter formal y no formal en todos los niveles

Con una misión constitucionalmente consagrada de educación ambiental en todos los niveles educativos, se optó por un análisis de la regulación brasileña para la enseñanza superior en especial para los cursos de Derecho. Oportunidad en que se hará una retrospectiva desde la creación de los cursos en Brasil, la construcción normativa brasileña y los caminos trazados por y para la educación jurídica.

Para ello, me pareció indispensable un estudio previo sobre el histórico de los cursos de Derecho, sus raíces epistemológicas y el análisis de las pocas normativas educativas y ambientales en el Brasil Imperial y, posteriormente, en la República de Brasil hasta 1980. Analizando esta construcción histórica, se posibilitó que las instituciones de enseñanza superior cumplieran su real papel pedagógico, es decir, transformar mentes, interferir en el tejido social en la promoción de una cultura de Paz y en la diseminación Ciudadanía, entendida ésta como el pleno ejercicio de los derechos y de los deberes. Si los cursos de Derecho promueven actualmente la formación cultural, filosófica y técnica necesaria para el ejercicio de las diversas funciones jurídicas, y en especial si en este ejercicio se contempla la efectividad de los primados constitucionales arriba narrados.

La comprensión acerca de cómo se procesa la formación de los bachilleres en derecho en Brasil, que tiene en su bojo la influencia de las arcadas portuguesas, que en ocasiones perdura hasta hoy, así como la comprensión del producto final de esta relación enseñanza aprendizaje, que tuvo su origen en el modelo de Coimbra y forjada en la concepción de codificación, debe ser analizada históricamente y, luego, desglosada en los actuales marcos regulatorios para los cursos de Derecho en Brasil, incluyendo un análisis detallado de la Directiva Curricular Nacional vigente, cuál sea, la Resolución CNE / CES No 9/2004, de 29 de septiembre de 2004. Resolución de validez nacional, que por más innovadora que haya sido aún establece un proceso unificador entre los diversos cursos existentes en Brasil.

Es necesario también tener la sensibilidad de analizar cómo efectivamente se ha practicado la Directiva Curricular Nacional para el Derecho, puesto que las escuelas de Derecho tienden a apenas reproducir lo que está establecido en la normativa sin contextualizar el curso en la ciudad y región en los que está inserido. Hecho que provoca un Proyecto

Pedagógico del curso sin un claro diferencial entre un curso en el Nordeste y otro en el Sur de Brasil.

En este marco histórico, constitucional, infra-constitucional y su sesgo al fomento de la cultura de paz a través de un análisis apurado de los medios adecuados de solución de las disputas se desprende la necesidad de entender estos cursos de derecho dentro de su sistema social, que también está inserido en un ambiente socio ambiental diverso y plural.

A veces se cree que la realidad socio ambiental está compuesta de partes aisladas, pero está compuesta por componentes interdependientes, un sistema complejo e interdependiente. De la misma forma el sistema educativo, el mismo está compuesto por partes interconectadas, sin embargo en la práctica a veces actúa de modo aislado y no sistemático.

Se tiene actualmente una previsión constitucional de educación y de educación ambiental que fue regulada por la Ley de Directrices y Bases de la educación brasileña - Ley No 9.394 de diciembre de 1996, o sea, 08 (ocho) años después de la Constitución brasileña de 1988 y 02 (dos) años después de la primera directriz académica para los cursos de Derecho - Ley N° 1884 del 30 de diciembre de 1996. Es en esta oportunidad que por primera vez en Brasil se habla de contenidos académicos y no más de planos de estudios.

La mirada académica debe dejar de pensar fraccionadamente en disciplinas aisladas y pasar a reinventarse con contenidos como componentes académicos. Se pretende en este momento con la nueva Ley de Directrices y Bases de la educación romper el conocimiento fraccionado y pensar en un conocimiento inter y transdisciplinario.

Por lo tanto, el Derecho, como toda ciencia, no puede aislarse o incluso quedarse ajena a las discusiones socio ambientales, incluso por la prescripción constitucional que determina el estudio del medio ambiente en todos los niveles de enseñanza. De modo especial, las escuelas de derecho no pueden quedar al margen de esta construcción por ser ellas espacios constitutivos de los futuros operadores del derecho y por ser también los intérpretes de las normas reguladoras de las acciones humanas, tanto de carácter individual como colectivo, pero que siempre serán aplicadas en la sociedad que no es más que el medio ambiente. Y como dice la Constitución, el medio ambiente debe ser preservado y ecológicamente equilibrado.

Las escuelas de derecho deben, por lo tanto, deben estar sensibles a las causas ambientales y a su efectiva aplicación, a través del conocimiento de las normas reguladoras del medio e ir más allá: promover la difusión de una pedagogía ambiental. Esta pedagogía ambiental no puede restringir al acto de crear, aplicar o incluso interpretar, es necesario promover un mortero que una los valores éticos, las relaciones de los seres humanos entre sí, las relaciones de los seres humanos con el medio ambiente, pues así se tendrá un medio ambiente ecológicamente equilibrado.

En este diapasón la transversalidad es el camino sin retorno para la promoción de los objetivos trazados en esta investigación: promoción pedagógica de la educación ambiental, utilización de los medios adecuados (mediación, negociación, conciliación, procedimientos de no conformidad, arbitraje y vía judicial) para solución de disputas y la efectividad de la cultura de paz.

En este sentido hay que también pretender que ciencia del Derecho se quiere? y cuál es el papel de los profesionales oriundos de estas escuelas? En el siglo XXI no se puede concebir profesionales del derecho que no estén socio ambientalmente integrados, por lo tanto, es imprescindible que en la base, o sea, en las escuelas de Derecho se fomente una formación de profesionales orientados a la cuestión ambiental. Se debe tener en cuenta que los proyectos pedagógicos, las acciones académicas, las políticas públicas enfocadas a la educación, la producción de conocimientos científico-tecnológicos y la formación de profesionales se entrelazan con el tejido social, político, económico y cultural en que se esté en cada contexto local y regional, así como la antropología de cada nación que construye los conocimientos ecológicamente estructurados con una racionalidad ambiental que oriente los procesos de la naturaleza con un sostenible.

Se desprende que la construcción del saber pasa por la aplicación en los proyectos pedagógicos de los cursos de Derecho de los contenidos transversales: educación ambiental, medios adecuados de solución de disputas y cultura de paz. Así se anhela una visión más ampliada y contextualizada de la realidad en que se inserta. Además de que estos contenidos y los contenidos que forman parte de las Directrices Curriculares del Derecho puedan dialogar entre sí, de modo interdisciplinario, pues el conocimiento es complejo y no atiende al criterio del conocimiento por partes. El acto de conocer implica comprender el todo socio ambientalmente.

La justificación para esa investigación, por lo tanto, se deriva de la necesidad de pensar sobre cómo concebir proyectos pedagógicos para los cursos de Derecho que propicien una mirada ambiental, una efectiva aplicación de los preceptos constitucionales brasileños. La Constitución trae en sí una justificación al medio ambiente, en lo que se refiere a la educación ambiental en todos los niveles de enseñanza, dejando las normas infraconstitucionales a ejecución

Sucede que sólo la producción de normas no efectiva el Derecho. Se puede decir que Brasil es abundante en normas ambientales, tan abundantes que a veces genera antinomias jurídicas, por lo que se defiende una codificación ambiental, pero mucho le falta en efectividad. Todos los cursos de Derecho en Brasil por decisión legal se someten al llamado Ciclo evaluativo, en que se evalúa en cada curso: a) estructura física, b) docentes (titulación y dedicación al curso), c) discentes (a través del Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes y d) evaluación *in situ* del curso (ítems evaluados: Organización Didáctica-Pedagógica, Cuerpo Docente y Tutorial, Infraestructura y Requisitos legales y normativos – entre ellos el cumplimiento de la Ley nº 9.795, del 27 de abril de 1999 y Decreto nº 4.281 del 25 de junio de 2002 - Políticas de Educación Ambiental).

Se destaca que en el acto de la evaluación *in situ* en cuanto al análisis de los requisitos legales o normativos citados arriba se constituye en sí o no. Por lo tanto, si el curso de Derecho no está aplicando la Política Nacional de Educación Ambiental del modo previsto, o sea, en carácter transversal debe ser asignado un NO, pero en la práctica ni los evaluadores están cualificados sobre la referida política o incluso desconocen su alcance. Lo que a veces induce un SI sin el debido cumplimiento de la prescripción normativa. La mirada ambiental en los proyectos pedagógicos de los cursos de Derecho en Brasil hasta hoy todavía tiene escasez de investigaciones y publicaciones sobre la temática.

A la luz de las normativas en vigor en Brasil el concepto formal de educación ambiental trae a la luz una posición brasileña que defiende que el medio ambiente es más amplio que la ecología, pues trata de todo el entorno que rodea al Ser Humano en sus más amplias variaciones.

Con base en esa ampliada dimensión normativa queda aclarada la relevancia dada por el legislador patrio a la educación ambiental que a través de la ley específica así la conceptualiza: "La educación ambiental es un componente esencial y permanente de la educación nacional, debiendo estar presente, de forma articulada, en todos los niveles y modalidades del proceso educativo, en carácter formal y no formal", es decir, como ya explicitado anteriormente, debe estar en todos los niveles educativos: fundamental, medio y superior

La educación ambiental como componente curricular obligatorio en todos los niveles de enseñanza posiciona a Brasil como un país que promueve la diseminación de una política preventiva de conflicto ambiental, además de estimular la Cultura de Paz como elemento aglutinador del Ser Humano frente al ambiente y en especial al medio ambiente de su entorno.

Además, como se ha visto antes, la educación ambiental tiene base constitucional y está fundamentada en la nueva métrica de ciudadanía de la Constitución de 1988, que coloca el protagonismo ambiental en las manos no sólo del Poder Público sino también en las manos de la sociedad. El proceso de concienciación ciudadana a veces es demasiado lento. En el caso de la educación ambiental, temática tan nueva en las bancas escolares y en las políticas públicas que realmente necesita acciones afirmativas.

La metodología utilizada en el trabajo para la realización de la investigación se clasifica: en cuanto al tipo, como bibliográfica, teniendo como referencial teórico libros, artículos científicos, revistas, tesis, disertaciones, monografías y datos oficiales publicados en Internet; en cuanto a la utilización y el abordaje de los resultados, como pura, por tener en la investigación el objeto de ampliar conocimientos, conduciendo a un nuevo entendimiento acerca del tema, y, por último, cualitativa, pues se adentra en la realidad del ordenamiento jurídico nacional vigente. En cuanto a los objetivos, la investigación es descriptiva, por tener el fin de levantar, observar, analizar y discurrir sobre hechos y fenómenos relacionados al tema estudiado, sin, sin embargo, constar la intervención del investigador, y también exploratoria, por converger al perfeccionamiento de la investigación ideas a través de la información sobre el tema en cuestión.

Para averiguar la adecuación o la inadecuación de la hipótesis arriba especificada, se pretende desarrollar la presente investigación dividiéndola en cinco capítulos. En el primero de ellos se hace el rescate sobre cómo surgieron los cursos de Derecho en Brasil y se dio el

proceso de concepción académica. Hecho que sólo ocurre después de la proclamación de la Independencia de Brasil el 7 de septiembre de 1822 por D. Pedro de Alcántara de Braganza, en la época Príncipe Regente de Brasil. Se puede de hecho decir que la independencia brasileña recorre en un espacio de tiempo mayor de 1821 a 1825, teniendo en cuenta las tensiones entre Brasil y Portugal. El deseo de Brasil de tener cursos de Derecho era latente y visible expresado dentro del proceso constituyente. Hecho que sólo viene a ocurrir el 11 de agosto de 1827. Se hará un análisis de las normativas fundantes de los cursos de Derecho y todo su recorrido en el Brasil Imperial hasta la República, o sea, de las arcadas al clarear de la República, en ese abordaje, y partiendo de la premisa que el tema goza de gran importancia para la memoria colectiva y para la comprensión actual de algunos aspectos que aún perduran y alimentan la dinámica sociocultural y pedagógica de las escuelas de derecho, aclarando el tema en estudio.

En el segundo capítulo, se exploran los marcos regulatorios de la educación en Derecho en Brasil, a partir del análisis minucioso de los instrumentos de regulación de la enseñanza del derecho desde el inicio de la República hasta las actuales Directrices Curriculares Nacionales, con el fin de vislumbrar las peculiaridades de cada normativa y comprender su contexto histórico y sus motivaciones.

En el tercer capítulo, se investiga específicamente el Sistema de Evaluación de la Enseñanza Superior en Brasil, buscando analizar cada normativa y sus consecuencias en el proceso de evaluación de la enseñanza superior y en especial de las escuelas de Derecho. Se pretende identificar, en el contexto de las leyes vigentes en territorio nacional, el proceso de idas y venidas del sistema federal de evaluación de la enseñanza superior. Con carácter detallado se abordará el ciclo de evaluación de la educación superior con enfoque en la educación jurídica. Como se ha concebido y se aplican las evaluaciones de curso superiores y cuáles normas adquirieron mayor relevancia en este proceso Como se establecieron las matrices para los instrumentos de evaluación, así como, un análisis operacional del Instrumento de Evaluación de Cursos de Graduación - presencial y a distancia, con validez en todo el territorio nacional para las instituciones subordinadas al sistema federal de enseñanza. A partir del análisis del instrumento mencionado anteriormente se percibe la ausencia de una herramienta más efectiva para la medición de cumplimiento por parte de la IES y de los cursos en lo referente a: a) Política Nacional de Educación Ambiental, b) Directrices

Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnicas y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro-Brasileña, Africana e Indígena, c) Directrices nacionales para la educación en derechos humanos, d) protección de los derechos de la persona con trastorno del espectro autista, e) condiciones de accesibilidad para las personas con discapacidad o movilidad reducida, es decir, todo el marco normativo orientado hacia una política pública afirmativa e inclusiva, de aplicación de la justicia social.

En el cuarto capítulo, se investiga específicamente el derecho fundamental a la educación que como preceptúa la Carta Magna brasileña en su art. 205 es el derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovido e incentivado con la colaboración de la sociedad, buscando el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo. Se desprende que el derecho a la educación que presupone el pleno ejercicio de la ciudadanía y el criterio de calidad. Calidad que es evaluada por los instrumentos oficiales de evaluación de la enseñanza. Al ser el derecho a la educación un derecho fundamental, la democracia se efectúa como principio de este derecho, en el que prescinde para participación ciudadana en la red pública. Brasil a través de la Constitución de 1988 alza un gran vuelo a la educación concretando los anhelos del pueblo brasileño. Se abordará también el derecho fundamental a la educación ambiental preconizada en el art. 225 con la perspectiva de que los sujetos de derecho están representados no sólo por las presentes, sino también por las futuras generaciones, o sea, la CF / 88 atribuye una prerrogativa, pero también una obligación al Poder Público y a la colectividad de defender y preservar el medio ambiente.

En el quinto capítulo se abordan los primados del acceso a la justicia en su más amplia dimensión, o sea, que el acceso a la justicia no sólo se da cuando ocurre el acceso al Poder Judicial, pero la concepción contemporánea de acceso a la justicia se ciñe a otros contornos, tales como los medios adecuados de solución de disputas: mediación, negociación, conciliación, procedimientos de no conformidad, arbitraje y vía judicial. Esto se coloca de forma general. Se observará la aplicabilidad de estos medios a los conflictos ambientales y como medio de pacificación social. Se entiende la necesaria transversalidad de estas temáticas en los contenidos de los cursos de Derecho en Brasil como forma pedagógica de promover la transformación del Poder Judicial y de la propia colectividad, que, empoderada, podrá dirimir sus propias controversias. Esta aspiración de contenidos transversales deberá estar prevista en

los proyectos pedagógicos de los cursos de derecho y de movimiento efectivo en la práctica docente.

Por lo tanto, se presenta la urgente necesidad de reflexionar sobre la importancia de hacer la efectiva educación ambiental y por consiguiente la diseminación de la cultura de paz en el tejido social, que tendrá su inicio en las escuelas de derecho, como espacio privilegiado de construcción del edificio del Estado. Así se tendrá un *modus operandi* de efectividad de la ciudadanía como previsto constitucionalmente.

Esta investigación busca respuestas para contribuir al perfeccionamiento de la educación jurídica, mediante su alineamiento con el proyecto pedagógico socio ambiental, sesgo participativo y sistemático. Así, se tendrá una mejoría real en la formación y en la futura actuación de los graduados en Derecho en la dinámica de la sociedad llamada postmoderna. Se rompe con el modelo tecnicista y se adentra un modelo biopedagógico

INTRODUCTION

The present research aims to approach legal education and its possibility of transforming society from the effective environmental education, application and dissemination of adequate means of dispute resolution and the re-dimensioning of the concept of access to justice focused on the promotion of the culture of Peace in the curricula of Law courses.

The Federal Constitution of 1988 - CF / 88 dedicates Chapter IV of Title VIII - Of the Social Order in its fullness to the Environment. This fact in itself already demonstrates the significant role that the constituent gave to this theme. Through its articles 170 and 225, it recognizes the relevance of the environment and the pedagogical role of the Public Power and of the collectivity to defend and preserve it for the present generation and for future generations, that is, it establishes the intergenerational character of the environmental law.

In art. 170, item VI, CF / 88, even in the chapter of the Economic Order, places the principles of protection of the environment, such: as national sovereignty, private property, social function of property, free competition, at the same hierarchical or constitutional level, consumer protection, reduction of regional and social inequalities. This fact elevates the respect for the environment as a component category of social justice.

Already in art. 225 caput, consecrates the right to the environment ecologically balanced in the present and future plan, urges the public power and the society to the full exercise of citizenship, at the moment in which it delegates to these actors the duty to defend and preserve the environment. Therefore, a policy of dissemination of environmental education and awareness of our role in the social fabric is necessary.

It also evokes the Magna Carta in its art. 224, item VI, which, in order to enforce said dissemination and awareness of the full exercise of citizenship, it is necessary to promote environmental education at all levels of education and public awareness for the preservation of the environment. In this context, it is explicitly stated that environmental education is the driving force for transformation and that it must be stimulated in a formal and non-formal way at all levels.

With the constitutionally consecrated mission of environmental education at all levels of education, we opted for an analysis of Brazilian regulation for higher education, especially for Law courses. On that occasion, it will be a retrospective from the creation of the courses in Brazil, through the Brazilian normative construction and the paths traced by and for legal education.

For that, it seemed necessary to me a previous study about the history of the courses of Law, its epistemological roots, and the analysis of the few educational and environmental norms of Brazil Empire and Brazil Republic until 1980. It was thus aimed to analyze if this historical construction made it possible for higher education institutions to fulfill their real pedagogical role, that is, to transform minds, to interfere in the social fabric, to promote a culture of Peace and to disseminate Citizenship, understood as the full exercise of rights and duties, if Law courses currently promote the cultural, philosophical and technical training necessary for the exercise of the various legal functions, and especially if in this exercise the effectiveness of the above-mentioned constitutional primacy is contemplated.

The understanding of how the training of law graduates in Brazil, which has in its repertoire the influence of the Portuguese arches, which sometimes lasts until today, as well as the understanding of the final product of this teaching-learning relationship, is carried out. had its origin in the model of Coimbra and was forged in the conception of codification, it must be analyzed historically and then debugged the current regulatory frameworks for Law courses in Brazil, including a detailed analysis of the current National Curricular Directive, which is , Resolution CNE / CES No. 9/2004 of September 29, 2004. Resolution of national validity, which, however innovative it may have been, still establishes a unifying process among the various courses in Brazil.

It is also necessary to have the sensitivity of analyzing how the National Curricular Policy for Law has been practiced, since Law schools tend to reproduce only what is in the normative without contextualizing the course in the city and / or the region in which it is inserted. The fact provokes a Pedagogical Project of course without much differential of a course in the Northeast for a course in the South of Brazil.

In this historical, constitutional, infraconstitutional framework and its bias to foster a culture of peace through an accurate analysis of the adequate means of resolving disputes, it is

necessary to understand these courses of law within their social system, which is also inserted in a diverse and plural socio-environmental environment.

It is sometimes believed that the socio-environmental reality is composed of isolated parts, but it is composed of interdependent components, a complex and interdependent system. So is the educational system. The same is composed of interconnected parts, but the practice sometimes occurs in an isolated and non-systemic way.

There is currently a constitutional provision of education and environmental education, which was regulated by the Law of Guidelines and Bases of Brazilian Education - Law No. 9,394 of December 1996, that is, eight (8) years after the Brazilian Constitution of 1988 and 02 (two) years after the first curricular guideline for Law courses - Law No 1884 of December 30, 1994. It is on this occasion that, for the first time in Brazil, there is talk in curricular contents and no more in curricular grades.

The academic view must stop thinking about fragmented, isolated disciplines and begin to reinvent itself with contents as curricular components. It is intended, at this moment, with the new law of guidelines and bases of education, to break the fractional knowledge and to think about inter and transdisciplinary knowledge.

Therefore, law, like all science, can not isolate itself or even be oblivious to socio-environmental discussions, even by the constitutional prescription that determines the study of the environment at all levels of education. In a special way, law schools can not stand aside from this construction because they are spaces that constitute the future operators of the law and because they are also the interpreters of the norms regulating human actions, whether individual or collective, but always will be applied in society, which is nothing more than the environment. And, as the Constitution says, the environment must be preserved and ecologically balanced.

Law schools must therefore be sensitive to environmental causes and their effective application, through knowledge of environmental regulatory standards, and go beyond: promoting the dissemination of environmental pedagogy. This environmental pedagogy can not be restricted to the act of creating, applying or even interpreting, it is necessary to promote a mortar that unites the ethical values, the relations of human beings to each other, the

relations of human beings with the environment, as well there will be an environmentally balanced environment.

In this context, transversality is the way forward for the promotion of the objectives outlined in this research: pedagogical promotion of environmental education, use of adequate means (mediation, negotiation, conciliation, non-compliance procedures, arbitration and legal proceedings), for solution of disputes and the effectiveness of the culture of peace.

In this sense, it is also necessary to consider what science of law is wanted and what the role of professionals coming from these schools. In the 21st century it is not possible to conceive law professionals who are not socially integrated. It is essential, therefore, that at the base, that is, in law schools, a training of professionals focused on the environmental issue should be promoted. It should be borne in mind that pedagogical projects, academic actions, public policies focused on education, the production of scientific-technological knowledge and the training of professionals are intertwined with the social, political, economic and cultural fabric in which is inserted in each local and regional context, as well as the anthropology of each nation that build ecologically structured knowledge in an environmental rationality that guides the processes of nature together with a sustainable bias.

It is understood that the construction of knowledge passes through the application, in the pedagogical projects of the Law courses, of the transversal contents: environmental education, adequate means of dispute settlement and culture of peace. Thus, a broader and contextualized vision of the reality in which it is inserted is sought. In addition, these contents and the contents contained in the Curricular Guidelines of Law can interact with each other in an interdisciplinary way, since knowledge is complex and does not meet the criterion of knowing by parts. The act of knowing implies understanding the whole socially.

The justification for this research, therefore, stems from the need to think about how to design pedagogical projects for Law courses that provide an environmental perspective, an effective application of Brazilian constitutional precepts. The Constitution brings in itself a fundamental importance to the environment, in relation to environmental education at all levels of education, leaving infra-constitutional norms to be implemented.

It happens that only the production of norms does not effect the Law. It can be said that Brazil is abundant in environmental standards, so abundant that sometimes it generates legal

antinomies, so it defends an environmental codification, but much lacks in effectiveness. All the courses of Direct in Brazil, by legal decision, undergo the so-called Evaluative Cycle, which evaluates in each course: a) physical structure, b) teachers (degree and dedication to the course), c) students (Assessed items: Didactic-Pedagogical Organization, Faculty and Tutorial, Infrastructure and Legal and Regulatory Requirements - among them, compliance with Law No. 9,795, of April 27, 1999 and Decree No. 4,281 of June 25, 2002 - Environmental Education Policies).

It is emphasized that, in the act of the on-site evaluation, regarding the analysis of the legal or normative requirements mentioned above, it is yes or no. Therefore, if the course of Law is not applying the National Policy on Environmental Education in the manner envisaged, ie in a cross-sectional manner, a NO should be assigned. But in practice, the evaluators were not trained on the policy or even unaware of its scope. This sometimes induces a SIM without due compliance with the statutory prescription. The environmental view in the pedagogical projects of Law courses in Brazil until today still has a shortage of researches and publications on the subject.

In the light of the norms in force in Brazil, the formal concept of environmental education brings to light a Brazilian position that defends that the environment is broader than ecology, since it deals with all the environment surrounding the Human Being in its widest variations.

Based on this broad normative dimension, the relevance given by the country's legislator to environmental education, which, through a specific law, defines it as follows: "Environmental education is an essential and permanent component of national education, and must be present, in an articulated way, at all levels and modalities of the educational process, in a formal and non-formal ". As previously explained, should be contained in educational levels: fundamental, middle and higher.

Environmental education, as a compulsory curricular component in all levels of education, positions Brazil as a country that promotes the dissemination of a preventive policy of environmental conflict, as well as stimulating the Culture of Peace as an agglutinating

element of the Human Being in relation to the environment and in particular the surrounding environment.

In addition, as seen elsewhere, environmental education has a constitutional basis and is based on the new citizenship metric of the 1988 Constitution, which places environmental protagonism in the hands not only of the Public Power but also in the hands of the community. The process of citizen awareness is sometimes too slow. Case of environmental education, so new subject in school benches and public policies that really needs affirmative action.

The methodology used in the work to carry out the research is classified: as type, as bibliographical, having as theoretical reference books, scientific articles, magazines, thesis, dissertations, monographs and official data published on the Internet; as to the use and approach of the results, as pure, to have in the research the ability to expand knowledge, leading to a new understanding about the subject, and, finally, qualitative, as it enters the reality of the current national legal system. With regard to the objectives, the research is descriptive, in order to raise, observe, analyze and discourse on facts and phenomena related to the subject studied, without, however, mentioning the intervention of the researcher, and also exploratory, for converging to the improvement of through the information on the subject in focus.

In order to ascertain the adequacy or inadequacy of the hypothesis specified above, it is intended to develop the present research by dividing it into five chapters. In the first one, the rescue is made on how the Law courses in Brazil arose and how the curricular design process took place. This fact that only occurred after the proclamation of the Independence of Brazil, on September 7, 1822, by D. Pedro de Alcântara de Bragança, at the time, Prince Regent of Brazil. It can be said, in fact, that Brazilian independence runs over a larger period of time, from 1821 to 1825, in view of the tensions between Brazil and Portugal. The desire of Brazil to be independent, to have courses in law, was latent and visibly expressed within the constituent process. The fact only came to take place on August 11, 1827. An analysis will be made of the founding norms of Law courses and of all its course in Brazil Empire until the Republic, that is, of the arches when clearing of the Republic. In this approach, we start from the premise that the topic is of great importance for the collective memory and for the current understanding of some aspects that still persist and feed the sociocultural and pedagogical dynamics of law schools, clarifying the theme in focus.

In the second chapter, the regulatory frameworks of law education in Brazil are explored, starting from a detailed analysis of the instruments of regulation of the teaching of law from the beginning of the Republic to the present National Curricular Guidelines, in order to glimpse the peculiarities of standards and understand their historical context and their motivations.

In the third chapter, we investigate specifically the System of Evaluation of Higher Education in Brazil, aiming to analyze each normative and its consequences in the evaluation process of higher education, and especially of law schools. It is intended to identify, in the context of the laws in force in the national territory, the process of coming and going of the federal system of evaluation of higher education. The evaluation cycle of higher education focusing on legal education, how it was conceived and how the appraisals of higher education courses are applied, and which norms have acquired greater relevance in this process, how the matrices for the instruments were established as well as an operational analysis of the Evaluation Instrument for Undergraduate Courses - face-to-face and distance - valid throughout the national territory, for institutions subordinated to the federal education system. Based on the analysis of the above-mentioned instrument, we can see the absence of a more effective tool for measuring compliance by the IES and the courses regarding: a) National Environmental Education Policy; b) National Curricular Guidelines for Education of Ethnic and Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian, African and Indigenous History and Culture, c) National Guidelines for Human Rights Education, d) Protection of the Rights of Persons with Autistic Spectrum Disorder and e) Accessibility conditions for persons with disabilities or reduced mobility, that is, the entire normative framework aimed at an affirmative and inclusive public policy, applying social justice.

In the fourth chapter, we specifically investigate the fundamental right to education that, as stated in the Brazilian Constitution in its art. 205, is the right of everyone and the duty of the State and the family, will be promoted and encouraged with the collaboration of society, aiming at the full development of the person, his preparation for the exercise of citizenship and his qualification for work. It is understood that the right to education presupposes the full exercise of citizenship and the criterion of quality, which is measured by the official evaluation instruments of education. Since the right to education is a fundamental right, democracy is enforced as the principle of this right, which it disregards for citizen

participation in public life. Brazil, through the 1988 Constitution, has a great flight in education, fulfilling the long-nurtured wishes of the Brazilian people. It will also address the fundamental right to environmental education, as recommended in art. 225, with the prospect that subjects of law are represented not only by the present but also by future generations, that is, CF / 88 assigns a prerogative, but also an obligation to the Public Power and the collective to defend and preserve the environment.

In the fifth chapter, the primacy of access to justice in its widest dimension is addressed, that is, access to justice does not occur only when there is access to the Judiciary, but the contemporary conception of access to justice, mediation, negotiation, conciliation, non-compliance, arbitration and judicial proceedings. This, in general, will be observed the applicability of these means to environmental conflicts and as a means of social pacification. It is understood the necessary transversality of these themes in the curricula of law courses in Brazil as a pedagogical way of promoting the transformation of the Judiciary and of the collective itself, which, empowered, can resolve its own controversies. This aspiration of transversal contents should be foreseen in the pedagogical projects of the courses of law and, in an effective way, in the teaching practice.

Thus, there is an urgent need to reflect on the importance of making effective environmental education and, therefore, the dissemination of a culture of peace in the social fabric, which will begin in law schools, as privileged spaces of construction of the state. Thus, there will be an operandi modes of effectiveness of the citizenship as foreseen constitutionally.

This research seeks answers to contribute to the improvement of legal education, through its alignment with the socio-environmental pedagogical project, participatory and systemic bias. Thus, there will be a real improvement in the training and the future performance of the bachelors in Law in the dynamics of the so-called postmodern society. Breaks with the technical model and enters a biopedagogical model.

CAPÍTULO I.

EDUCAÇÃO EM DIREITO:

UMA RUPTURA COM AS ARCADAS

1. Nascido dos cursos de direito no Brasil

Remontam-se aos tempos coloniais as aspirações dos brasileiros por possuírem, em solo nacional, estabelecimentos de ensino superior, no qual pudessem desenvolver seus estudos em harmonia com a cultura local, como já ocorria em alguns países da América espanhola¹². Atribui-se tal fato a centralização política de Portugal³⁴, que conduziu a uma cultura local inferior a encontrada na América espanhola, já possuidora antes de tudo das fontes deixadas pelos astecas, maias e incas.

As câmaras das províncias da Bahia e de Sabará emitiram para o a metrópole – Lisboa – pedidos de equiparação dos colégios então existentes no Brasil colônia para a categoria de universidades⁵. Fato que foi automaticamente negado sob a alegação de que era possível desenvolver os iniciais e intermediários em terra brasilis⁶ e posteriormente concluí-los em Portugal. Depreende-se que o ensino superior no Brasil inicia sua história com profundas bases elitistas, pois só os abastados poderia ir a Portugal. Neste contexto histórico e político Portugal mantém do controle educacional e por conseguinte político do Brasil.

¹ Segundo Barbas Homem (2003), o monopólio da universidade na formação jurídica dos magistrados dos tribunais régios portugueses foi consagrada no século XVI. Válida em todo território do Império Português. Fato que diferente ocorria na América espanhola, que ao instaurar universidade nos domínio ultramarinos desencadeou o surgimento de uma burocracia local sem dependência da metrópole. Cf.: HOMEM, Barbas. **Judex perfectus**. Função jurisdicional e Estatuto judicial em Portugal 1640-1820. Coimbra: Almedina, 2003, p. 330.

² A América espanhola teve cursos superiores desde o início da colonização, cuja primeira Universidade foi fundada em São Domingos em 1.538, seguida da Universidade de São Marcos (Lima), em 1551, e a Universidade do México, em 1553. Nosso ensino resumia-se, até a fuga da Família Real, aos ensinamentos jesuítas com a Companhia de Jesus, com o primeiro Colégio estabelecido na Bahia, em 1550, e depois nos estudos escolares.

³ Para muitos pesquisadores a Universidade portuguesa mais antiga é a Universidade de Coimbra. Com suas atividades acadêmicas inicialmente ocorridas em Lisboa 1290 e depois transferida para a cidade de Coimbra. Há controvérsias sobre a Universidade mais antiga de Portugal, pois se levarmos em consideração a localização será a Universidade de Lisboa e não a Universidade de Coimbra. Independentemente do local, no ano de 1290, tem-se o surgimento de universidade coloca Portugal como sede de umas das 10 (dez) mais antigas Universidades da Europa com atividades ininterruptas.

⁴ A primeira universidade européia foi a Universidade de Bolonha, fundada em 1088, seguida da Universidade de Paris (1090) e da Universidade de Oxford (1096).

⁵ Cf. LACOMBE, Américo Jacobina. A cultura jurídica. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio (Org.). **História geral da civilização brasileira**, tomo II, v. 3, 1969. HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil monárquico: reações e transações**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

⁶ Expressão utilizada em mapas dos séculos XVI e XVII, como por exemplo o mapa feito por Pedro Reinel e Lopo Homem em 1519.

Compreender o ensino do direito no Brasil passa por sua contextualização histórico e antropológica, na posição de Venâncio Filho (1982, p. 01): “o estudo do ensino jurídico no Brasil não pode prescindir da análise da situação cultural em Portugal, do papel que nela desempenharam as instituições educacionais e o direito, e do modo como esta cultura se transplantou para o Brasil, como forma e tipo de colonização.”

O “abandono intelectual” na Colônia Portuguesa foi de certa forma preenchido pelos Jesuítas⁷ desenvolvendo um relativo espírito acadêmico em nossa terra. Formavam em seus colégios, a partir de 1582, pessoas habilitadas em letras, tidos “bacharéis”. Muito embora os estudos superiores só pudessem ser desenvolvidos na sede do reino sob a égide dos interesses e tutela dos portugueses, especificamente em Coimbra, escolha esta só plausível a elite colonial.

Este período de controle pedagógico e ideológico por parte dos Jesuítas nos colocou à margem do processo de transformação que se passava na Europa – a visão liberal de mundo. O valor pedagógico desenvolvidos pelos padres concentrava-se *ratio studiorum* (sistematização de regras padronizadas) privilegiando a retórica e com pouco lastro bibliográfico, resumindo-se a Aristóteles e São Tomás de Aquino, que contribuíram para formação do modelo formal e retórico da instrução no Brasil. Modelo este que ainda perdura amplamente nos cursos de Direito.

Com as reformas⁸ promovidas por Marquês de Pombal⁹ os jesuítas são expulsos de Portugal e de seus domínios¹⁰, momento que o Estado Português decide acompanhar as

⁷ Em 1549, por determinação do rei Dom João III, o governador-geral, Tomé de Sousa, chegou ao Brasil com vários padres jesuítas que iriam professar a fé católica, fundar os colégios e promover as missões pelo litoral e interior do Brasil. Passam então os jesuítas a proceder com a conversão dos nativos e a administrar as instituições de ensino do período. Cf: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2. ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

⁸ As reformas promovidas pelo Marquês de Pombal versavam tanto no âmbito econômico, como no administrativo e educacional. Entretanto, tinham em seu bojo uma forte conotação autoritária e profundamente concentradora de poder.

⁹ Cf: SOARES, Álvaro Teixeira. **O Marquês de Pombal**. Brasília: UNB, 1961. MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal – paradoxo do iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. GAUER, Ruth Maria. **A modernidade portuguesa e a reforma pombalina de 1772**. Porto Alegre: PUCRS, 1996. BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. **Revista da faculdade de educação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 22, n. 1, p. 169 - 191, 1996. Um fato importante na referida reforma foi a redução de 08 (oito) para 05 (cinco) anos o tempo de duração dos cursos jurídicos.

¹⁰ **Alvará régio**, de 28 de junho de 1759. Se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

transformações sociais, econômica e políticas da Europa, dentre elas a promoção do Estado laico. A reforma de Marques de Pombal foi um divisor de águas em terras lusitanas, inclusive na colônia – Brasil. Muito embora e a mesma não tenha logrado com os objetivos almejados em terra brasilis, ou seja, uma refundação de educação, por motivos diversos, dentre eles¹¹: a) escassez de professores qualificados, b) falta de infraestrutura (inclusive livros), e c) o isolamento deliberado da colônia em face a Portugal (não despertar a autonomia intelectual).

Em solo brasileiro devido os problemas acima elencados a expulsão dos jesuítas representou a destruição do único sistema de educação organizado no Brasil, ou seja colocou a colônia em um abandono intelectual maior ainda. Posto que as aulas régias criadas em decorrência desta expulsão não pode ser materializada posto não termos professores preparados para este fim. Na metrópole a reforma de Pombal busca assegurar um sistema educativo público e popular. Já na colônia de fato desorganizou o ensino existente sem o surgimento de outro, ou seja, o Brasil passa então por um longo período de marasmo intelectual. Somente com a criação da Real Mesa Censória¹² por meio do Alvará de 5 abril de 1768 que gradativamente volta-se a implementação dos estudos na colônia.

A reforma de 1772, que implementa o subsídio literário¹³ tem seu aporte no pensamento iluminista em franca expansão na Europa e por conseguinte em Portugal, vem a irradiar sua força na colônia – Brasil. Paradoxalmente é neste momento que os estudos passa ser público porém sob o total controle do Estado. Tem em seu bojo uma nova concepção pedagógica para os cursos jurídicos que visa tratar ainda durante o período escolar dos cursos de direito tanto a teoria como a aplicação prática¹⁴. O ensino tinha como bases fundantes até a Reforma

¹¹ SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. I (séculos XVI - XVIII). Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 121 a 130.

¹² Dados sobre a Real Mesa Censória constam na Torre do Tombo em Lisboa. Disponível em: <<http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4311313>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

¹³ Tal subsídio surge para financiar os estudos primário e secundário. Trata-se de um imposto recolhido na carne, no vinho e na cachaça, para além do pagamento dos vencimentos dos professores poderia ser utilizado para compra de livros, construção de estrutura física de trabalho e para incentivo aos professores. Cf. CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instructo pública**. São Paulo: USP, 1978, p.128.

¹⁴ A discussão de união entre teoria e prática nos cursos de Direito datam de a muito tempo. Em terras lusitanas deste de 1770. O problema persiste em Portugal e no Brasil do século XXI.

pombalina a gramática, retórica e a dialética, ou seja, estudo voltados para a teoria, anuncia Homem¹⁵ (2003, p. 340):

apenas depois de 1772 estes problemas pedagógicos passam a integrar a epistemologia jurídica e são objeto de reflexão por professores, advogados e magistrados. Entre nós, apenas a literatura jurídica setecentista viria a vincar a importância da prática jurídica, tanto do ponto de vista pedagógico, como do ponto de vista da ciência do direito.

A recuperação deste contexto histórico é de suma importância para a compreensão dos anseios, da demanda reprimida para criação de cursos de Direito no Brasil¹⁶, para que assim possamos entender a importância desse movimento na construção de uma identidade intelectual e cultural para o Brasil. Com a criação de escolas de Direito o Brasil passaria a elaborar seu conjunto normativo de forma a estarem, estas leis, socialmente mais engajadas com os interesses locais, marcando assim de sobremaneira o início da educação em direito em solo brasileiro, as quais nascem atreladas ao Estado nacional e ao mesmo tempo com os interesses de composição português.

Ressalta-se que as reformas educacionais pombalinas não tiveram no Brasil o mesmo efeito que em Portugal. Em solo brasileiro ocorre na verdade um recuo dos estudos, pois com a efetiva expulsão dos jesuítas os estudos perdem a sistematicidade dos jesuítas e ficam sendo ministrados de modo isolado por professores leigos e mal preparados para o magistério de base. Foram então criadas as aulas régias ou avulsas em latim, filosofia, grego e retórica com o fito de suprir a lacuna deixada pelo estudos desenvolvidos nos antigos colégios jesuítas. Os estudos desenvolvidos pelos jesuítas não se subordinavam aos ditames do Marquês de Pombal, ou seja, aos interesses do Estado.

¹⁵ HOMEM, Barbas. **Judex perfectus**. Função jurisdicional e Estatuto judicial em Portugal 1640 - 1820. Coimbra: Almedina, 2003, p. 340.

¹⁶ Com a expansão da colônia, aumenta o número de brasileiros que vão estudar na Universidade de Coimbra, constituindo a elite intelectual e política brasileira, alguns exemplos de brasileiros que ali se formaram: José Bonifácio de Andrade e Silva, Conceição Veloso, Arruda Câmara, Câmara Bittencourt de Sá, Silva Alvarenga, Alexandre Rodrigues Ferreira, José da Silva Lisboa, Cipriano Barata, José Vieira Couto e outros. Cf: VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo (150 anos de ensino jurídico no Brasil)**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

Neste momento, instala-se em Portugal e por consequente no Brasil um novo sistema educativo controlado pelo Estado e para o Estado com ações de racionalização e padronização da administração. Com a expulsão dos jesuítas da colônia passa a coroa portuguesa a uniformizar a instrução, a controlar os professores, por ela nomeados, uma espécie de fiscalização, pois até o material didático era determinado pelo referido alvará. Ressalte-se que, mesmo sendo o iluminismo mitigado¹⁷ ocorreu avanços na instrução pública que voltou-se a formação dos futuros membros da burocracia estatal com viés mais moderno e com foco na eficiência, pois Pombal almejava colocar Portugal em um patamar de igualdade economia, social e cultural da Inglaterra da época. O desejo era projetar Portugal com terra do conhecimento, da ciência e da cultura.

As reformas pombalinas tinham um viés prático e de caráter despótico e não iluminista como no restante da Europa, pois o próprio Marquês de Pombal entendia ser as ideias do iluminismo muito perigosas para a manutenção poder. Utilizou-se das reformas de modo extremamente hábil para fortalecer o Estado absolutista português.

Azeredo Coutinho, jurista e economista, quando bispo e governador interino de Pernambuco criou, em 22 de fevereiro de 1800, em Olinda, um seminário modelar, espaço de estudos de filosofia, latim, literatura e teologia, propiciando. Fato que de certa forma proporcionava um relativo desenvolvimento cultural, sendo considerado por “Afonso Arinos de Melo Franco, a mais avançada instituição de ensino no Brasil em princípio do século passado.¹⁸”

Azevedo Coutinho estabeleceu forte influência na mentalidade e na cultura pernambucana do ponto de vista educacional, quanto da propagação das ideias liberais e consequente inclusão destas ideias na matriz educacional do seminário modelar. Segundo Capistrano de Abreu no tocante ao seminário: “exerceu extraordinária influência sobre a mentalidade pátria.¹⁹”. Constituindo, portanto, no embrião do processo de construção de uma

¹⁷ Cf.: MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal** – paradoxo do iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996,

¹⁸ Cf: PAULO FILHO, Pedro. **O bacharelismo brasileiro (da colônia à república)**. Campinas: Bookseller, 1997, p. 29.

¹⁹ BEVILÁQUA. Clóvis. **História da faculdade de direito do Recife**. Brasília: INL, 1977b, p. 11 - 12.

cultura própria brasileira. Que depois com a Escola do Recife passa-se a disseminar no Brasil do século XIX uma produção científica própria e de caráter mais sociológico.

Posteriormente, com a vinda da Família Real²⁰ para o Brasil e seu necessário engajamento na realidade, ainda precária, da cultura nacional desenvolveu-se no país estudos com caráter acadêmico. Este deslocamento da corte e elevação do Brasil a Reino Unido trouxe em seu bojo inegável desenvolvimento ao sistema educativo brasileiro.

O contexto social e cultural do Brasil no início do século XIX era de elevada precariedade, sem nenhuma autonomia no pensar, quiçá produção de ideias novas, para Oliveira Lima²¹(s.d):

As condições da instrução pública no Brasil colonial dos começos do século XIX eram reconhecidamente deficientes: pode mesmo dizer-se que eram no geral quase nulas, tendo recebido um duro golpe com a expulsão dos jesuítas. [...] A trasladação da corte rasgou logo novos horizontes ao ensino. [...] A educação ia dia a dia dilatando a perspectiva intelectual e emprestando ambição e dignidade aos súditos americanos da monarquia. [...] Tudo isto mudara com o novo espírito do ensino brasileiro. A emancipação intelectual de uma minoria restrita, pode mesmo dizer-se ínfima, estava feita antes da chegada da corte: restava propagá-la, quando não entre a grande massa, refratária a estudos mais sérios e cuja situação material não comportava cultura, pelo menos entre as camadas de cima, às quais competia a função diretiva. Esta foi a obra, em tal domínio, dos treze anos do reinado americano de Dom João VI.

Em 1808²², devido ao contexto incipiente no mérito intelectual em terra brasiliana, D. João VI cria as escolas especiais de Medicina na Bahia e a cadeira de Artes Militares no Rio

²⁰ Com a vinda da Família Real o Brasil foi elevado a Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve. Há um amplo desenvolvimento da sociedade com a criação: do Jardim Botânico, da Escola de Medicina, do Conselho Supremo Militar e de Justiça, do Tribunal da Mesa do Poço, da Casa da Suplicação, da Intendência-Geral de Polícia, da Imprensa Régia, do Banco do Brasil, da Biblioteca Nacional, da Academia Real Militar e do Real Teatro.

²¹ OLIVEIRA LIMA, Manuel de. Capítulo V: Emancipação Intelectual. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/capitulo-v-emancipacao-intelectual-d.joao-vi-no-brasil-oliveira-lima>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

²² Este foi o primeiro ato de Dom João relacionado à educação em terras brasileiras é a Carta Régia, de 18 de fevereiro de 1808. Também em solo bahiano, em 23 de fevereiro de 1808, três dias antes de prosseguir viagem, o Príncipe Regente cria, por um Decreto, no Rio de Janeiro, uma cadeira de Aula Pública de economia. Cria em 05 de maio de 1808, já em solo carioca a Academia de Marinha. Somente no ano seguinte, em 17 de fevereiro, em face da precariedade educacional o Príncipe Regente determina o recrutamento de professores pelas antigas regras.

de Janeiro²³. Tal medida apenas ameniza parcialmente a carência nacional, pois não constituía-se em Faculdades, quiçá Universidades²⁴. Eram espaço isolados de estudos acadêmicos, sem a devida organicidade de uma Universidade.

A restrição intelectual que a metrópole impunha a colônia tratava-se de um estratégia consciente de dominação que segundo Venâncio Filho tinha o propósito de impedir a criação de cursos superiores no Brasil. Era uma manifestação consciente da Metrópole, temendo por aí que atingisse, a Colônia, um processo rápido de emancipação. Verifica-se assim que para a metrópole o curso jurídico era um sinal de autonomia intelectual, e assim, como foi proibido no Distrito de Diamantino a presença de advogados, deseja-se também, pela ausência de aulas de Direito, evitar a formação dos filhos da Colônia, como instrumento de emancipação nacional²⁵. Segundo Martins (2006, p. 100): No Brasil, a tardia criação das Universidade decorreu da política colonialista de exploração que se demonstrou, inicialmente, avessa a qualquer estímulo de criação de estabelecimento de ensino superior no território brasileiro.

A realidade vivida em solo brasileiro no tocante ao ensino superior era de total ausência deste eixo ensino agravada pela concentração e centralização por parte da coroa portuguesa que proibia e oprimia qualquer iniciativa de expansão dos estudos ao nível superior²⁶. Este contexto cultural e educativo prejudicou de sobre maneira o desenvolvimento do Brasil, em especial a construção de um pensamento nacional, de matriz mais crítica que possibilitasse a construção de um ordenamento jurídico próprio, com matrizes genuinamente nacionais, pois a elite intelectual brasileira em sua grande maioria era formada em Coimbra, ou seja, sob égide dos ideais e interesses portuguesas. Portanto, neste contexto sócio-político não há que se falar

²³ Cf. MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. (Subsídios para a História da Educação no Brasil): 1823 - 1853. (Brasiliense, série 5ª. vol. 66) 1º. São Paulo: Companhia Nacional, 1936.

²⁴ A sociedade brasileira desejava com a vinda Família Real a fundação dos cursos jurídicos, o que de fato não ocorre. A formação dos bacharéis em Coimbra muito colaborava na manutenção do *status quo*, pois constituía-se num modo de controle ideológico.

²⁵ VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília: UnB, 1979, p. 13 - 14.

²⁶ Sergio Buarque de Holanda, citando Lacombe, diz que “a formação de juristas não era urgente. A Universidade de Coimbra forneceu-nos bacharéis em Direito em número suficiente [...]. A relação de nossos estadistas, magistrados e professores é toda de bacharéis de Coimbra. Todo o Brasil político e intelectual foi formado em Coimbra, único centro formador do mundo português. Era ponto básico da orientação da Metrópole essa formação centralizada”. HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História da civilização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Difel, 1985, t. II, v. 3, p. 361.

em autonomia. Quando um nação não desenvolve seu pensar e nem sua própria elite intelectual fica presa ao pensamento imposto por aqueles de a “educa”.

Com D. João VI pensava-se que o Brasil alçaria novos horizontes culturais e sociais, porém o *locus* encontrado pela Família Real era de total abandono, que o próprio não esperava. Ressalta-se que esta realidade foi desencadeada com total consciência da metrópole e de forma sistemática. A estratégia educacional implementado por D. João VI no Brasil não se guiou por um projeto universal de estudos com implantação de um sistema universitário, mas sim criar espaços especiais de estudos, formações especializadas e voltada para o consecução/formação de servidores públicos²⁷, ou seja, novamente D. João VI não deseja realmente a independência intelectual do Brasil. Nação sem centros de ensino, como universidades, fica incapacitada de produzir ciência de modo profundo e interdisciplinar.

Depreende-se que D. João VI limitou-se apenas a criar escolas especiais, sem contudo, reformular o modelo educacional arcaico de vigorava no Brasil. Tais escolas foram concebidas para satisfazer a demanda social em caráter de urgência, e sem grandes custos, pois o Estado Português estava falido a época. A estrutura escolar de D. João VI, impelida pelo cuidado da utilidade prática e imediata posicionou-se diferente do programa escolástico e literário do período colonial e que ficava restrito com as ações na Bahia e no Rio de Janeiro, sem nenhuma intenção de irradiação no restante do solo brasileiro, que permanecia em total atraso intelectual “ela representa, no entanto, não só uma das fases mais importantes de nossa evolução cultural, mas o período mais fecundo em que foram lançados por D. João VI os germes de numerosas instituições nacionais de cultura e de educação”²⁸.

²⁷ Cf. AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Tomo III: A transmissão da cultura. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 69 - 71. Para este autor, “ a obra de D. João VI, antes ditada pelas necessidades imediatas do que sugerida por qualquer modelo, lembra, sob certo aspecto, a obra escolar da Revolução. As escolas técnicas, na França, velhas e novas, já haviam acentuado o seu predomínio à medida que declinava a influência das universidades; e a ideologia da Revolução francesa propagava por toda parte um preconceito antiuniversitário. Todo conhecimento não utilitário, todo aquele que compromete a personalidade inteira do indivíduo, parecia-lhe suspeito. [...] O que importava porém no clímax revolucionário europeu, favorecido pelo desenvolvimento das ciências e pelo declínio do prestígio das velhas universidades, era a aquisição de uma certa técnica especial, de uma certa ciência limitada, de uma profissão. Não é possível precisar até que ponto essas tendências à profissionalização do ensino superior, favoráveis às escolas especiais e hostis à universidade, teriam influenciado na orientação de D. João VI ou de seus conselheiros que, criando escolas, visavam antes de tudo as formações especializadas e a preparação de um pessoal capaz de atender ao serviço público”.

²⁸ AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Tomo III: A transmissão da cultura. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 69 - 71.

Porém, mesmo neste contexto de mudanças D. João VI não instala em solo brasileiro escolas de Direito, portanto, a sociedade brasileira permanecia dependente de Portugal, no tocante a produção jurídica e sua conseqüente força na estrutura e organização administrativa estatal, pois só os abastados é que podiam alimentar-se do bacharelismo. O direito não possuía um celeiro próprio para desenvolver seus estudos em terras lusitanas. Permanecíamos atrelados aos ensinamentos e doutrinas estudadas em Coimbra uma espécie de controle ideológico da nação brasileira. É com este precário panorama nacional que se defrontava nosso país após a Independência²⁹, Sem uma elite intelectual própria, desenvolvida em solo brasileiro para assumir o Poder Político.

Logo no início do Brasil independente, através de lei de 20 de outubro de 1823³⁰, passa a vigorar em solo brasileiro as ordenações, leis, regimentos, decretos e demais leis de Portugal, ou seja, normativos de outro país governavam o Brasil. A sociedade brasileira passa, então, a lutar pela independência intelectual por ser base fundante para a emancipação política, ou seja, uma nação não pode ter existência soberana sem uma concepção própria de direito, elaborada e desenvolvida pela seus membros/cidadãos, voltada para às suas peculiaridades.

O anseio da sociedade brasileira por instituições de ensino superior restou consagrado no processo constituinte, quando a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Brasil a partir da proposta da Comissão de Instrução Pública³¹, formulou, textualmente o desejo de materialização de escolas de Direito em solo nacional, *in verbis*:

²⁹ Cf: ACIOLLY, Hildebrando. **O reconhecimento do Brasil pelos Estados Unidos da América**. São Paulo, 1945. Foi reconhecida a independência brasileira após a assinatura em 29 de agosto de 1825 do Tratado no qual o Brasil assumiu a obrigação de pagar a dívida de 1.400.000 libras esterlinas "que Portugal contrairá em Londres em nome do Reino Unido. Obrigou-se ainda, D. Pedro, a dar ao pai, pessoalmente, 600.000 libras, como indenização das propriedades que D. João perdia no Brasil", totalizando 2.000.000 libras esterlinas. Cf: Rocha Pombo. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1957.

³⁰ BRASIL, Lei de 20 de outubro de 1823. Declara em vigor a legislação pela qual se regia o Brazil até 25 de Abril de 1821 e bem assim as leis promulgadas pelo Senhor D. Pedro, como Regente e Imperador daquela data em diante, e os decretos das Cortes Portuguezas que são especificados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/antioresa1824/lei-40951-20-outubro-1823-574564-publicacaooriginal-97677-pe.html>. Acesso em: 14 jun. 2014.

³¹ A primeira proposta de criação de cursos jurídicos partiu de Fernandes Pinheiro em 12 de junho de 1823 a Comissão de Instrução prolatou parecer favorável, porém, apresentou emenda incluindo também a criação de uma academia em Olinda, além da proposta inicial que contemplava uma academia em São Paulo. Ressalta-se que o Poder Executivo não sancionou a referida propositura, bem como dissolveu a Assembléia Constituinte, em

Art. 1º - Haverão duas universidades, uma na cidade de S. Paulo e outra na de Olinda; nas quais ensinarão todas as ciências e belas-letas.

(...)

Art. 4º - Entretanto haverá, desde já, um curso jurídico na cidade de S. Paulo, para o qual o Governo convocará mestres idôneos, os quais se governarão, provisoriamente, pelos estatutos da Universidade de Coimbra, com aquelas alterações e mudanças que eles, em mesa presidida pelo vice-reitor, julgarem adequadas às circunstâncias e luzes do século.

A primeira Assembleia Constituinte³² brasileira provocou um amplo debate nacional sobre instrução pública em seus diversos níveis, em especial o nível superior, revelando a importância político-social e o anseio de toda sociedade brasileira por cursos de caráter universitário em solo brasileiro.

Nesta oportunidade passa então as discussões a ter uma dimensão nacional com variadas idéias e se examinando detidamente a pertinência de criação de Universidades, desde a real necessidade de estudos superiores, bem como seus desdobramentos nas artes e na cultura em geral. Segundo Torelly (2007, p. 80), neste contexto, torna-se necessário garantir, a um só tempo, a manutenção das fontes da burocracia estatal, e a unidade ideológica dessa burocracia nas bases do pacto social pressupondo, sem mais depender do aparelho de formação que promove tal feita, a Universidade de Coimbra, implicando-se a necessidade de organização, na nova região, de local de formação que assuma papel análogo.

Como se vê desde o início do império detecta-se uma carência cultural e um forte clamor social em desenvolver em terra brasileira cursos próprios e ensinamentos voltados para a realidade nacional, contextualizados junto as demandas locais e os desejos da jovem

12 de novembro de 1823. Cf: **Annaes do Parlamento brasileiro assembléa constituinte 1823**. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1874. Disponível em:

<<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/8567>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

³² TORELLY, Marcelo Damás. Da dialética entre tradição e modernidade nos debates legislativos acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil: idéias e implicações da formatação dos conteúdos curriculares. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLILI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Org.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium, 2007, p. 79 - 103. Cf: CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem/teatro das sombras**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003. **Annaes do parlamento brasileiro assembléa constituinte 1823**. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1874. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/8567>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

nação. Porém com a dissolução da Assembleia Constituinte por D. Pedro I, os esforços resultaram inúteis naquele momento.

Dentro dos debates constituintes ficou fortalecida a necessidade de se criar duas academias de direito. Apesar da descontinuidade dos trabalhos a profundidade dos debates acerca desta temática tornou irreversível o processo. Fato que já em 1825 Dom Pedro I, por ato normativo, cria os cursos de direito no Brasil. Em 09 de janeiro de 1825, por Decreto³³, foi criado provisoriamente um curso jurídico com sede na cidade do Rio de Janeiro que jamais chegou a funcionar. Mesmo assim o Visconde de Cachoeira redigiu os Estatutos que posteriormente seriam utilizados pelos cursos jurídicos criados em 1827. Ressalte-se que o Rio Janeiro a época era a capital do Brasil³⁴ e credita-se a isso ter sido cogitada como a cidade sede para implantação do primeiro curso de Direito no Brasil.

Os intelectuais que orbitavam na corte tinham real interesse que esta fosse dotada de um curso jurídico, contudo existia um temor das consequências de sua instalação na cidade do Rio de Janeiro³⁵, ponto de convergência política brasileira e ponto estratégico geográfico, na medida em que era sede do império.

³³ **Decreto de 9 de janeiro de 1825.** Crêa provisoriamente um Curso Jurídico nesta Côrte. Querendo que os habitantes deste vasto e rico Império, gozem, quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179, § 33, e Considerando ser um destes a educação, e pública instrucción, o conhecimento de Direito Natural, Público e das Gentes, e das Leis do Império, afim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados habeis e inteligentes, sendo aliás da maior urgencia acautelar a notoria falta de Bachareis formados para os logares da Magistratura pelo estado de Independência Política, a que se elevou este Império, que torna incompativel ir demandar, como d'antes, estes conhecimentos á Universidade de Coimbra, ou ainda a quaesquer outros paizes estrangeiros sem grandes dispendios e incommodos, e não se podendo desde já obter os fructos desta indispensavel instrucción, si ella se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de Universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se: Hei por bem, ouvido o Meu Conselho de Estado, crear provisoriamente um Curso Juridico nesta Côrte e cidade do Rio de Janeiro, com as convenientes Cadeiras e Lentes, e com methodo, formalidade, regulamento e instruccões, que baixarão assignadas por Estêvão Ribeiro de Rezende, do Meu Conselho, Meu Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. O mesmo Ministro e Secretario de Estado o tenha assim entendido e o faça executar com os despachos necessários. Paço, 9 de janeiro de 1825, 4º da Independencia e do Imperio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Dec_1825.htm>. Acesso em: 07 jul. 2015.

³⁴ Para BITTAR, Eduardo C. B.: a capital do Império na época fosse o Rio de Janeiro, e por isso a cidade fora cogitada como local para a implantação do Curso de Direito, inclusive existindo um Decreto, de 9 de janeiro de 1825 dispondo de tal forma, outros interesses fizeram com que, em 11 de agosto de 1827, uma lei criasse os Cursos de Direito na cidade de São Paulo e Olinda. **Direito e ensino jurídico:** legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

³⁵ Tal temor também ocorreu quando da criação do curso de Direito em Lisboa que oscilou sua sede entre Lisboa e Coimbra por divesas vezes. Vindo a instalar-se em definitivo em Coimbra, ou seja, em uma cidade do interior

O corpo Legislativo durante o ano de 1826 retoma com veemência a discussão sobre a necessidade urgente da criação de um curso jurídico, tendo no deputado mineiro Lúcio Soares Teixeira de Gouveia, devidamente apoiado pelo deputado Januário da Cunha Barbosa, autor do projeto que estruturou os cursos jurídicos em 05 (cinco) anos, fortes defensores desta ideia.

Vários debates³⁶ se travaram e ainda em 31 de agosto de 1826 delibera, em sintonia com a proposta inicial da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Brasil, não somente pela criação de 01 (um) curso, porém de 02 (dois): um em Olinda e outro em São Paulo³⁷, atendendo desta forma as demandas dispersas na grande extensão territorial brasileira, um ao Norte e outro ao Sul. Projeto este aprovado em 04 de julho de 1827^{38 39}.

Esta dicotomia justifica-se pelas características culturais e políticas de cada região, pois em Olinda, ainda em 1710⁴⁰, se deu o primeiro grito de liberdade política, pela Proclamação da República, demarcar-se assim o espírito republicano contido no seio do povo, mostrando fortemente o sentimento de pátria e as ideias liberais arraigadas no seio do povo pernambucano. Tais ideais são expressos ao longo da construção da Faculdade de Direito do Recife, como se manifesta Clóvis Beviláqua⁴¹: E a influência da Faculdade de Direito de Pernambuco sobre o desenvolvimento mental do Brasil foi mais fecunda e mais enérgica, devido a essas circunstâncias.

de Portugal e não na capital, na sede do governo. Cf.: HOMEM, António Pedro Barbas. **Faculdade de direito da universidade de Lisboa**. Memória, espaço e arte. Lisboa: Textype. 2012.

³⁶ Os deputados constituintes José Feliciano Fernandes Pinheiro (futuro Visconde de São Leopoldo) – propôs a criação de Curso de Direito no Brasil - e Miguel Calmon manifestavam-se a favor da criação do curso jurídico em São Paulo, e constituintes como Montesuma e Pereira da Costa manifestavam-se pela instalação da Universidade na Bahia. **Annaes do parlamento brasileiro assembléa constituinte 1823**. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1874. Vol. 2, p. 51, vol. 4, p. 137. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/8567>>. Acesso em: 17 jun 2015.

³⁷ Projeto de lei foi emendado pelo deputado constituinte Araújo Lima na qual determina a criação de 02 (dois) cursos jurídicos, sendo um deles na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda. **Annaes do parlamento brasileiro assembléa constituinte 1823**. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1874. Vol. 6, p. 109.

³⁸ Em 05 de julho de 1826 apresentou projeto para a criação de um curso jurídico com sede no Rio de Janeiro e o então deputado Francisco de Paula Sousa e Mello emenda-o com a seguinte propositura: "Proponho em lugar de um curso — dois cursos: um em São Paulo e outro em Olinda. Tal fato faz renascer o debate e com esta emenda ele é aprovado e no ano seguinte, em 11 de agosto o Senado também o aprova.

³⁹ Recife em seu momento de apogeu com os holandeses, pretendeu criar uma universidade, em 1654.

⁴⁰ Bernardo Vieira de Melo em 10 de novembro de 1710 deu o primeiro grito para fundação da república no Brasil, ou seja, antes da Revolução Francesa (1789) ou da Independência dos Estados Unidos (1776). Tal fato ocorreu em meio à Guerra dos Mascates (1709-1714). Ver obra: ANDRADE, Manuel Correia de. **A Guerra dos Mascates. Pernambuco Imortal: o doce sonho da república**. Recife: Jornal do Commercio, 1995.

⁴¹ BEVILÁQUA, Clóvis. **História da faculdade de direito do Recife**. Brasília: INL., 1977, p. 15.

A partir da Carta de Lei votada pela Assembleia Geral e sancionada por Dom Pedro I, em 11 de agosto de 1827, os primeiros Cursos Jurídicos foram efetivamente criados, intitulados de Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, *in verbis*: art. 1º Funda-se nesta data os ensinamentos jurídicos em solo nacional. O Curso de Direito de São Paulo⁴² foi instalado no Convento de São Francisco, em 01 de março de 1828, e o de Olinda⁴³, no Mosteiro de São Bento, em 15 de maio de 1828. O Brasil entra, portando, numa nova era, uma nova nação surge e por conseguinte uma nova consciência jurídica. Os cursos jurídicos constituíram-se em pontos de referência da evolução social e cultural brasileira.

Muito embora o contexto de então fosse como já explicitado de molde conservador e de forte conotação jusnaturalista, os dois cursos, denominados de Academias de Direito, propiciaram o espaço ideal para a criação de ideias novas, desencadearam o fortalecimento da unidade nacional, bem como o nascedouro de uma proposta real, engajada no contexto do Estado brasileiro. Neste contexto, assim analisa Wolkmer⁴⁴(2000, p. 114): O processo de formação de nossas instituições destacou-se a estranha e contraditória confluência, de um lado, da herança colonial burocrático-patrimonialista, marcada por práticas nitidamente conservadoras; de outro, de uma tradição liberal que serviu e sempre foi utilizada, não em função de toda a sociedade, mas no interesse exclusivo de grande parcela das elites hegemônicas detentoras do poder, da propriedade privada e dos meios de produção da riqueza.

Os cursos jurídicos constituíram uma ruptura em parte com o dogma eclesiástico⁴⁵ que fortemente influenciou a construção inicial do império brasileiro para assinalar um novo

⁴² CF.: VAMPRÉ, Spencer. **Memórias para a história da academia de São Paulo**. Brasília: INL/CFC, 1977, v. 2.

⁴³ Quando da instalação da Academia de Direito em Olinda, permaneciam vivas as marcas dos movimentos de 1817,1821 e 1824, continuando vivo porque não dizer efervescente o ambiente intelectual e político em Pernambuco, que contribuiu ainda mais ao desenvolvimento intelectual e as reflexões políticas. Cf: Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife, vol. XXX, p. 36 bem como a Revista do Instituto Histórico Brasileiro, volume XXII, p.514. Ver: NABUCO, Joaquim. **Um estadista do Império**: Nabuco de Araújo - sua vida, sua opinião, sua época. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1899. Ver: Oliveira Lima. **História da revolução de Pernambuco de 1817**. Recife: Imprensa Industrial, 1917.

⁴⁴ WOLKMER, Antônio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p. 114.

⁴⁵ A ruptura com os fundamentos eclesiástico é parcial posto que a matriz curricular inicial ditada pela Lei ,de 11 de agosto de 1827, assim se constituía, *in verbis*: Art. 1.º (...) ANNO - 1ª Cadeira. Direito natural, público, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia. 2.º ANNO 1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente. 2ª Cadeira. **Direito público ecclesiastico**. 3.º ANNO - 1ª Cadeira. Direito patrio

espírito, uma possibilidade de uma nova concepção jurídica. Tornando-se provedores dos quadros do Estado. Portanto, o leque de opções profissionais que seguiram dos Cursos Jurídicos como: jornalismo, letras, magistério, política; revelam a importância deste momento histórico brasileiro, responsáveis pela abertura dos caminhos quer jurídicos, quer políticos no Brasil Imperial.

Quando da instalação oficial dos Cursos Jurídicos⁴⁶, em discurso inaugural “o Dr. Loureço José Ribeiro mostrou a importância social do curso jurídico para o progresso do país, as facilidades trazidas para os que desejassem aprender, sem ter mais necessidade de ir buscar na Europa instituto científico, o que nem todos podiam fazer (...)”.

A realidade de dependência jurídica do Brasil em relação Portugal e a precariedade do recém Estado constituído conduziu o imperador a criar em solo nacional curso de direito, como diz Sergio Adorno⁴⁷ (1988, p. 141), a criação dos cursos de Direito no Brasil vem ao encontro da necessidade de “atender às necessidades burocráticas do Estado Nacional em emergência” visando muito mais “a formação política, em lugar de um a formação exclusivamente jurídica.”

Quando Raymundo Faoro (1977, p. 168) analisa do progresso da educação no Brasil assinala que: “(...) as Faculdades de Direito corresponderam à mais premente das necessidades sociais brasileiras, consolidaram as bases da Independência, cuja manutenção, na incolumidade do território e na homogeneidade do povo, se articularia na legitimidade política, identificada à consciência jurídica”. Portanto, para que houvesse o perfeito desenvolvimento do Brasil, com visão de futuro, com pensamento nacional havia urgência para criação dos Cursos Jurídicos em virtude da própria consolidação do Estado brasileiro.

civil. 2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal. 4.º ANNO - 1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo. 5.º ANNO - 1ª Cadeira. Economia politica. 2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio. (grifo nosso) O estado determinando os conteúdos do ensino jurídico sem o devido zelo com os anseios da sociedade que a época já era fortemente marcada pelas ideias liberais. Lei de instituiu os cursos jurídicos no Brasil, em 11 de agosto de 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm>. Acesso em: 18 nov. 2010.

⁴⁶ BEVILÁQUA, Clóvis. **História da faculdade de direito do Recife**. Brasília: INL., 1977, p. 26. CRUZ, Marcia Terezinha Jerônimo Oliveira; FELGUEIRAS, Margarida Louro Felgueiras. **Aproximações à cultura acadêmica universitária na perspectiva coimbrã e sergipana (de 1950 à actualidade)**. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/09/04.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

⁴⁷ ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

No início, a realidade institucional em muito atrasou o pleno desenvolvimento acadêmico, ora em razão da precariedade das instalações físicas, ora dada a falta de professores ou pela desatualização dos manuais adotados, por se tratar de doutrina portuguesa, por vezes incompatível com a realidade brasileira. As primeiras turmas de bacharéis em ciências jurídicas tanto de Olinda como de São Paulo formaram-se em 1832.⁴⁸

Spencer Vampré (1924, p. 24), sobre este momento libertador da história brasileira, explana que:

Na alvorada de nossa vida independente, as duas escolas de S. Paulo e de Recife, fadadas, pelo pensamento que as gerou, e pela influência que haviam de ganhar de futuro sobre a mentalidade do país, a serem os dois pólos de nossa inteligência e de nossa cultura, e a acalentar em seu maternal regaço as inteligências peregrinas, a quem tudo, ou quase tudo, devemos, na magistratura, no direito, na política e nas belas letras.

Os cursos jurídicos possuíam o mesmo currículo e os professores eram escolhidas aleatoriamente, sem levar-se em consideração as preferências de região. O Estado tinha total controle dos Estatutos acadêmicos e do processo de nomeação dos professores, ou seja, o ensino superior era controlado diretamente pelo Estado. Só muito tempo depois o Estado adota concurso como forma de ascensão ao magistério, mas mesmo assim quando Clóvis Beviláqua se submeteu ao concurso para professor do anexo da Faculdade de Direito do Recife teve sua nomeação postergada por quase 01 (um) ano. Atribuiu-se ao fato de Clóvis Beviláqua ser republicano e o concurso foi ainda no Brasil Império, ou seja, mesmo com concurso havia o controle do Estado. No entanto, o curso de Pernambuco tomou características notadamente filosóficas, configurando-se no embrião do movimento, chamado Escola do Recife⁴⁹.

⁴⁸ BEVILÁQUA, Clóvis. **História da faculdade de direito do Recife**. Brasília: INL., 1977, p. 31 - 32. A primeira turma a formar-se pelas Arcadas não foi a dos acadêmicos que ingressaram em 1828, mas, sim, seis estudantes brasileiros transferidos de Coimbra, que concluíram seus estudos em 1831. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI114941,21048-11+de+agosto++A+historia+da+data+que+marca+o+inicio+dos+cursos>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

⁴⁹ Clóvis Beviláqua quando dos seus estudos preparatórios para o curso superior na cidade do Rio de Janeiro, seria de se esperar que o mesmo optasse pela Faculdade de Direito de São Paulo, não o fez, opta por Recife devido a efervescência cultural promovida por Tobias Barreto e novo movimento filosófico por ele

A agitação intelectual de Recife deveu-se a pujança dos jovens que fizeram uma ruptura com a religiosidade e a esta altura Pernambuco possuía um excelente poderio econômico, o que vêm a se desfazer no final do século XIX e início do século XX. A intelectualidade de Pernambuco mergulha nas novas correntes que agitavam o século XIX, fizeram-se livres-pensadores em filosofia e republicanos e abolicionistas em política, constituíam-se numa casta da aristocracia intelectual do império com forte influência no meio social.

Segundo Miguel Reale (2000, p. 184), “foi em torno dessas duas Casas de Jurisprudência que se desenvolveu toda a vida cultural e humanística do País, não apenas no que se refere ao Direito, mas também em outros campos das Ciências Humanas, desde os estudos filosóficos às criações literárias.”

A matriz curricular⁵⁰ inicial das Academias era distribuída em 05 (cinco) anos de estudos. No primeiro ano o volume de matérias estudadas em uma só cadeira – Direito Público Universal - era bastante denso, que no entender de Clóvis Beviláqua⁵¹ necessitaria de uma subdivisão, em pelo menos 03 (três) cadeiras: Direito Natural, Direito Constitucional e Direitos das Gentes e Diplomacia. Tal era a complexidade desta cadeira que impossibilitou seu término, conforme o previsto na estrutura curricular, no primeiro ano, adentrando-se no ano seguinte.

Neste período predominava os estudos da metafísica e o método dedutivo iniciando, portanto o estudo pelo direito natural, visto ser a primeira matéria elencada no art. 1º da lei de criação das Academias de Direito, com intuito de demonstrar aos discentes os princípios universais e imutáveis, era a filosofia do direito de então. Tal enfoque doutrinário só viria a mudar com o movimento crítico da Escola do Recife⁵².

desencadeado - ESCOLA DO RECIFE. A Faculdade de Direito do Recife tornara-se um centro considerável de difusão da cultura filosófica e jurídica, com respeitáveis professores, muitos já formados em Olinda. Tobias Barreto revolucionou-a, introduzindo novas ideias, hauridas de obras até então desconhecidas no Brasil. BEVILÁQUA, Clóvis. **História da faculdade de direito do Recife**. Brasília: INL., 1977, p. 20

⁵⁰ BRASIL. **Lei de instituiu os cursos jurídicos no Brasil**, em 11 de agosto de 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm>. Acesso em: 18 nov. 2010.

⁵¹ Clóvis Beviláqua com seu pensamento sistêmico detectou a necessária reformulação dos conteúdos estudos nas Faculdades de Direito e o rompimento com o direito natural e o direito eclesiástico.

⁵² Objeto de estudo no tem 1.1.1.

Na opinião de Clóvis Beviláqua (1977, p. 21) “se compararmos a organização dos cursos jurídicos da lei de 11 de agosto de 1827 com os Estatutos⁵³ para o curso criado pelo decreto de 9 de janeiro de 1825, ter-se-á de reconhecer que esta última é mais lógica e mais completa”. Os Estatutos tratavam uma a uma cada disciplina, dando-lhe uma sistemática coerente.

O controle estatal do império junto as Faculdades era sistemático e centralizado: abrangia desde a órbita administrativa, a metodologia do ensino, a nomeação dos professores, a bibliografia, bem como a estrutura curricular, criando amarras que impossibilitavam inovações no ensino ministrado, amarras estas que até hoje em parte ainda prevalecem.⁵⁴

Predominou no Brasil, até a introdução pela Escola do Recife do *evolucionismo-monista* e do positivismo, a doutrina jusnaturalista ortodoxa. Esta doutrina tinha um modelo de ensino arcaico, porém aos moldes de Coimbra, com as chamadas aulas-conferência.

O espaço acadêmico, inicialmente serviu de construção e sustentação de uma elite econômica, apropriando-se da estrutura política e ocupando os cargos políticos e administrativos. O bacharel em direito passa a ter importância política na construção do Brasil império e Brasil república.

Porém a realidade acadêmica estava em descompasso com a realidade social, propiciando um abismo entre as teorias estudadas e sua aplicação concreta. Para Clóvis Beviláqua⁵⁵(1975a, p. 44), necessitava o país de uma reformulação do ensino vocacionando-o para realidade concreta, tendo como proposta que “o ensino da primeira idade é preciso ser dado em família, para que bem longe se lance pela vida do homem a salutar influência feminina”. Deveria ainda o governo demonstrar tanto as correntes predominantes como as contrárias, para que pudessemos desenvolver uma mentalidade intelectual.

⁵³ Os Estatutos utilizados pelas duas Faculdades de Direito, conforme estabelecido no art. 10 da lei que as criou, eram os Estatutos do Visconde de Cachoeira, os quais constam na Carta de Lei datada de 21 de agosto de 1827.

⁵⁴ Urge um repensar da estrutura burocrática brasileira especialmente no tocante ao ensino para que se possa promover o necessário rompimento com o bacharelismo. A que se desenvolver um ensino jurídico com mais liberdade, sem o receio de inovar mantendo-se obviamente os padrões de qualidade na formação dos acadêmicos no que caberia aí sim uma fiscalização rigorosa tanto do Estado-MEC bem como da Ordem dos Advogados do Brasil. Fato que até o momento atual deixa profundos vazios na regulação da educação em direito no Brasil.

⁵⁵ BEVILÁQUA, Clóvis. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil - comentado por Clóvis Beviláqua**. Rio de Janeiro: Rio, 1975a, v. 1, p. 44.

Através do Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853⁵⁶, alterou o art. 3º dos Estatutos do Visconde Cachoeira, cuja reforma dos estatutos das Faculdades de Direito, foram criadas duas cadeiras novas: Direito Romano e Direito Administrativo. Esta data torna-se um marco histórico nos estudos acadêmicos devido sua extensão enquanto motivação para uma nova realidade⁵⁷, um novo cenário acadêmico começa a desenhar-se. Este decreto, apesar de não introduzir significativas mudanças no texto anterior, procurou consolidar as duas cadeiras introduzidas, diferentemente do Regulamento de 1831⁵⁸.

Em 1854, por meio do Decreto nº 1386⁵⁹, de 28 de abril, passam as Academias a serem denominadas de Faculdades de Direito, concluindo-se o período de transitoriedade dos Estatutos iniciais de 1831. Através deste ato normativo muitas mudanças são implementadas nos curso de direito, cujas bases ficam mais sólidas. Ocorre a transferência do curso de Direito de Olinda para Recife no mesmo ano com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino devido as precárias instalações do Mosteiro de São Bento. As dificuldades para a consolidação destas faculdades foram de várias matrizes, dentre ela: a) inexistência de professores qualificados⁶⁰; b) indisciplina dos alunos⁶¹; c) aprovações sem mérito e d) precárias instalações. Desafios que em parte ainda existem no Brasil do século XIX.

⁵⁶ Este decreto foi promulgado conforme autorização concedida pelo Decreto nº 608, de 16 de agosto de 1851. Combinado com o Decreto nº 714, de 19 de setembro de 1853, Decreto Regulamentar nº 1.386, de 28 de abril de 1854, e posteriormente Decreto nº 1.568, de 24 de fevereiro de 1855.

⁵⁷ Em 1855 foi publicado por Paula Batista a Teoria e prática do processo civil, uma produção intelectual genuinamente nacional. Era professor da Faculdade de Direito de Olinda.

⁵⁸ Esta nova normativa, embora que transitória, tem um condão de estabelecer maior severidade aos procedimentos acadêmicos, com objetivo de sanar os problemas iniciais oriundos da implantação dos cursos de direito no Brasil.

⁵⁹ BRASIL. **Decreto nº 1.386**, de 28 de abril de 1854. Dá novos estatutos aos cursos jurídicos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-norma-pe.html>>. Acesso em: 26 out. 2014.

⁶⁰ BRASIL. **Lei nº 44**, de 24 de agosto de 1935. Altera os estatutos dos Cursos Jurídicos na parte relativa ao exame em concurso as cadeiras dos mesmos cursos quando se der a hipótese de haver um só opositor. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1935-04-25;44>>. Acesso em: 26 out. 2014.

⁶¹ BRASIL. **Decisão nº 384** de 18 de novembro de 1831. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-14/Legimp-14_106.pdf>.

Acesso em: 10 jul 2015. Decreto 7 de agosto de 1832. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/legimp-15/Legimp-15.pdf>>.

Acesso em: 10 jul. 2015.

O período de 1870 foi decisivo para a história do ensino jurídico. No ano de 1869 vê-se implantada a reforma do ensino livre⁶², com base na liberdade do discente, permitindo inclusive sua ausência às aulas⁶³, podendo apenas prestar as provas revogando, portanto, os decretos anteriores.

Mesmo com a reforma do ensino livre, que começou a ser implementada em 1870⁶⁴, porém para Clóvis Beviláqua só a partir do início de sua aplicação é que surge no Brasil a chamada “reação científica”, que para ele só vem realmente e se materializar após Proclamação da república, através do Decreto republicano nº 1.232H⁶⁵, de 02 de janeiro de 1891, conhecida por reforma do ensino livre de Benjamin Constant, fundamenta-se na classificação *comptean* das ciências⁶⁶.

Para Clóvis Beviláqua tal classificação peca pela ausência da Psicologia, que para ele é de fundamental importância no estudo e na formação do discente dos cursos jurídicos, por entender que se trata de um conhecimento necessário ao aprendizado estudo da filosofia do direito bem como do direito criminal⁶⁷.

Os fundamentos da psicologia e sua relevância para as ciências jurídicas só foram reconhecidos no Brasil em 2004. Já apregoava Clóvis Beviláqua (1976a, p. 62) em seus estudos: Quanto ao direito criminal, suas relações com a psicologia são de tal natureza que nós podemos considerá-la um dos modos mais vastos de aplicação das teorias psicológicas.

⁶² BRASIL. **Decreto nº 7.247**, de 19 de abril de 1879, assinado pelo Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, consagrou a liberdade de ensino. CF: BASTOS, Aurelio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro. Lumen Juris. 1998.

⁶³ BRASIL. **Lei nº 135**. Império, de 6 de agosto de 1829. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18352>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

⁶⁴ É neste período em conexão com a história mundial que têm-se o advento da Terceira república na França e a Guerra Franco-Alemã e no tocante ao Brasil o fim da Guerra do Paraguai e a fundação do Partido Republicano.

⁶⁵ **Revista da faculdade de direito**. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1949, Vol. XLIV, p. 153 - 170. Disponível em: <http://www.obrasraras.usp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3127/Revista_FD_vol44_1949.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jul. 2015.

⁶⁶ Augusto Comte, com sua corrente positivista, irradiou no Brasil desde 1858, quando foi publicado o livro de Antônio Fernão Moniz de Aragão. *Compêndio de Matemáticas Elementares*, depois dele vem Francisco Brandão Júnior, em 1865, *A escravatura no Brasil*. Tal reforma permitiu a expansão do ensino.

⁶⁷ A compreensão da importância dos estudos psicológicos no direito só será tomada com toda a sua amplitude na reforma do ensino de 1960, e modernamente inserida nos estudos de criminologia e sociologia jurídica, a partir do caráter humanístico que a comissão de especialistas do MEC, vem implementando nos curso de direito, com base na Portaria Ministerial nº1886/1994. E em definitivo através da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, art. 5º, I que inclui como conteúdo obrigatório dentre outros a Psicologia.

Demonstra sua preocupação com uma reestruturação dos conteúdos ministrados nas Faculdades de Direito, possuindo um pensamento avançado para época, como se depreende da proposta de inclusão dos estudos psicológicos no direito penal.

Para Clóvis Beviláqua (1977, p. 375) a modificação do ensino promovida por Benjamin Constant:

[...] operou grandes transformações no ensino público do país. Não somente se criaram cadeiras nas Faculdades de Direito, como se imprimiu caráter mais consentâneo com as idéias do tempo, à concepção geral de ensino jurídico. Pela primeira vez se teve, no mundo oficial, a compreensão da real importância da história e da legislação comparada, com o elemento elucidativo da função social do Direito.

Concomitantemente a mobilização para reforma do ensino, surgiu em Recife um movimento, que posteriormente romperá com os paradigmas de então: A Escola do Recife⁶⁸. Esta escola representou um giro epistemológico no debate nacional, e ainda uma abertura doutrinária e uma atualização das matrizes jurídicas brasileiras.

Tal mudança trouxe consigo a descentralização educacional e no dizer de Venâncio Filho, a reforma nivelou do *federalismo político ao federalismo educacional*, findando o monopólio de Recife e de São Paulo. Surge portanto vários cursos e Faculdades de Direito no Brasil⁶⁹ sem contudo possuir um efeito unificador, serviu como uma recuperação dos postulados da elite liberal renovadora do império.

Com a república abre-se a possibilidade de criação de faculdades livre, instituições particulares, porém sob a supervisão do governo federal, com as mesmas prerrogativas das faculdades públicas. Elevando, portanto, o número de cursos superiores no Brasil, ampliando

⁶⁸ Temática a ser trata no próximo item.

⁶⁹ Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro (foi fundada em 18 de abril de 1882 e autorizada a funcionar apenas em 1891) e a Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro em 1891, Faculdade Livre de Direito da Bahia em 1891, Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais em 1891, Faculdade Livre em Ouro Preto em 1892, transferida em 1898 para Belo Horizonte, Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre em 1900, A Faculdade de Direito do Ceará em 1903, Faculdade de Direito do Pará em 1903 e Faculdade de Direito de Curitiba em 1912. In: BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2000. As duas faculdades criadas na cidade do Rio de Janeiro, foram posteriormente unificadas com a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920. Hoje é a Faculdade Nacional de Direito.

o acesso das diversas classes sociais ao ensino superior. Mesmo com os fundamentos republicanos o novo Brasil mantém o controle das escolas no Estado.

Este novo modelo também influenciou na Escola do Recife, muito embora a mesma já possuísse matrizes avançadas para a época, tanto no trato pedagógico como no trato doutrinário. O que levou a forte oposição do movimento positivista do Rio de Janeiro capitaneado por Miguel Lemos, Teixeira Mendes e Benjamin Constant e os adeptos da renovação católica de Carlos Laet e Leonel França, em detrimento a grande corpo de juristas e sociólogos simpatizantes das idéias defendidas por esta Escola.

Conjugando este linha de pensamento Hélio Jaguaribe (1967, p. 33) corrobora que constitui a escola do Recife, juntamente com o positivismo e, em época posterior, com o catolicismo de Jackson, um dos três únicos exemplos de movimento intelectual brasileiro que formou escola e perdurou além da geração dos fundadores.

O germanismo de Tobias Barreto⁷⁰ elevou o acirramento dos opositores por entenderem ser um engajamento por mera vaidade e excesso de bacharelismo do mestre fundador do movimento filosófico-jurídico. Porém, o que almejava Tobias era apenas uma ruptura com os franceses produzindo-se uma elevação da cultura nacional com adaptações das correntes germânicas.

1.1. Escola do Recife

No século XIX o Brasil permanece com alicerces arcaicos e conservadores. Quando apresentam-se as primeiras transformações neste século, com o aprimoramento das ideias e das letras e a sociedade brasileira marcha para mudanças. Sendo em Recife que surge um movimento, tradutor destes anseios sociais e intelectuais, que romperá com os paradigmas de então: a Escola do Recife. Esta Escola representou um giro epistemológico no debate

⁷⁰ Teve como fonte inspiradora da teoria alemã, o que para muitos causa estranheza, pois a colonização germânica no Brasil dá-se no Sul e não no Nordeste, muito embora até os tempos modernos permaneça com grandes ligações as escolas alemãs. PAIM, Antônio. **A escola do Recife**: estudos complementares à história das idéias filosóficas no Brasil. São Paulo: UEL, 1997, vol. V.

nacional, e ainda uma abertura doutrinária e uma atualização das matrizes jurídicas brasileiras.

A Escola do Recife trouxe ao Brasil as matrizes doutrinárias necessárias a refundação dos estudos jurídicos no Brasil, sob a influência das escolas germânicas, no dizer de Venâncio Filho⁷¹ representa uma abertura de horizontes, uma entrada de novos ares e, sobretudo, a atualização da cultura do país com as grandes correntes do pensamento moderno, libertada do exclusivismo da cultura portuguesa e francesa.

A Escola do Recife foi e é objeto de opiniões contrárias, tanto pelo seus fundadores, como Sylvio Romero⁷² (1888), que afirmava ser um movimento sem unicidade e como também filósofos como Antônio Paim⁷³, que ao seu modo de ver diz que apesar de não possuir um eixo único, foi importante no contexto nacional por suas inquietações “a Escola do Recife constitui aquele processo de diferenciação no seio do chamado surto de ideias que consiste em conduzir às últimas consequências o rompimento com o positivismo, trazendo à luz um grupo de problemas capazes de facultar o prosseguimento do diálogo filosófico”.

A Escola do Recife por constituir-se numa confluência de várias doutrinas segundo alguns estudiosos é equivocada esta denominação de escola, para Alcântara Nogueira⁷⁴ (1980, p. 52) citando Hermes Lima:

o nome escola parece realmente exagerado para o movimento do Recife (...) É verdade, acrescenta, a “escola” não fixou princípios, não construiu sistemas, mas abriu perspectivas, rasgou horizontes, semeou idéias bebidas em fontes peregrinas, criou um clima intelectual. Este clima generalizou-se pelo Brasil a fora, tivessem ou não aprendido com Tobias.

Outrossim, o fato de ser um espaço irradiador de incertezas, de novas ideias, já nos satisfaz para justificar a importância e magnitude da Escola do Recife. Para ser escola é preciso ter um único pensamento, ou um pensamento coeso, universal? Suscitar novas bases epistemológicas já justifica a expressão Escola do Recife.

⁷¹ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 95. Cf: BEVILÁQUA, Clóvis. **A filosofia positiva no Brasil**. Recife: Typ. Industrial, 1883.

⁷² ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Garnier. 1888, p. 380.

⁷³ PAIM, Antônio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Convívio, Brasília: INL, Fundação Pró-memória, 1984.

⁷⁴ NOGUEIRA, Alcântara. **O conceito ideológico do direito na escola do Recife**. Fortaleza: BNB, 1980, p. 52.

O movimento desenvolvido pelas idéias que brotavam das discussões trazidas por Tobias Barreto e Sylvio Romero desencadearam no Brasil um novo pensar filosófico, ingressando com as correntes positivistas e as alemães desencadeando uma nova visão acadêmica. Pode-se dizer que a Escola do Recife apesar de não possuir um pensamento homogêneo fez uma ruptura na Teoria do Conhecimento do pensamento brasileiro. Para Paim⁷⁵, Tobias Barreto e Sylvio representam ambos as referências mais significativas desta da corrente de pensamento que em nosso país se opôs ao positivismo ortodoxo, depois nele haver-se apoiado para realizar o rompimento como o ecletismo espiritualista.

A referida escola foi um marco histórico nas arcadas brasileiras como o primeiro movimento no meio jurídico de reais conotações de investigação, vindo a configurar Recife com um eixo catalizador deste período para as pesquisas jurídicas, em especial na filosofia e na sociologia do direito, assim relata Venâncio Filho⁷⁶ (1979, p. 96):

O movimento da Escola do Recife representava, contudo, e talvez pela primeira vez, a realização daquela grande tarefa a que se tinham proposto as faculdades de direito, de representarem grandes centros de estudo das ciências sociais e filosóficas no Brasil, mas da qual, via de regra, se vinha omitindo ou escapando, pois trazia o movimento no seu bojo um problema de transformação de idéias no campo da filosofia, no campo do pensamento científico e no campo da crítica literária.

A cidade de Fortaleza em face a sua proximidade geográfica de Recife, bem como sua similitude social e política fez surgir em seu solo no dia 31 de maio de 1874 um núcleo fiel a preocupação de Augusto Comte, sob a influência das ideias propagadas por este centro “revolucionário”, um movimento intelectual chamado Escola Popular⁷⁷, criada pelo grupo de Rocha Lima. Destinado aos pobres e operários funcionava esta escola com promoção de palestras e debates sobre questões sociais, filosóficas, religiosas, históricas e literárias, tendo como principais expoentes Rocha Lima e Capistrano de Abreu.

⁷⁵ PAIM, Antônio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Convívio, Brasília: INL, Fundação Pró-memória, 1984, p. 26

⁷⁶ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 96.

⁷⁷ Neste período cria-se o jornal *Fraternidade*, com grande repercussão no meio acadêmico, voltado para os estudos da filosofia. Cf.: CÂMARA, José Aurélio Saraiva. **Capistrano de Abreu: tentativa bibliográfica**. 2. ed. Fortaleza: Casa de José de Alencar/UFC, 1999.

Dentre os autores de historiografia tem-se em Capistrano de Abreu⁷⁸ a afirmativa de que a Escola do Recife assinala as características da literatura brasileira e durante o ano 1875 foram realizadas várias conferências sobre os principais teóricos da época, o qual Clóvis Beviláqua⁷⁹ (1977, p. 362), assim diz: “devemos ver nessa orientação dos espíritos uma repercussão do movimento intelectual do Recife”. Muito embora o movimento cearense não tenha atingido a glorificação devida, vale-se ressaltar que este movimento tenha se desenvolvido em um ambiente adverso, subdesenvolvido e acanhado. Teve grande contribuição social, política e filosófica, desenvolvendo estudos das novas correntes e desencadeando a criação de uma consciência individual aos participantes.

A atuação de Rocha Lima⁸⁰ e de seus companheiros “encontrou principalmente na Escola Popular, que criaram uma espécie de base física, visando a desenvolver o conhecimento da massa que se achava reduzido ao completo abandono do poder público” (NOGUEIRA, 1980, p. 55). Portanto, esses segmentos que surgiram sob a égide do movimento de Recife teve no Ceará grande papel cultural e social, tanto no tocante ao ensino, como no que diz respeito as rupturas com os dogmas de então.

Escola Popular muito contribui para as discussões filosóficas, dentre elas o positivismo. Já em 1883, quando Clóvis Beviláqua publica o livro *A Filosofia Positiva no Brasil*⁸¹, afirma ser o positivismo de Comte uma doutrina aberta a todas as novas aquisições do espírito humano, não é um sistema rígido. E é com este viés que o positivismo de Comte penetra fortemente na Escola do Recife. Entretanto logo no início deste percurso filosóficos os

⁷⁸ João Capistrano Honório de Abreu, nasceu em Maranguape em 23 de outubro de 1853 e faleceu no Rio de Janeiro em 13 de agosto de 1927. Em Fortaleza e Recife ligou-se ao ambiente intelectual de então com forte influência do positivismo inglês e francês. Dirigiu-se para Recife em 1869, afim de concluir os estudos preparatórios e submeter-se ao exame para a Faculdade de Direito, lá foi influenciado por Tobias Barreto e Sylvio Romero. Quando regressou a Fortaleza participou das associações Fênix Estudantil e Academia Francesa. Capistrano de Abreu renovou os métodos de investigação científica e interpretação historeográfica do Brasil. De início adotou o determinismo sociológico, posteriormente a partir da leitura de pensadores alemães posicionou-se agregou além do positivismo o realismo sociológico. Principais obras: *Capítulos de história colonial*; 1907, *Rã-txa hu-ni-ku-*; 1914, *Ensaio e estudos*; 1875, *O Brasil no século XVI*; 1883, *caminhos antigos e o povoamento do Brasil*; 1889 e *O descobrimento do Brasil pelos portugueses*; 1900.

⁷⁹ BEVILÁQUA. Clóvis. **História da faculdade de direito do Recife**. Brasília: INL., 1977, p. 362. BEVILÁQUA. Clóvis. **A filosofia positiva no Brasil**. Recife: Typ. Industrial, 1883.

⁸⁰ Pioneiro dos estudos filosóficos no Ceará. Clóvis Beviláqua aos dezesseis anos trava seus primeiros embates intelectuais liberado pelo movimento rebelde capitaneado por Rocha Lima, com participação de Capistrano de Abreu, Araripe Júnior e Tomás Pompeu. Principal obra *Crítica e Literatura*.

⁸¹ BEVILÁQUA. Clóvis. **Obra filosófica**. São Paulo. Grijalbo: Universidade de São Paulo, 1976a, v. 1, p. 16. BEVILÁQUA. Clóvis. **A filosofia positiva no Brasil**. Recife: Typ. Industrial, 1883. MONCADA, L. C. de. **Filosofia do Direito e do Estado**. Coimbra: Coimbra, 1995, p. 306 - 308.

acadêmicos de Recife passam a defender a ideia de um discípulo dissidente de Comte – Émile Littré – que defendia a dimensão positiva das ciências, porém sem o condão defendido por Comte de construção de uma igreja positivista⁸² baseada no amor e com proposta de ser uma Religião da Humanidade.

Posteriormente surge também no Ceará um outro movimento a Padaria Espiritual⁸³, que se engaja também nas discussões filosóficas e não apenas literárias bem como religiosas, propiciando estudos e debates acerca das ideias de Augusto Comte, de Herbert Spencer e de Taine. Funcionava como um grêmio literário com debates e produção acadêmica desde o Jornal O Pão, até livros de seus participantes, como forma de mobilizar a sociedade cearense a se engajar no debate nacional, na cultural nacional.

O que se convencionou chamar de Escola do Recife foi um movimento cultural de ampla repercussão, congregando pensadores, estudiosos, juristas, sociólogos, poetas, preocupados em debater os mais variados temas dentro de suas respectivas especialidades. A Escola não teve um ideário próprio e definido. Constituindo-se na nossa ótica em um movimento heterogêneo, com diversidade de correntes de filosofias, de sociologias, literárias

⁸² “O positivismo filosófico foi fruto de uma idealização do conhecimento científico, uma crença romântica e onipotente de que os múltiplos domínios da indagação e da atividade intelectual pudessem ser regidos por leis naturais, invariáveis [...] e os métodos válidos nas ciências naturais deviam ser estendidos às ciências sociais”. BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação das Constituições**: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora. 6. ed. São Paulo, 2004, p. 322.

⁸³ Famosa agremiação literária de Fortaleza de caráter irreverente da juventude da época, com espírito, paradoxalmente anárquico e positivismo, marcadamente iconoclasta. Fundada por Antônio Sales em 30 de maio de 1892, que o teve como diretor, como gerente Arthur Theophilo e como secretário Sabino Baptista, no Café Java na Praça do Ferreira, cuja sede estabeleceu-se na rua Formosa nº 105, hoje Barão do Rio Branco. Seu objetivo era sacudir a cidade do marasmo cultural. Esteve vivo na provocação, no *happening* antecipado, do que propriamente no jornal “O Pão” e nos livros editados pelo grupo de “padeiros” que vieram a publicar, com tons de excentricidade, porém promotora do pão do espírito. A Padaria Espiritual completou 110 anos de existência apesar de nova emblemática cultural do século XXI. Tanto o nome como Programa de Instalação, com 48 artigos dava-lhe o caráter de seriedade e ao mesmo tempo anárquico. Clóvis Beviláqua foi “padeiro” horário, bem como a tríade parnasiana: Coelho Neto, Olavo Bilac e Raimundo Correa. No número 1 do O Pão, que circulou em 10 de julho de 1892 continha uma saudação a nova agremiação, uma carta de Clóvis Beviláqua, do Rio de Janeiro. Cada “padeiro” possuía um nome de forno, Antônio Sales era Moacir Jurema e assim dirigiam um aos outros dentro do movimento. Antônio Sales posteriormente desloca-se para o Rio de Janeiro devido a problemas políticos com o Governo de Nogueira Acioly e lá devido a dimensão nacional do movimento Padaria Espiritual logo as portas se abrem para ele que ficou muito amigo de Machado de Assis vindo inclusive a ajudar na fundação da Academia Brasileira de Letras, mas dela não quis fazer parte por entender ser um escritor provinciano, apenas modéstia pois seu romance Aves da Arribação é um marco no ciclo do romance cearense do final do século XIX. (grifo do autor)

e jurídicas. Consoante assinala Pinto Ferreira⁸⁴(1980), o grande esforço válido da Escola do Recife foi o convite ao debate filosófico e cultural.

A Escola teve primitivamente, 03 (três) fases: digo primitivamente porque segundo Pinto Ferreira⁸⁵ (1980, p. 22), "este movimento de idéias não ficou estacionado no tempo, os segmentos do tempo lhe foram indiferentes". Tornando-se um movimento de várias matrizes e dedobramentos "é um movimento dinâmico que sobrevive na atualidade, em uma nova fase de desenvolvimento".

Este movimento é, então, marcado pela três fases: a poética, a crítico-filosófica e a jurídica. Durante essas três fases, vários nomes podem ser identificados como exponenciais da Escola: Tobias Barreto⁸⁶, sem dúvida a maior figura do movimento, Castro Alves, Sylvio Romero, Clóvis Beviláqua, Martins Júnior, Artur Orlando e outros mais. O que para Spencer Vampré⁸⁷ em virtude da última fase preferiu denominar de *escola de Tobias*. "Estas datas são, apenas, pontos de referência, porque os movimentos intelectuais não se operam, de súbito, numa data determinada. Vêm-se preparando de longe, até que, num dado momento, se sente desdobrada nova curva da espiral do progresso".

O primeiro período (poético) iniciou-se em 1862 e foi até 1870, conforme esclarece Clóvis Beviláqua (1977b, p.350). Essa fase corresponde à formação daquela corrente denominada por Capistrano de Abreu, *escola condoreira*⁸⁸, integrada por Tobias Barreto e Castro Alves⁸⁹, além de Vitoriano Palhares, Guimarães Junior, Antônio Alves Carvalho, Xavier Lima e Sylvio Romero. Nesta fase Tobias Barreto introduz a leitura e debate sobre a obra de Vítor Hugo.

⁸⁴ FERREIRA, Pinto. **História da faculdade de direito do Recife**. Recife: UFPe, 1980. Tomo I e II.

⁸⁵ FERREIRA, Pinto. **História da faculdade de direito do Recife**. Recife: UFPe, 1980. Tomo II, p. 22

⁸⁶ Nasceu em Campos, estado de Sergipe, em 07 de junho de 1839, em 1857 prestou concurso para cadeira de latim da vila Itabaiana, em 1861 dirigiu para Bahia a fim de fazer seus estudos preparatórios para os exames da Faculdade de Direito do Recife que ingressou 1864. Formou-se 1869, já casado e com filho recém nascido. Em 1871 fixa residência em Escada até 1881. Em 1882 depois do famoso concurso, entrou para Faculdade de Direito do Recife, como substituto e em 1887 passa a catedrático. Vindo a falecer em 26 de julho de 1889.

⁸⁷ BEVILÁQUA, Clovis. (apud). **História da faculdade de direito do Recife**. Brasília: INL., 1977, p. 303.

⁸⁸ Sob a influência de Victor Hugo, por isso também é tida como Hugoana, faz parte da 3ª geração da poesia romântica, com ideais sociais, abolicionistas e amorosas.

⁸⁹ Nasceu na fazenda Cachoeira, junto a Curalinho na Bahia, hoje Castro Alves. Ingressou juntamente com Tobias Barreto na Faculdade do Recife e deste grupo de poetas foi o principal expoente, que com suas Espumas flutuantes, publicadas depois de sua ausência do cenário de Recife, possuem em si a genialidade de sua época.

Lançam-se por essa época os fundamentos da poesia filosófico-científica. Tobias Barreto embebe-se do panteísmo do *Ahasverus*, de Edgar Quinet e em sua poesia já estremece "um brado de revolta de um espírito abalado pelos desgostos e pela filosofia do século"⁹⁰ (FERREIRA, 1980, p. 46). Dessa fase originou-se o poema O Gênio da Humanidade, síntese da evolução humana, provavelmente inspirado no *Ahasverus*. Outro de seus poemas, Ignorabimus, traz à tona preocupações religiosas do autor.

O concurso de Tobias Barreto para a cátedra na Faculdade de Direito do Recife mobilizou toda a sociedade pernambucana, pois trouxe em seu bojo uma proposta de ruptura epistemológica. Demonstrou a importância da ideia de cultura na análise dos fenômenos jurídicos como diz Reale⁹¹ (2000, p. 232), "[...] a posição monista teológica de Tobias Barreto, inconformado com a explicação puramente mecânica do universo e da vida."

O pensamento de Tobias Barreto refletiu no movimento das ideias da segunda metade do século XIX. É com este professor que o movimento da Escola do Recife encontra-se com os fundamentos da obra de Jhering, buscando em seu teleologismo sua inspiração. Portanto, o Direito para ele toma as feições de um fenômeno histórico e cultural, fundando-se assim os alicerces do movimento contemporâneo Culturalismo Jurídico⁹², defendido atualmente por Miguel Reale⁹³. A cultura nesta fase corresponde a um sistema de forças erigidas para humanizar a luta pela vida.

Tobias Barreto ingressa em Recife com o pensamento de Jhering definindo o Direito como "o conjunto das condições existenciais e evolucionais da sociedade coativamente asseguradas"⁹⁴ (BEVILÁQUA, 1977, p. 365). Diferindo do mestre alemão tão somente quanto a órbita do exercício da coação, este jurista deixa claro que cabe ao poder público em sua definição de direito. Ambos consideravam o Direito como um fenômeno social, criado

⁹⁰ FERREIRA, Pinto. **História da faculdade de direito do Recife**. Recife: UFPe, 1980, Tomo II, p. 46.

⁹¹ REALE, Miguel. **Horizontes do direito e da história**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Saraiva, 2000, p. 232.

⁹² A Escola Culturalista recebe esta denominação por considerar que a cultura configura uma esfera especial de objetos que se apresenta numa situação privilegiada no âmbito da inquirição metafísica. Tendo como expoentes Miguel Reale, Djacir Menezes, Luís Washington Vita e Nelson Saldanha dentre outros. Considerando-se herdeira de Tobias Barreto.

⁹³ Nasceu em 1910. Criador do Instituto Brasileiro de Filosofia, que aqui no Ceará era dirigido pelo ilustre Professor Alcântara Nogueira, discípulo de Clóvis Beviláqua. Autor de inúmeras obras e defensor da Teoria Tridimensional do Direito com todas características Culturalista.

⁹⁴ BEVILÁQUA, Clovis. (apud). **História da faculdade de direito do Recife**. Brasília: INL., 1977, p. 365.

pela sociedade, para assegurar a sua vida e desenvolvimento. Para Tobias Barreto “o Direito não é um filho do céu, é, simplesmente, um fenômeno histórico, um produto cultural da humanidade⁹⁵” (BEVILÁQUA, 1977, p. 366).

Rudolf von Jhering renomado jurista alemão em que Clóvis Beviláqua ancora sua matriz filosófico-jurídica salienta o caráter finalístico do direito, portanto é contrário a escola histórica – jurisprudência dos conceitos. Sua concepção do direito é prática, decorre da sociedade e da luta contínua que o meio pelo qual o direito se realiza, tendo como finalidade a paz. Para o pensador alemão o critério da finalidade é o elemento norteador da interpretação jurídica deve-se, portanto interpretar a norma levando em consideração seus fins.

Também Sylvio Romero cultivava a poesia científica. E mais: foi seu ardente defensor, conforme assinala França Pereira, no prefácio à segunda edição de *A Poesia Científica*, de Martins Júnior (1914, p. 02). O que nos conduz a absorver os ensinamentos dos precursores da Escola do Recife: Tobias Barreto e Sylvio Romero, movimento filosófico-científico, tendo em Martins Júnior um teorizador e um praticante apaixonado pelo movimento.

A segunda fase é a crítico-filosófica, iniciada em 1870 estendendo-se até 1882, em oposição ao romantismo de então. Seus precursores são: Celso Magalhães, Sousa Pinto, Generino dos Santos, Inglês de Sousa, Clementino Lisboa, Lagos e Justiniano de Melo, bem como a figura eminente de Tobias Barreto.

Durante a segunda fase têm curso as mais diversas correntes filosóficas, críticas e religiosas, sobressaindo-se como autores mas acatados e discutidos Herbert Spencer, Haeckel, Hartmann, Schopenhauer e Kant. Contudo é indiscutível que nesta época a Escola elege, por intermédio de Tobias, o monismo e o evolucionismo, como as idéias principais de seu pensamento, a ponto de Luís Washington Vita, citado por Pinto Ferreira⁹⁶, observar que a doutrina adotada pelos pioneiros da Escola do Recife foi um somatório daquelas duas teorias.

O evolucionismo teve, como se sabe, em Herbert Spencer um de seus mais importantes defensores. A nota fundamental que o *evolucionismo spenceriano* distingue na evolução é o progresso. Evolução significa progresso, conforme proclamava em seu ensaio intitulado

⁹⁵ BEVILÁQUA, Clovis. (apud). **História da faculdade de direito do Recife**. Brasília: INL., 1977, p. 366.

⁹⁶ FERREIRA, Pinto. **História da faculdade de direito do Recife**. Recife: UFPe, 1980, tomo I, p. 24.

Progresso. O progresso, segundo o grande filósofo inglês, revestiu-se de todos os aspectos da realidade, perpassando por todas as áreas do saber e do viver: vida na terra, vida em sociedade, governo, indústria, comércio, linguagem, ciência, arte, sempre no fundo de todo progresso está a evolução que vai do simples ao complexo através de diferenciações sucessivas.

Segundo Clóvis Beviláqua Herbert Spencer defende que a evolução é uma integração da matéria e uma concomitante dissipação de movimento, durante a qual a matéria passa de uma homogeneidade indefinida e incoerente para uma heterogeneidade definida e coerente e durante a qual o movimento conservado é passível de uma transformação paralela.

Ao lado do evolucionismo a outra doutrina também acatada pelos pensadores foi o monismo, tendo seu grande defensor, o filósofo alemão Ernst Haeckel. Herbert Spencer e Ernst Haeckel dominam, por conseguinte, com suas idéias, o ambiente cultural do Recife, no fim do século passado e princípios do atual, graças à ação intelectual de Tobias Barreto, e das demais gerações que o acompanharam neste movimento.

Finalmente a terceira fase da Escola, a jurídica, tem seu início em 1882, despontam nessa fase, além do grande sergipano, as figuras de Clóvis Beviláqua, José Izidoro Martins Junior e Artur Orlando, este mais sociólogo que jurista. “Havia uma certa ansiedade no seio da mocidade estudantil em busca de novas armas teóricas, o que explica a popularidade e o sucesso alcançados pelas idéias de Tobias Barreto” (PAIM, 1966, p. 47). Sempre empenhado em aplicar o monismo evolucionista ao estudo do direito.

Com o da fase jurídica da Escola do Recife. Tal fato constitui-se no dizer de Hélio Jaguaribe que: “[...] a Escola do Recife, juntamente com o positivismo e, em época posterior, com o catolicismo de Jackson, um dos três únicos exemplos de um movimento intelectual brasileiro que formou escola e perdurou além da duração dos fundadores”. (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 96)

A Escola do Recife não propôs um sistema hermético, com base numa orientação jurídica, o Direito assume então como uma forma de coexistência humana, no qual deverá ser discutido sistematicamente. Com fundamento no pensamento de Jhering que definia a ordem

jurídica como o complexo das condições de vida da sociedade, no mais amplo sentido do termo, coativamente assegurado pelo poder público.

As Faculdades de Direito de então faziam as vezes de escolas políticas, jurídicas e sociais, local portanto desencadeador da formação dos futuros governantes, ministros, parlamentares, legisladores, em suam a classe dirigente do estado brasileiro.

A produção jurídica foi muito valiosa, sobretudo aquela saída do espírito lúcido de Clóvis Beviláqua e consubstanciada no grande edifício jurídico que, foi, sem dúvida, o Código Civil brasileiro, promulgado em 1916. Tendo também com expoente Martins Júnior com sua produção histórico-jurídica, exteriorizada principalmente por sua História Geral do Direito e sua História do Direito Nacional.

O advento dessas três fases da Escola projetam-se no futuro, influenciando o ambiente cultural do Recife, do Nordeste e do Brasil, por muitos anos. Nenhum desses períodos se esgota no tempo que lhe foi atribuído mas para efeito didático vale dizer, quando se iniciou a fase crítico-filosófica ou quando teve começo a fase jurídica.

Porém, isso não significa o esgotamento dos períodos anteriores, muito pelo contrário, conjuntamente, as ideias poéticas, filosóficas, críticas, científicas, jurídicas, desencadearam o movimento estendendo-se em larga escala por um vasto período da história cultural do País. Sua pujança cultural influenciou inclusive com a mesma esteia doutrinária, a criação das Faculdades de Direito da Bahia (1892) e do Ceará (1903), a partir das ampliações promovidas pela reforma do ensino de Benjamin Constant.

Augusto dos Anjos enquanto poeta também engajou-se no movimento de Recife, em 1903, embora já encontrava-se em grande ebulição, pois é neste ano que ingressa como acadêmico na Faculdade de Direito do Recife, centro dos grandes debates de ideias, palco das apaixonantes discussões filosófico-científicas travadas pelos que já faziam a Escola do Recife e seus seguidores.

E aqui nós temos uma comprovação da extensão da influência da Escola por um vasto período de tempo. A época em que Augusto dos Anjos frequenta a academia, longe de arrefecer o movimento levado a efeito por Tobias Barreto e outros permaneciam

influenciando, com toda vitalidade, a ambiência cultural do Recife, apesar de decorridos quase vinte anos da morte de sua figura maior.

O espírito de certas épocas penetra no “inconsciente coletivo” de maneira que se aprende no ar, recebe-se as doutrinas e idéias dos tempos pelos poros mesmo sem ter estudado profundamente seus institutos. Nesta época quase todos acadêmicos de Pernambuco eram agnóstico, spencerista e/ou monista. Havia, porém, uma minoria que, não chegando aos extremos, refugava o fenomenismo, o mecanismo e afirmava-se espiritualista teologista.

O poeta Augusto dos Anjos teve o primeiro contato com as ideias da Escola do Recife, a partir de seu único professor de Humanidades - seu pai, Alexandre dos Anjos que desde então já possuía ideias abolicionistas e republicanas. Fora contemporâneo de Tobias Barreto, na Faculdade de Direito do Recife.

Com a morte do pai, em janeiro de 1905, Augusto dos Anjos retornou ao Recife, a fim de prestar os exames do segundo ano de Direito, ao chegar ali encontro a tradicional Academia abalada com a morte, no ano anterior, de José Izidoro Martins Júnior, o teórico da poesia científica. Todo esplendor em torno de Martins Júnior por certo - deve ter levado Augusto dos Anjos a dar especial atenção a seus versos e às teorias do poeta desaparecido. O que vai influenciar de maneira marcante seu espírito assinalando novos rumos à sua poesia, é a sua estada na Faculdade de Direito do Recife

As ideias da Escola Recife penetram em todos as áreas do saber inclusive na Poesia de Augusto dos Anjos como encontramos efetivamente em sua obra sinais visíveis e evidentes dessa influência, pelo uso de termos e expressões próprias de algumas correntes filosóficas veiculadas no âmbito da Escola, pela referência nominal a alguns pensadores alemães nela acatados, pela adesão irrefutável à poesia filosófico-científica, capitaneada por Martins Júnior.

A efervescência produzida pelas novas ideias expandiu-se para além dos horizontes de Pernambuco, mobilizando defensores por todo Brasil. Seu brilho reluziu no tapete celestial, suas marcas na literatura, na filosofia, na sociologia e no direito, vivem até a modernidade.

Para Clóvis Beviláqua (1977, p. 378) “a Escola do Recife, na sua fase jurídica, segundo já foi observado, não foi uma escola fechada. Somente um princípio a dominava como base e

orientação: o Direito, forma de coexistência humana, deverá ser estudado, objetivamente, como os fenômenos do Universo”. Apesar de toda resistência do espiritualismo e das doutrinas tradicionais na área do direito, bem como a estagnação no positivismo a Escola do Recife rompe com estas barreiras e estabelece um novo modelo de reflexão filosófico-jurídica.

O positivismo ortodoxo que tanto influenciou o sul do país tinha uma grande resistência na figura de Sylvio Romero, sobretudo no período republicano, que ali fixara residência desde a década de 1870. Com toda solidez doutrinária adquirida no período de Recife foi este grande jurista um árduo defensor das ideias revolucionárias de Recife. “[...] indisputaram com o ecletismo espiritualista e com a versão do tomismo divulgada por Soriano de Sousa bem assim com a parte religiosa do sistema de Comte. Vivia-se uma época de efervescência política com os movimentos abolicionista e republicano”. (PAIM, 1966, p.54)

Destarte a posição da Escola do Recife no tocante a acomodação com a estrutura política de então, o Liberalismo, “mas no cerne de toda a doutrinação, havia a sociedade que detinha o poder. As divergências intelectuais davam a vitória aos defensores das ideias do século, mas não permitiam jamais que fosse ofendida a dominação do sistema liberal, apesar de ter a sinônimo de democracia ou república”. (NOGUEIRA, 1980, p. 31)

Clóvis Beviláqua engaja-se profundamente com esta visão política por acreditar na Democracia enquanto instituição do moderno Estado e por defender a participação popular nas decisões políticas. Sendo o Estado Liberal para ele a melhor representação política, chegando a condenar o marxismo formalmente. Constituindo-se no único autor da Escola do Recife a reportar-se aos estudos de Marx⁹⁷.

A política brasileira da colônia a república é marcada pela participação dos bacharéis em direito como já mencionado, imbuídos todavia inicialmente dos princípios franceses que a

⁹⁷ BEVILÁQUA, Clóvis. **Estudos em direito e economia política**. Recife: Biblioteca Ciencias Modernas, 1886, p. 42 - 43. Para ele a escola socialista germânica de Marx e Lassale pretende que o governo deve estabelecer uma taxa progressiva sobre os proprietários em proveito dos operários. Ambos estes escritores se impõem à nossa simpatia, não tanto pela vida aventureira que levaram quanto pelo seu fervor em prol do proletário e pelo cunho científico que (principalmente Karl Marx) procuraram imprimir a seus escritos. Marx queria um *socialismo científico*, tomando por base os trabalhos de Darwin, a anatomia, a antropologia, etc., e distanciando-se muito das teorias anteriores de Saint Simon, Fourier, Cabet e Louis Blanc. Infelizmente suas doutrinas parece que têm mais um caráter revolucionário do que construtor.

Escola do Recife vem para romper, bem como das ideias liberais clássicas. Com vem afirmar Raymundo Faoro (2001, p. 319), “Não consentiam as circunstâncias, de outro lado, potencialmente desagregadas, a cópia do modelo teórico do liberalismo europeu ou da democracia norte-americana”.

No Brasil império há um deslocamento dos bacharéis das funções restritamente coercitiva do Estado, para exercerem um papel crescente e decisivo nas instituições políticas e culturais, participando ativamente da campanha república objetivando um novo regime.

1.2. Largo do São Francisco

Como já exposto também em 1827⁹⁸ pelo mesmo normativo foi instituída uma Academia de Direito em São Paulo⁹⁹ instalada no Largo de São Francisco, no antigo Convento¹⁰⁰ de São Francisco do século XVII, já não mais utilizado para fins religiosos. Só em 1930 é que construído novo edifício, ou seja, as Academias de Direito no Brasil império não tiveram o devido zelo e dedicação por parte do Estado no seu aprimoramento físico e acadêmico. Do mesmo modo que o ocorrido em Olinda.

A escola de Direito constituída logo veio a contribuir na vida cultural da pequena cidade de São Paulo do XIX, promovendo a desenvolvimento intelectual¹⁰¹ e gestando os novos dirigentes do Brasil. No dizer de Hironaka (2007, p. XVI) o império queria a formação de quadros que pudessem participar, administrativamente, do governo e que estes quadros fossem formados por homens que coadunassem suas visões políticas, jurídicas e ideológicas com a expectativa do império.

⁹⁸ A aula inaugural ocorreu em 1 de março de 1828, pelo único professor contratado – José Maria Avelar Brotero.

⁹⁹ Cf: NOGUEIRA, José Luis de Almeida. **A academia de São Paulo: tradições e reminiscências**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1977. PIZANI, Anotonio Carlos. **Aspectos políticos do convívio acadêmico nas arcadas**. São Carlos: UFSCar, 1989. VANDRÉ, Spencer. **Memória para a história da academia de São Paulo**. 2. ed. Brasília: INL, 1977, 2 vols.

¹⁰⁰ Nas arcadas encontra-se a primeira biblioteca pública de São Paulo datada de 1825, inaugurada anets mesmo do curso de Direio, já com acervo reunido de a muito frades franciscanos.

¹⁰¹ Personalidades como Álvares de Azevedo, Castro Alves e Fagundes Varella passaram pelas arcadas.

Quando da criação da Universidade de São Paulo¹⁰² a Faculdade de Direito imperial, foi incorporada a recém criada instituição de ensino superior e que a vem a despontar posteriormente como uma das mais importantes do Brasil.

A História da Faculdade de Direito¹⁰³ confunde-se um pouco com a História de São Paulo e do Brasil, posto ter participado das grandes transformações brasileiras, quer na área política, quer econômica ou social. Tal qual a Faculdade de Olinda surge com a missão de formar bacharéis aptos ao exercício das funções públicas. Acredita-se que os motivos da escolha de São Paulo foram de ordem geográfica (perto do Porto de Santos, além de poder atender regiões sul e sudeste), econômica (baixo custo de vida na cidade) e climática (por possuir um clima moderado próximo ao estilo europeu).

Pode-se dizer que a instalação da faculdade mudou a rotina da cidade, era uma localidade pequena, bastante acanhada mesmo para os padrões de então, que após a instalação deste centro de estudos passa a ter um grande fluxo de alunos e uma efervescência cultural. Desenvolve então contornos culturais e com grandes agitações políticas e sociais. Surgem muitos estabelecimentos em formato de pensionatos para abrigar os estudantes de outras localidades, alguns as chamavam de repúblicas.

Os lentes desta escolas de direito eram autodidatas, posto a dificuldade da comunicação com os centros europeus de produção do saber. Atuavam, tanto no direito como no jornalismo, política, literatura e outros. Em meio a todo este progresso científico, abrem-se novas cadeiras no curso e produziu-se a primeira revista acadêmica oficial.

Cria-se no Brasil aos moldes europeus uma Revista da Faculdade de Direito de São Paulo¹⁰⁴ e outra Revista para a Faculdade de Recife¹⁰⁵, porém tal iniciativa não teve boa a

¹⁰² Criado por Decreto estadual nº 6.283, 25 de janeiro de 1934 – da lavra Armando Salles de Oliveira. Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior pertencente ao sistema estadual, ou seja, faz parte da estrutura organizacional do estado de São Paulo, portanto, não está subordinada a supervisão e regulação da União. O primeiro Reitor da USP foi o Professor Reynaldo Porchat, docente da Faculdade de Direito e nela sediou-se a Reitoria nos primeiros anos. No mesmo ato normativo foram também anexados: Escola Politécnica (1893), Escola Agrícola Luiz de Queiroz (1901), a Faculdade de Medicina (1913) e o Instituto de Educação (1933).

¹⁰³ José Arouche de Toledo Rendon – 1º Diretor – 1827 – 1833.

¹⁰⁴ O regulamento do cursos de Direito no Brasil a esta altura permitia que os alunos cursassem parte do curso em uma escola e parte na outra. Teixeira de Freitas utilizou-se deste expediente iniciou seus estudos em Recife e conclui em São Paulo. Autor da Consolidação das Leis Cíveis e do Esboço do Código Civil, base para o primeiro Código Civil brasileiro elaborado por Clóvis Beviláqua que curso o Direito na Faculdade de Recife.

repercussão nas arcadas de São Paulo, pois entenderam ser mais uma obrigação burocrática a fazer, diferente de Recife que se utilizou deste espaço para divulgar suas ideias de vanguarda¹⁰⁶.

A compreensão de que as Faculdades de Direito no Brasil foram inicialmente concebidas como espaço de desenvolvimento dos futuros gestores público de bases liberais é corroborada por Dallari (2003, p. 185)¹⁰⁷ quando diz: A Faculdade de Direito de São Paulo nasceu para atender às aspirações de estudantes que perfilhavam esses ideais e que tiveram o apoio de políticos que, além de terem a percepção de que os cursos jurídicos seriam de grande valia para a formação de uma elite política, também viam o liberalismo como um complemento da independência política.

A escola de Direito de São Paulo participou ativamente na Proclamação da república, consta ndete momento de um viés Liberal e conservador. Assim sendo, a Faculdade de Direito de São Paulo retrata a concepção paulista na época da república Velha.

2. Análise histórica dos currículos jurídicos

A partir da lei que criou os cursos de direito no Brasil passou-se a adotar o modelo curricular de Portugal no Brasil, impondo-se a realidade brasileira o modelo de ensino de Coimbra¹⁰⁸, bem díspares do contexto social brasileiro, porém foi à luz desta matriz que iniciou o Brasil a vida acadêmica-jurídica. O currículo foi fixado pela lei imperial determinando as seguintes disciplinas:

1º Ano:

1ª Cadeira - Direito natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia

2º Ano:

1ª Cadeira - Continuação das cadeiras anteriores

2ª Cadeira – Direito Público Eclesiástico

¹⁰⁵ Foi criada uma Revista da Faculdade de Direito de São Paulo através do decreto número 1159 da reforma de Benjamin Constant - este decreto estabelecia publicação anual de uma revista acadêmica nas escolas de ensino superior. Tal fato denota a interfeência do Estado nas Escolas de Direito.

¹⁰⁶ Movimento intitulado Escola do Recife – já tratrado no item anterior.

¹⁰⁸ O primeiro curso de Direito em Portugal iniciou suas atividades em Lisboa, por foi deslocado para Coimbra deve as algazarras feitas estudantes na capital portuguesa. HOMEM, António Pedro Barbas. **Faculdade de direito da universidade de Lisboa**. Memória, espaço e arte. Lisboa: Textype. 2012.

- 3º Ano:
 - 1ª Cadeira – Direito Pátrio Civil
 - 2ª Cadeira – Direito Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal
- 4º Ano:
 - 1ª Cadeira – Continuação do direito Civil Pátrio
 - 2ª Cadeira – Direito Mercantil e marítimo
- 5º Ano:
 - 1ª Cadeira – Economia Política
 - 2ª Cadeira – Teoria e Prática do Processo adotado pela leis do Império.

Um sinal evidente de que o objetivo com a criação dos cursos jurídicos era formar uma estrutura administrativa nacional estável para o Estado, pois Ministros de Estado, Senadores, Deputados tinham formação em Direito. Sendo que, outrora, todos eram formadas em Coimbra e sob a tutela direta de Portugal.

Portanto, depreende-se que em 1854 ocorreu uma mudança significativa no ensino jurídico, acrescentou-se as cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo, pois como mostra o quadro acima as mudanças anteriores foram apenas de nomenclatura, sem se alterar a essência curricular. Portanto, um currículo com bases ideológicas e políticas.

A reforma do “ensino livre”, iniciada em 1870, foi de fato efetivada após Proclamação da República, idealizada e implementada por Benjamin Constant, passa a vigor em 02 de janeiro de 1891, através do Decreto nº 1232-H tem por base a classificação positivista das ciências.

O advento da Escola do Recife projeta-se no futuro, influenciando o ambiente cultural local, regional para expandir-se no Brasil, por muitos anos. Os períodos poético, filosófico, crítico e jurídico não se esgotam no tempo que lhe foi atribuído, mas para efeito didático vale dizer, quando se iniciou a fase crítico-filosófica ou quando teve começo a fase jurídica, o movimento estendeu-se em larga escala por um vasto período da história cultural do País. Sua pujança cultural influenciou inclusive com a mesma esteia doutrinária, a criação das Faculdades de Direito da Bahia (1892) e do Ceará (1898), a partir das ampliações promovidas pela reforma do ensino de Benjamin Constant.

No império o ensino do Direito era bastante controlado pelo governo central – Estado Unitário, que tinha como doutrina predominante o jusnaturalismo na concepção religiosa. A mudança para o positivismo só ocorreu em torno de 1870, com o concurso de Tobias Barreto para lecionar na Faculdade de Direito do Recife. Os cursos jurídicos até então eram apenas espaços para fomentar a elite brasileira a ocuparem cargos na vida pública, aulas meramente

expositivas, tipo conferência aos moldes de Coimbra e não havia uma correlação entre a realidade do país. Tal realidade até hoje não sofreu grandes avanços.

Após a Proclamação da República surge um novo currículo, fundamentado na Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895. Tais mudanças objetivaram uma maior profissionalização, com a exclusão das disciplinas: Direito Eclesiástico e Direito Natural. Tal fato se dá pela influência do movimento republicano que tinha por base o positivismo de Comte, portanto uma proposta de ruptura com a metafísica, e uma análise positiva da realidade social.

Na República abriu-se o espaço para criação de novos cursos tanto públicos como privados, sob a supervisão do governo, encerrando, portanto, o bipolarização São Paulo e Recife. Porém permanece um currículo sem a devida contextualização com a realidade social.

Quando em 1931 ocorre a reforma Francisco Campos, que procurou estabelecer nos cursos jurídicos uma conotação profissionalizante. Trouxe consigo o desdobramento dos Cursos Jurídicos em: bacharelado e doutorado¹⁰⁹, sendo que o bacharelado era para a formação dos profissionais do direito e o doutorado para habilitar ao magistério e a pesquisa¹¹⁰.

Só em 1962 o Conselho Federal de Educação, implanta pela primeira vez um currículo mínimo para o ensino jurídico, porém é neste momento que exclui-se Filosofia que era parte integrante dos currículos desde a Proclamação da república. Durante período anterior ocorreram pequenas alterações, não representaram nenhum giro teórico. Até então todos haviam sido currículos plenos. Amplia-se assim a liberdade curricular, para que cada curso possa se adaptar a realidade local e regional.

O Ministério da Educação – MEC impõe o curso com duração mínima de 05 (cinco) anos e elenca 14 (catorze) disciplinas obrigatórias: Introdução à Ciência do Direito, Direito:

¹⁰⁹ Fato já previsto desde 1927, na Lei que criou os cursos jurídicos no Brasil, em seu art. 9º, *in verbis*: Os que freqüentarem os cinco anos dos Cursos com aprovação, conseguirão o grau de bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem no Estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

¹¹⁰ San Tiago Dantas em 1955 em aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, já apontava a crise do ensino jurídico e a decadência do modelo aula-conferência. No alvorecer deste novo século continuamos com os mesmos problemas apontados pelo ilustre professor, o mundo jurídico acadêmico quase nada revolucionou.

Civil, Comercial, Constitucional (incluindo TGE), Internacional Público, Administrativo, Trabalho, Penal e Financeiro, Práticas: Civil e Penal, Medicina Legal e Economia Política.

Com esta estrutura curricular fica clara a tendência de formar meros técnicos do Direito, portanto, meros reprodutores do discurso jurídico, sem caráter humanístico e nem filosófico, mantendo o descompasso com a realidade social, política e econômica.

Já a Resolução nº 3/72/CFE amplia o leque humanístico no ensino jurídico. A matriz curricular mínima teve como disciplinas básicas: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia e como disciplinas profissionalizantes: Direito Constitucional (TGE), Civil, Penal, Comercial, Trabalho, Administrativo, Processual Civil e Penal e mais duas a serem escolhidas entre: Direito Internacional Público e Privado, Tributário, Marítimo, Romano, Agrário, Previdenciário, Medicina Legal. e adiciona o estágio, muito embora alguns cursos entenderam-no como apenas disciplina de Prática Forense Civil e Penal¹¹¹. Fato que precarizou por décadas qualquer contextualização de prática jurídica real. Na qual o discente sob a orientação de um docente efetivamente construiria peças jurídicas com base em um caso concreto. Porém as referidas disciplinas de Prática Forense Civil e Penal os alunos apenas produziam peças isoladas e hipotéticas.

Diante desta reforma depreende-se que a mesma não rompe com o eixo tecnicista implementado em 1931, pois poucas são as disciplinas propedêuticas, o currículo visava ainda a formação de técnicos do Direito, embora trouxesse em seu interior uma proposta de flexibilização, de caráter leve, não estabeleceu uma onda de mudança no país.

Com a obrigatoriedade de estágio a carga horária é ampliada para 2700 horas, tendo como tempo de duração de 04 (quatro) a 07 (sete) anos. O modelo adotado, portanto, não estabelece qualquer ruptura com o padrão do início da República, mantem-se os seguintes problemas práticos: a) burocracia – administração centralizada, b) falta de criatividade, c) desmobilização, d) mera reprodução de discurso já pronto, e) educação bancária¹¹² e f) aulas expositivas – código comentado.

¹¹¹ O estágio conforme consta na Resolução CFE nº 003/72 não foi obedecido pelas IES, ocasionando a mera reprodução de aulas-expositivas nas disciplinas Prática Forense Civil e Penal.

¹¹² Terminologia de Paulo Freire.

Para superar a crise desencadeada pelos problemas acima elencados era necessária uma reestruturação acadêmica com o fito de superar este modelo arcaico, corroído pela mudanças sociais e políticas ocorridas no Brasil. Foi criada na década de 80 uma Comissão de Especialista de Ensino de Direito¹¹³ (CEED), com a finalidade de congregar propostas para um novo currículo. E é neste sentido que o MEC e a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB realizaram no Brasil ciclos de debates com as Instituições de Ensino Superior – IES visando um repensar do ensino jurídico.

Na República como já foi demonstrado algumas alterações curriculares foram feitas, mas nenhum trouxe em seu bojo as rupturas almejadas pela comunidade acadêmica, só com a Portaria nº 1886/1994 e que se começa a vislumbrar um novo alvorecer, porém um instrumento normativo por si só não traz a transformação almejada, mesmo que embutido nele grandes ideias. É necessário também uma reformulação nas bases do processo ensino/aprendizagem. A inclusão de outros métodos de ensino, não a aula-conferência, bem como a inserção de novos recursos áudio-visuais e o contínuo estímulo a pesquisa e a cidadania, ou seja, a conformação de um Projeto Pedagógico que contemple as expectativas e as novas demandas do tecido social.

3. Notas transformadoras a partir da Portaria N° 1886/1994¹¹⁴

Após os debates promovidos pela Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico do MEC, juntamente com a OAB e as IES foi editada a Portaria nº 1.886¹¹⁵/1994/MEC, que se propõem a ser a base jurídica de tutela curricular para os cursos de direito, o seja, a primeira Diretriz Curricular para os cursos de Direito. Posteriormente foi reformulada em 2004 que já

¹¹³ Parecer nº 614/80 do CFE. In: **Documento nº 235**, 1980, p. 40.

¹¹⁴ Ressalte-se que estas diretrizes curriculares para os cursos de Graduação em Direito, foram elaboradas anteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Somam-se a esta normativa as indicações fornecidas pelo Parecer nº 776/97, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Edital nº 4/97 da SESu/MEC. Este conjunto de normativos nortearam o ensino do direito a partir de então. Este momento histórico foi fruto do envolvimento da comunidade acadêmica vocacionada, que teve como partes fundamentais no processo a Comissão de Especialistas do Ensino de Direito (CEED/SESu/MEC) em parceria com a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e as academias de Direito.

¹¹⁵ **Portaria nº 1886/1994**. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20100108-03.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

se intitulou Diretrizes Curriculares Nacionais do Direito. Tal instrumento normativo foi fruto de um amplo debate nacional – Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos: Elevação da qualidade e avaliação, em 1993, que redundou em um relatório final, documento que serviu de base para elaboração da referida Portaria.

Estabelece os seguintes pontos básicos: a) carga horária: 3300h; b) tempo: 05 (cinco) a 08 (oito) anos; c) o curso de Direito deverá abranger as atividades de ensino, pesquisa e extensão; d) institui as atividades complementares. Ressalte-se que o curso de Direito no Brasil foi o primeiro a instituir formalmente atividades complementares em seus currículos, antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1994.

Tem como conteúdo mínimo a seguinte distribuição curricular: a) *disciplinas fundamentais*: Introdução ao Direito, Filosofia Geral e Jurídica, Ética Geral e Profissional, Sociologia Geral e Jurídica, Economia e Ciência Política; e b) *disciplinas profissionalizantes*: Direito Constitucional, Civil, Administrativo, Tributário, Penal, Processual Civil e Penal, Trabalho, Comercial e Internacional. Atentar que não consta neste grande marco pedagógico as disciplinas ou conteúdos de Direito Ambiental e ou Educação Ambiental. Ressalta-se que esta portaria foi editada depois da Constituição Federal e da Conferência Rio 92.

As disciplinas de caráter optativas ficam com o dever de estabelecer a regionalização, a contextualização do curso em seu espaço social, bem como a inclusão dos chamados novos direitos. Em conformidade com a autonomia pedagógica de cada IES e em sintonia com a realidade local e regional, propondo, portanto, com um viés interdisciplinariedade e promotores da viabilidade no campo de trabalho.

Esta nova concepção curricular tem uma perspectiva mais humanística e integrada para a formação do futuro profissional e se coaduna com o contexto social do final do século XX e na visão de Roberto Aguiar¹¹⁶ quando traça um perfil dos diplomados em Direito: eles reúnem informações técnicas em menor ou maior grau que o permitem ter segurança mínima para realizar um concurso público ou se lançar na vida advocatícia. As informações consistem normalmente em comentários sobre a legislação vigente tirados diretamente dos códigos sem a devida base científica; nas palavras do próprio jurista: "Para os diplomados, o direito é uma

¹¹⁶ AGUIAR, Roberto A. R. de. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: **OAB Ensino Jurídico**. Novas diretrizes curriculares. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996, p. 129 - 130.

sintaxe de normas, prazos e sanções, alienadamente aplicado e desenraizado tanto de suas origens, quanto da realidade em mudança na qual vai ser aplicado e vai também influir".

O estágio passa a ter caráter obrigatório¹¹⁷, com carga horária mínima de 300 horas. A conclusão de curso só se efetivará mediante a apresentação de monografia com banca examinadora¹¹⁸. Tal instrumento jurídico inova mais ainda com sugestão e criação, a partir do contexto sócio, político e econômico da região na qual está localizado o curso, de **habilitações** visando um maior aprofundamento em determinadas áreas, pelo discente.

Devendo a carga horária compreender atividades simuladas e reais, as quais devem ser operacionalizadas no decorrer dos quatro últimos semestres, sob a coordenação do Núcleo de Prática jurídica, sendo a parte real levada a efeito num Escritório de Prática Jurídica e a parte simulada em espaço pedagógico concebido para este fim, Deve ser ressaltado que trata-se de estágio curricular, ficando assim, o discente obrigado a cursá-lo.

As atividades simuladas são de fundamental importância a este novo projeto de ensino, pois é neste momento é que o aluno poderá vivenciar, a partir de uma orientação do corpo docente, as principais atividades profissionais afeitas ao direito; advocacia, magistratura, ministério público, procedimentos cartoriais. Para em seguida aplicá-los nos casos reais.

As atividades reais deve desenvolver-se no Núcleo de Prática Jurídica para o fim perspicuo de assegurar a vivência por parte do aluno nas mais diversas áreas jurídicas, com problemas concretos. No NPJ deverá o aluno mediante orientação do docente redigir peças jurídicas, pesquisar jurisprudência, fazer mediação entre as partes, atuar em audiências, visitas

¹¹⁷ Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente. § 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá instalações adequadas para treinamento das atividades de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público. § 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a *Defensoria Pública* outras entidades públicas judiciárias empresariais, *comunitárias e sindicais* que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em *juizados especiais* que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior. (grifo nosso). Depreende-se a viés social implantado neste normativo.

¹¹⁸ Ver art. 9º da Portaria N. 1886/1994, in verbis: Para conclusão do curso, será obrigatória apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno. Posteriormente o MEC se manifestou pelo Parecer nº 146, em 2002, que tornou opcional a monografia. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2010.

órgãos judiciários, sempre em consonância com a ética profissional, bem em órgãos públicos ou privados conveniados para este fim.

Tal atividade imprime um novo papel as Universidades, que é o de prestar serviço jurídico ao cidadão hipossuficiente permitindo que a IES rompa seus muros e caminhe em direção a sociedade civil, com sua função social. As atividades de prática jurídica também podem ser exercidas mediante convênio com instituições públicas e privadas.

A finalidade primordial do estágio curricular é proporcionar ao discente as vivências das habilidades profissionais necessárias e exigidas ao bacharel em direito. Tudo integrado ao conteúdo pleno do Curso.

Tendo como função perspicua fornecer as linhas gerais para os cursos jurídicos estruturarem seus projetos pedagógicos, sem interferir na autonomia acadêmica bem como a criatividade e aplicação no contexto regional de cada curso, segundo suas vocações, demandas sociais e mercado de trabalho, propiciando ao acadêmico seu melhor preparo intelectual e profissional.

Propõe as diretrizes uma ruptura como o modelo antigo de educação jurídica, centrada e concentrada no montante de informação, sem a devida percepção em formar uma cultura crítica aos seus bacharéis em direito.

O outrora modelo de educacional adotado não instrumentalizava o operador do direito a desenvolver sua própria argumentação jurídica, seu próprio raciocínio lógico. Instrumentalizando o corpo discente a desenvolver pensamento crítico e dinâmico, devido as grandes transformações sociais que vivenciamos, refletidas diretamente na construção normativa.

Ocasão em que levou todos os cursos de direito no Brasil a construírem seus Projeto Pedagógicos fundamentais no novo perfil profissiográfico definido pela referida portaria, que necessariamente abrange a consolidação da formação humanística, bem como a capacidade de argumentação jurídica e aplicação da moderna hermenêutica. Vocacionando sua atividade abrangendo os fenômeno sociais, econômicos e políticos. Enfocando sempre a necessidade local e regional a que está inserido o Curso de Direito.

Propiciando ao acadêmico uma capacidade reflexiva e crítica acerca do fenômeno jurídico, desencadeando portanto um processo ensino/aprendizagem dinâmico e participativo, sem perder de vista a dimensão inerente ao homem, principalmente ao bacharel em direito que é o exercício da cidadania.

Portanto, o currículo pleno deve proporcionar ao aluno os instrumentos teóricos e práticos para a aplicação dos requisitos acima elencados, e sempre que possível estabelecer a dimensão e inter e transdisciplinar do direito, viabilizando por conseguinte sua participação no mercado de trabalho.

Deve ainda o espaço acadêmico institucional estimular e fornecer o instrumental necessário ao desenvolvimento da pesquisa e da livre investigação científica, a partir de Programas de Iniciação Científica, Programa de Monitoria, Grupos de Estudo bem como Programas e Cursos de Extensão universitária. Hoje todas estas atividades são compreendidas como atividades curriculares (Atividades Complementares).

Fomentar do novo bacharel as formas alternativas de solução dos conflitos, utilizando os caminhos da assessoria e consultoria jurídica, bem como a mediação, conciliação e arbitragem, como técnicas inovadoras e eficazes de solução, que muitas vezes previnem o conflito ou o solucionam rapidamente. Exercício este que deve ser estimulado desde as disciplinas teóricas como Introdução à Ciência do Direito, Teoria Geral do Processo, Deontologia Jurídica, estendendo as todas disciplinas correlatas, pois só desenvolveremos uma nova mentalidade forense.

O bacharel em direito ao sair da Universidade deve possuir as habilidades básicas e necessárias, bem como: a) ler, compreender e elaborar documentos e peças; b) interpretar, aplicar e integrar o Direito; c) pesquisar e utilizar todas as formas de expressão do Direito, d) aplicar corretamente o argumento jurídico; e) possuir agilidade na tomada de decisões e f) domínio da técnica processualística.

Com a Portaria nº 1886/1994 ocorreu, portanto, em todo ensino jurídico nacional uma micro-revolução, pois estabeleceu-se novos paradigmas, novo modelo pedagógico, bem como uma nova compreensão do processo ensino/aprendizagem para os Cursos Jurídicos. Despertando para necessidade de se estabelecer uma perfeita harmonia entre teoria e prática.

Através do mesmo instrumento normativo do MEC institucionalizou-se também a obrigatoriedade da monografia em direito ou Trabalho de conclusão de curso. Momento em que o processo pedagógico terá o seu apogeu, pois o aluno sistematizará os conteúdos estudados através de orientação do professor da área de sua escolha.

Outra grande inovação foi a inclusão das atividades complementares como um componente curricular obrigatório. Tal inovação visa romper com o “ensino bancário” e despertar no acadêmico de direito novos modelos pedagógicos e de criação do saber. Podendo o aluno realizá-las no âmbito da própria instituição ou não. Propiciando de sobremaneira a autonomia na escolha por parte do discente em atividades acadêmicas que pretende se engajar, enriquecendo de sobremaneira seu currículo e seu conhecimento, a partir da sua própria liberdade de pensar.

Pode-se compreender como atividades complementares, toda atividade exercida extra currículo pleno, quais sejam: projetos de extensão, projetos de pesquisa, monitoria, estágio extracurricular, congressos, seminários, simpósios, cursos livres, disciplinas oferecidas por outras IES não contidas no currículo pleno, sendo vedado a utilização de um único meio de atividade.

As Atividades Complementares, integrantes e indissociáveis do currículo pleno, intentam congregam os mistérios universitários de extensão, pesquisa, ensino e prática. Trata-se de atividade com extrema flexibilidade para realização, pois tem o condão de libertar o discente para escolhas de forma autônoma e a partir de seus interesses e preferências profissionais e pessoais. Possibilita ao aluno efetivar sua própria programação a partir de seus interesses de pesquisa, de ações de extensão, área de atuação, etc.

4. Resolução nº 09/2004: o presente construindo o futuro

É possível ensino jurídico com qualidade?

É preciso a adoção de estratégias pedagógicas tendentes a despertar os que se encontram de braços fechados as mudanças. Para obtenção da tão almejada qualidade proponho:

- investimentos em meios (informática, biblioteca, instalações);
- requalificação do corpo docente nos quesitos titulação, jornada e remuneração;
- celebração de acordos e convênios com entidades públicas e privadas possibilitando o intercâmbio institucional desencadeando uma onda de conhecimento e oportunidades aos discentes e docentes;
- fomentar a participação de todos os atores do processo institucional para criação de um de projeto pedagógico vocacionado à qualidade e produtor de profissionais competentes.
- criação, adoção e efetiva implementação de projeto pedagógico participativo;
- manutenção de autonomia;
- adoção de medidas positivas visando maior dedicação do quadro docente no seio institucional;
- implementação de uma política educacional dinâmica voltada as atividades complementares para o corpo discente;
- busca de qualidade pela interseção no processo pedagógico de uma constante de troca de informações tanto entre docente/discente como discente/discente;

- perceber e transformar o desejo expresso pelo corpo discente em indicadores prazeres reais, elevando portanto a qualidade do ensino dado o nível de satisfação gerada no processo de ensino;

- aplicação prática da postura de *cidadão competente* desencadeando uma onda de transformação social a partir da vivência prática do direito face às carências da sociedade; e

- adoção de postura ativa com a plena participação do discente no processo de ensino retirando o aluno de uma postura de acomodação para uma comunicação efetiva. (grifo nosso)

Após a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei das Diretrizes e Bases, passa a ser esta a legislação regente de todo o edifício da educação brasileira. Trouxe em seu grande bojo a flexibilização curricular, como caminho de criação de grades curriculares peculiares ao interesse e vocação de cada discente e universidade, ampliando portanto a autonomia individual e institucional.

A função da universidade não é educar, mas produzir educação. É preciso vencer o modelo aula-conferência pois já está provado o seu fracasso desde a época do império. O professor deverá adotar outros meios que possa atrair o seu alunado ao interesse pela disciplina lecionada enriquecendo a aula ministrada utilizando-se de métodos modernos, sempre unindo a teoria com a prática, apoiando-se em exemplos cotidianos e incentivando o aluno a pesquisa.

Os problemas nos cursos jurídicos são normalmente percebidos com maior facilidade depois da formatura, quando o egresso começa a procurar seu espaço no mercado de trabalho. As deficiências do acadêmico podem mesmo fazer com que ele passe a repetir socialmente que: "a universidade não prepara para a vida", como se ele mesmo tivesse consciência universitária ou mesmo noção do que isto possa significar.

Além disto, costuma-se restringir a visão do Direito aos tribunais, sem envolver os novos caminhos: como negociação, mediação, arbitragem, consultoria empresarial, áreas emergente de atuação profissional em que bacharéis em Direito podem e devem desenvolvê-los com destemor e aptidão.

Por estes problemas, formam-se profissionais com os conhecimentos restritos o que lembra o modelo adotado nas aulas do currículo mínimo, sem a "cultura geral" que costuma ser atribuída ao curso de Direito. Pelas deficiências na bagagem acadêmica, atuam sem as devidas noções de lógica jurídica, pesquisa e ciência, de ética fundamentando-se num discurso retórico, descontextualizado, limitado ao vocabulário arcaico e rebuscado, acreditando ser este o caminho correto diante do cliente e do júri.

O ato de formar é diferente da prática de informar. O primeiro exige a procura pelo conhecimento, que se conheça não apenas as técnicas e a prática profissional, mas também os princípios éticos e morais que nortearão a sua atuação, o que lhe permitirá ser um profissional diferenciado do cliente criminoso; além disto ter sentido de justiça bem nítido na consciência. Conhecer mais do que códigos comentados, saber comentá-los, é a prática necessária aos estudantes que se formam em Direito.

Logo fica claro que uma formação monodisciplinar, em que o estudante preocupara apenas os assuntos relativos à sua futura área profissional, é inaceitável. Não se falaria em formação, mas em especialização na *miopia jurídica*, em que o Direito seria visto de uma forma extremamente limitada, composta tão somente de noções das práticas processuais necessárias às ações que os clientes precisam.

Os problemas nos cursos jurídicos são normalmente percebidos com maior facilidade depois da formatura, quando o estudante começa a procurar seu espaço no mercado de trabalho. As deficiências do acadêmico podem mesmo fazer com que ele passe a repetir socialmente que: "a universidade não prepara para a vida", como se ele mesmo tivesse consciência universitária ou mesmo noção do que isto possa significar.

Além disto, costumam restringir a visão do Direito aos tribunais, sem enxergar campos como arbitragem, mediação, consultoria empresarial, áreas de atuação profissional em que bacharéis em Direito podem atuar sem dificuldades. Por estes problemas, formam-se como profissionais com os conhecimentos restritos a o que se lembram das aulas do currículo mínimo, sem a "cultura geral" que costuma ser atribuída ao curso de Direito. Pelas deficiências na bagagem acadêmica, trabalham sem noções de lógica, pesquisa e ciência,

baseando-se apenas em discurso retórico limitado ao vocabulário prolixo e rebuscado necessário para sair-se bem diante do cliente e do júri.

O ato de formar-se é diferente da prática de informar-se. O primeiro exige a procura pelo conhecimento, que se conheça não apenas as técnicas à prática profissional mas também os princípios éticos e morais que nortearão a sua atuação, o que lhe permitirá ser um profissional diferenciado do cliente criminoso; além disto, ter sentido de justiça bem nítido na consciência. Conhecer mais do que códigos comentados, saber comentá-los, é a prática necessária aos estudantes que se formam em Direito.

Logo, fica claro que uma formação monodisciplinar, em que o estudante preocupar-se-ia apenas com os assuntos relativos à sua futura área profissional, é inaceitável. Não se falaria em formação, mas em especialização na miopia jurídica, em que o Direito seria visto de uma forma extremamente limitada, composta tão somente de noções das práticas processuais necessárias às ações que os clientes precisam.

Pelo exposto, depreende-se que desde o início dos cursos de direito no Brasil tem-se um total ingerência do Estado nas normas atinentes ao ensino do direito, bem como ao ensino superior. É através de lei imperial que os cursos são fundados com a matriz curricular única e determinada pela referida lei. Inclusive com a utilização da metodologia adotada em Portugal.

Em ato contínuo o imperador determina o s Estatutos reguladores, que condizem desde a seleção, nomeação e a doutrina a ser adota pelo lente. Regula também o Estado os procedimentos administrativos de ingresso dos discentes, o controle da frequência e até o as possibilidades de abono de faltas, que por vezes os professores nem ouvidos eram, ou seja, uma total concentração e centralização por parte do poder público na gestão do ensino superior.

Fato que se reproduziu na república, hora com mais intensidade ou com menos intensidade. Destarte, que somente com a Constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que se pode vislumbrar uma autonomia universitária. Fato que se demonstrará nos catítulos seguintes ainda em processo de avanços e recuos, ou porque o Estado aumenta seu poder de controle, ou porque as IES não sabem utilizar sua autonomia constitucionalmente assegurada.

Destarte, para se entender o presente e projetar o futuro é preciso mergulhar no passado... Navegar por mares as vez turvos e agitados das história, mas só assim possível a compreensão do presente, bem como indicações para o futuro. Entender o processo regulatório dos cursos de Direito nos conduzirá a uma análise crítica deste processo educativo e assim um olhar mais consciente do próprio papel das Escolas de Direito em face ao sistema de justiça.

CAPÍTULO II.

MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL

1. As arcadas da regulação do ensino do direito

A partir da Lei Imperial, de 11 de agosto de 1827¹¹⁹, que criou os cursos de direito no Brasil passa-se a adotar o método e os aportes doutrinários de Portugal¹²⁰, impondo a realidade brasileira o modelo de ensino de Coimbra¹²¹, cidade bem dispare do contexto social e político brasileiro, porém foi à luz desta matriz que iniciou o Brasil a vida acadêmica-jurídica, bem como administração dos curso de direito era centrada e concentrada, ou seja, não havia nenhuma autonomia nem administrativa e nem educacional na gestão dos cursos superiores no Brasil.

Segundo Adorno (1988, p. 150) as contradições no seio da criação dos cursos jurídicos são muitas, ao se deparar com as escolhas do curso de São Paulo assim professa um exame da relação de fontes recomendadas que a organização dos cursos jurídicos reproduziu, no âmbito acadêmico, a difícil síntese entre o patrimonialismo e liberalismo que marcou a nascença do estado brasileiro. De fato, a recomendação de manuais e compêndios revela um preocupação de conciliar, sem grandes conflitos, e de modo harmônico, o tradicional e o moderno, o teórico e prático, construindo *bête noire* o objetivo a ser alcançado, e mesmo a essência da arte da prudência e da moderação políticas que as academias de Direito elegeram como moto perpétuo. Assim, se na cadeira de Economia Política recomendavam-se J. B. Say, Sismondi, Ricardo, Malthus e Smith – bastiões do pensamento econômico moderno – e, se em Direito Criminal, no quarto ano, lia-se Jeremy Bentham e Beccaria, em contrapartida se ensinava Direito Civil, no terceiro ano, pelo jurisconsulto português Melo Freire e se indicava Bulamarqui – um “antiquado no fundo e na forma”, segundo experiente comentarista – na cadeira de Direito Natural, ou seja, um incongruências entre os manuais escolhidos, uns liberais e modernos, outros tradicionais e obsoletos. Ressalte-se que a referida recomendação acima citada pelo autor na prática se traduzia com imposição, pois era única fonte doutrinária (compêndios) admitada nas arcadas.

¹¹⁹ A supracitada lei, em seu Art. 10, dispunha que o Estatuto de Visconde de Cachoeira, Decreto nº 09 de janeiro de 1825, regularia os cursos de direito naquilo em que fosse aplicável e desde que não se opusesse a lei. Cf.: PEREIRA, Nilo (Introdução). **A criação dos cursos jurídicos no Brasil**. (documentos Parlamentares). Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977, p. LIII. LOPES, José Reinaldo de. **O direito na História**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

¹²⁰ As bases do ensino superior de Portugal datavam da reforma feita Marquês de Pombal – Lei da Boa Razão de 1769.

¹²¹ Segundo Venâncio Filho (1979, p. 08), “destaca serem 13 os brasileiros que se formaram em Coimbra no século XVI, no século XVII, 354, no século XVIII, 1752 e, entre 1781 e 1822, 339”.

Portanto, pode-se inferir que o Brasil passa a dispor de uma cultura jurídica precária, antiga e ainda sem produção intelectual própria. Segundo Ricardo Marcelo Fonseca (On line)¹²², “é que sobretudo a partir dos anos cinquenta do século XIX que podem ser evidenciadas características mais claras e específicas no sentido de ser possível definir contornos de uma genuína *cultura jurídica brasileira*”.

Com este ato de fundação das acadêmicas jurídicas o império passa a formar seus quadros para em breve assumiram as funções burocráticas-administrativas e jurídico-políticas do Brasil¹²³.

Para Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 156) até os dias de hoje é raro se encontrar médicos, advogados, engenheiros, etc, que atuem somente no exercício exclusivo de sua profissão. Segundo o autor “as nossas academias diplomam todos os anos centenas de novos bacharéis¹²⁴, que só excepcionalmente farão uso, na vida prática, dos ensinamentos recebidos durante o curso”¹²⁵.

No tocante as raízes do ensino do direito no Brasil são grandes e profundas às influências coimbrenses junto ao modelo pedagógico adotado nas Faculdades de Direito brasileiras com profundas penetrações ideológicas e culturais no Brasil, desde a adoção das matrizes curriculares vigentes no século XIX, bem como a absorção da metodologia aplicada em Coimbra e de seus estatutos.

O transcurso do século XVIII marca profundamente a Europa com suas bases iluministas, fato que também reverberou em solo português, em especial o momento político de ascensão ao poder de Marquês de Pombal e as reformas desencadeadas por ele. Dentre elas a inclusão no currículo de Direito da disciplina - *História do Direito Pátrio*, bem como a

¹²² FONSECA, Ricardo Marcelo. Os juristas e a cultura jurídica brasileira na segunda metade do século XIX. Trabalho apresentado no **I Congresso brasileiro de história do direito**, realizado em Florianópolis entre os dias 8 e 11 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbepdocs/098257294.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

¹²³ ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 141.

¹²⁴ Segundo dados do INEP atualmente o Brasil possui 1157 cursos de Direito. Censo Nacional da Educação Superior de 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 28 out 2014.

¹²⁵ HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 156.

exigência de organização de compêndios que, com a prévia aprovação régia¹²⁶, seriam adotados na Universidade. Fato que incidiu posteriormente e diretamente em solo brasileiro e na autonomia de cátedra. A reforma converge para uma visão iluminista diferente do pensamento humanístico anteriormente proposto.

Neste momento Marquês de Pombal¹²⁷ em face as ideias iluministas propõe um Estado laico em sua reforma. Fato que vem a incidir nos estatutos da Faculdade de Direito de Coimbra. De posse da reforma de Pombal quando da propositura dos Estatutos¹²⁸ para as Faculdades de Direito no Brasil Visconde de Cachoeira traz consigo o modelo laico, afastando os estudos do Direito Público com o Canônico. A doutrina de Estado adota a época era o modelo de Estado Liberal e esta não adsorvia a inserção eclesiástica. Contudo e propositura teve várias contraposições.

O Brasil vivia aos moldes portugueses e necessitava construir sua própria identidade nacional, portanto, para Torelly¹²⁹ (2008, p. 80):

nesse contexto, torna-se necessário garantir, a um só tempo, a manutenção das fontes da burocracia estatal, e a unidade ideológica dessa burocracia nas bases do pacto social pressuposto, sem mais depender do aparelho de formação que se separa da nova região, tornando-se estrangeira principal instituição que promove tal feita, a Universidade de Coimbra, implicando-se a necessidade de organização, na nova região, de local de formação que lhe assumo papel análogo.

¹²⁶ Esta aprovação prévia denota-se o controle do estado sobre os estudos superiores.

¹²⁷ Reforma de Marquês de Pombal (1772) e a refundação do Estado português. Neste momento os jesuítas são excluídos do ensino em Portugal e em suas colônias, inclusive o Brasil.

¹²⁸ Trecho do Estatuto de Visconde de Cachoeira: Comtudo não entrará o ensino da faculdade de canones no Curso Juridico, que se vai instituir. Esta sciencia, toda composta das leis ecclesiasticas, bem como a theologia, deve reservar-se para os claustos e seminarios episcopaes, como já se declarou pelo Alvará de 10 de maio de 1805, § 6.º, e onde é mais próprio ensinarem-se doutrinas semelhantes, que pertencem aos ecclesiasticos, que se destinam aos diversos empregos da igreja, e não aos cidadãos seculares dispostos aos empregos civis. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/panteao/panteao.htm>. Acesso em: 07 jul. 2015.

¹²⁹ Cf.: BASTOS, Aurélio Wander. (Coord.). **Os cursos jurídicos e as elites políticas no Brasil**. Brasília: Câmara dos deputados, 1977. SILVA, Mozart Linhares da. **O império de bacharéis – O pensamento jurídico e a organização do Estado nação no Brasil**. Curitiba: Juruá, 2003.

O currículo foi fixado por lei imperial com determinação de duração de 05 (cinco) anos e 09 (nove) cadeiras assim distribuídas^{130 131 132}:

1º Ano:

1ª Cadeira - Direito natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.

2º Ano:

1ª Cadeira - Continuação das cadeiras anteriores

2ª Cadeira – Direito Público Eclesiástico

3º Ano:

1ª Cadeira – Direito Pátrio Civil

2ª Cadeira – Direito Pátrio Criminal, com a teoria do Processo Criminal

4º Ano:

1ª Cadeira – Continuação do direito Civil Pátrio

2ª Cadeira – Direito Mercantil e Marítimo

5º Ano:

1ª Cadeira – Economia Política

2ª Cadeira – Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império.

Um sinal evidente de que o objetivo com a criação dos cursos jurídicos era formar uma estrutura administrativa nacional estável para o Estado, pois era interessante que os Ministros de Estado, Senadores, Deputados tivessem formação em Direito e de traço em sintonia com

¹³⁰ Hoje, em vez de cadeiras, chama-se disciplinas, e as diretrizes curriculares tratam como conteúdos a serem abordados da forma que a IES desejar distribuir. Para ministrar estas cadeiras foram nomeados nove lentes (professores) proprietários e cinco substitutos. O salários dos lentes proprietário era equiparado ao de desembargador. Tal era a relevância dada a função. O termo lente foi utilizado no final da Monarquia e no início da República para designar o ofício de professor dos níveis de ensino secundário e superior.

¹³¹ A idade mínima para ingresso dos futuros bacharéis era de 15 anos.

¹³² Além das cadeiras do curso de direito deveriam os alunos estudar no curso, em anexo, com as seguintes aulas: aulas de gramática latina, retórica, língua francesa, filosofia nacional, moral e geométrica, história, geografia e língua inglesa. Tendo como método de ensino o mesmo da Universidade de Coimbra, as aulas expositivas.

Portugal, pois conforme é possível observar não consta na matriz curricular disciplinas voltadas para a prática forense. Fato replicado durante a república, com leves alterações.

Ressalta-se que já nos primórdios do ensino do direito incluía-se o conteúdo de economia política. Fato que vezes foi excluído ou incluído como mero cumprimento de normativos. Observa-se na maioria dos cursos de direito no Brasil, que incluíram o conteúdo de economia política foi apenas por obrigatoriedade legal¹³³, mas sem o devido zelo/entrelaçamento com os demais conteúdos. Entende-se a que a inclusão do conteúdo de economia política é de total relevância para a compreensão do direito, visto ser o mesmo como diria Miguel Reale¹³⁴ concebido a partir da teoria tridimensional do Direito, Fato – Valor – Norma. Portanto, as normas tem seu entrelaçamento com o contexto economia da sociedade em que vigorará.

Portanto, o Brasil passa a possuir uma academia de direito em Olinda e outra em São Paulo, sendo a primeira mais acadêmica e filosófica e a segunda mais processual e sociológica. Uma proposta curricular em sintonia com as bases político-ideológicas de então.

Segundo Schwarcz (1993, p. 141):

Nas mãos desses juristas estaria parte da responsabilidade de fundar uma nova imagem para o País se mirar, inventar novos modelos para essa nação que acabava de desvincular o estatuto colonial, com todas as singularidades de um País que se libertava da metrópole, mas mantinha no comando um monarca português.

¹³³ Resolução CNE/CES nº 09 de 29 de setembro de 2004. Art. 5º, *in verbis*: O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, *Economia*, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. (grifo nosso).

¹³⁴ Cf.: REALE, Miguel. **Lições preliminares do direito**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1993. Para o Reale (1993, p. 65) o direito tem seus fundamentos em “três aspectos básicos, discerníveis em todo e qualquer momento da vida jurídica: um aspecto normativo (o Direito como ordenamento e sua respectiva ciência); um aspecto fático (o Direito como fato, ou em sua efetividade social e histórica) e um aspecto axiológico (o Direito como valor de Justiça)”.

Ou seja, “nas faculdades de Direito se formariam não apenas bacharéis, mas, sim, intelectuais capazes de atuar e opinar em diferentes esferas da vida político-administrativa do País”. (SILVA, 1997, p. 67)

Na opinião de Aurélio Wander Bastos (2000, p. 185 - 186), essa lei nos conduz a três grandes inclinações. Em primeiro lugar, a lei que criou os cursos de Direito expressou uma composição política entre as elites imperiais, a Igreja e as elites civis parlamentares de formação romanista. Em segundo lugar, o currículo aprovado em 1827 desprezava o ensino processual e, em terceiro lugar, o ensino do Direito configurava-se em um ensino sem método. Traços que se reproduzem até hoje, muito embora que com novos contexto como será narrado nos capítulos seguintes.

Este perfil institucional traçado contribuiu para o atraso nas academias de direito brasileiras da época. Portanto, “compreender os primórdios em que se assentou a formação da cultura jurídica brasileira é importante por tratar-se de um aspecto fundamental do nascimento do próprio Brasil e da idéia de país que animou os políticos que se encarregaram de conduzir o nascimento do império independente”. (SILVA, 2003, p. 168)

Mesmo com a previsão legal de que os ¹³⁵ cursos de direito fossem regidos pelo Estatuto de Visconde de Cachoeira tal dispositivo não foi cumprido e mesmo posteriormente com o regulamento de 1831 o referido Estatuto não foi aplicado. Fato deveu-se as fortes vinculações do Visconde de Cachoeira com o Imperador e a conotação autoritária e de concentração política prevista no Estatuto e seu fundamento no Ensino Português o que impedi o Brasil de construir sua própria identidade. Segundo Bastos (2000, p. 18)):

¹³⁵ Havia forte ligação de Visconde de Cachoeira com o Imperador estava já além de correligionário. Ele defendia o Estado centralizador e autoritário. Posição contrária a maioria dos parlamentares que defendiam um Estado Liberal. Ver: BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000. FLORY, Thomas. El juiz de paz e el jurado en el Brasil Imperial. Cidade do México: Fondo Nacional de Cultura, 1986. NOGUEIRA, Octaviano. **Parlamentares do império**. Brasília: Senado Federal. 1973. ROLIM, Luiz Antônio. Instituições do Direito Romano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000. SOUZA, Vitor Andre de. **As faculdades e a construção do estado imperial brasileiro**. Disponível em: http://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucho/revista_justica_e_historia/issn_1677065x/v6n11/doc/JusticaxHistoriaVOL6NUM11_04_Vitor_Andre.pdf. Acesso em: 18 maio 2012.

O estatuto aprovado para as Academias Jurídicas do Império em 1827, a partir da exclusão do Direito Romano, representou uma conquista da maioria parlamentar que já havia sido a responsável pela vitória do projeto que instituiu a Lei de 11 de agosto de 1827, de autoria de Januário da Cunha Barbosa, no lugar do indicativo original do visconde de São Leopoldo. Os parlamentares de filiação liberal conseguiram derrubar a proposta de Cachoeira, a qual traduzia curricularmente uma ideologia fechada e restritiva, centralizadora do poder, determinada pelo Direito Romano¹³⁶.

Na matriz curricular aprovada pelo parlamento não constava nenhuma disciplina ou conteúdo de hermenêutica jurídica ou mesmo técnicas de interpretação, fato que demonstra o distanciamento dos elaboradores da referida lei ao método/interpretação.

Já no Estatuto de Visconde de Cachoeira privilegiava o método e a forma de didática das aulas, inclusive detalhava as linhas mestres da educação pedagógica e um vasto rol bibliográfico. Fato que atrela os estudos as bases determinadas pelo império, ou seja, novamente ocorre um controle administrativo e pedagógico, com o rol bibliográfico a ser seguido pelos lentes.

Para melhor compreensão das diferenças no aparato legal que subsidiou a instalação dos cursos jurídicos no Brasil, Aurélio Wander Bastos (1998, p. 42), elaborou um quadro comparativo, o qual se apresenta a seguir:

Estatuto do Visconde da Cachoeira de 23/3/1825	Lei de Criação dos Cursos Jurídicos de 11/8/1827	Regulamentos dos Cursos Jurídicos de 7/11/1831
1º ano		

¹³⁶ Neste momento inicia-se o processo de regulação/controlado dos currículos dos cursos de direito, na medida que, a proposta inicial de Visconde de Cachoeira contemplava a disciplina de Direito que foi rechaçada pela maioria dos parlamentares do recém país independente. A cadeira de Direito Romano foi estabelecida nos currículos jurídicos em 1854. Retomando assim as ligações do Direito Romano com o Estado Imperial.

Direito Natural	Direito Natural	Direito Natural
Direito Público Universal	Direito Público	Direito Público
Institutos do Direito Romano	Análise da CPIB*	Análise da CPIB
	Direito das Gentes	
	Diplomacia	
2º ano		
Direito das Gentes	Direito Natural	Direito Natural
Direito Público Marítimo	Direito Público	Direito Público
Direito Comercial	Análise da CPIB	Análise da CPIB
	Direito das Gentes	Direito das Gentes
	Diplomacia	Diplomacia
	Direito Público Eclesiástico	Direito Público Eclesiástico
3º ano		
Direito Pátrio Público	Direito Pátrio Civil	Direito Civil Pátrio
Direito Pátrio Particular	Direito Pátrio Criminal	Direito Pátrio Criminal
Direito Pátrio Criminal e	Teoria do Processo Criminal	
Direito Público Eclesiástico		

4º ano		
Hermenêutica Jurídica <i>(De Obligationibus, De Actionibus, De Jure Crimine)</i> Economia Política	Direito Pátrio Civil Direito Mercantil	Direito Civil Pátrio Direito Mercantil e Marítimo
5º ano		
Hermenêutica Jurídica Noções de Processo Civil e Criminal	Economia Política Teoria e Prática do Processo Adotado pelas Leis do Império	Economia Política Teoria e Prática do Processo

Em 1853 o governo através do Decreto 1134¹³⁷ de 30 de março, assinado por Francisco Gonçalves Martins fez pequenos ajustes no currículo, explicitando que o ensino do Direito era uma combinação do Direito Romano, Eclesiástico Público, ou seja, adota-se um viés conservador e sem o devido viés pátrio.

Só em 1854 ocorreu uma mudança significativa no ensino jurídico, acrescentaram-se as cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo, pois como mostra o quadro acima às mudanças anteriores foram apenas de nomenclatura, sem se alterar a essência curricular, nem muito menos dotar os cursos jurídicos de características próprias, de bases locais e de autonomia quer administrativa, quer pedagógica.

¹³⁷ CF: publicação: Coleção de Leis do império do Brasil - 1853, Página 92, Vol. 1 pt II. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2015.

2. Reforma de 1854

O Decreto nº 1386¹³⁸, de 28 de abril de 1854, altera a terminologia dos cursos de direitos para Faculdades de Direito, no qual cada um adotará o nome da cidade em que se localiza ou que será criada.

Neste oportunidade também foi introduzida nova estrutura curricular com a inclusão das seguintes disciplinas: Hermenêutica Jurídica, Processo Civil, Processo Criminal, Militar, Prática Forense e Estudos Constitucionais, Direito Romano e Direito Administrativo. Portanto, um currículo com um pouco mais de perfil nacional e com viés processual e prático. Mantendo-se o Direito Eclesiástico, ou seja, permanecia o atrelamento da igreja a educação e o controle do Estado em face aos currículos.

Em 1871 através Decreto nº 4675¹³⁹, de 14 de janeiro, que disciplinou os exames dos estudantes tanto de Medicina quanto de Direito, assim determinado, *in verbis*: “Os exames constarão de duas provas, escrita e oral. Esta será pública e aquela a portas fechadas dentre outras rígidas determinações”. Com o fito declarado de controlar o ensino dos acadêmicos. Tal normativa foi revogada através do Decreto nº 4806¹⁴⁰, de 22 de outubro do mesmo ano, pois não foi aceita na comunidade acadêmica, na medida em que cerceava por completo a parca autonomia existente dos professores.

Denota-se a manutenção do controle estatal sob as academias. Inclusive em espaço eminentemente pedagógico, a avaliação dos estudos. Fato que permanece por todo o Império e início da república.

Depreende-se que a existência de sucessivas leis com o fito de regular o ensino do direito no final do Brasil Imperial, que o Estado estava sem direcionamento para o ensino superior. A inconstância de posição fez com que em 17 de janeiro de 1885 fosse editada nova legislação através do Decreto nº 9360, de Felipe Franco de Sá, que manteve a divisão anterior

¹³⁸ Cf. publicação: Coleção de Leis do império do Brasil - 1854, Página 169 Vol. 1 pt I.

¹³⁹ Decreto nº 4675, de 14 de janeiro de 1871. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4675-14-janeiro-1871-552056-publicacaooriginal-68971-pe.html>>. Acesso em: 28 abril 2015.

¹⁴⁰ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis1871/pdf84.pdf#page=6>. Acesso em: 28 abr. 2015.

das Academias de Direito, porém incluiu a opção do Direito Eclesiástico, manteve a liberdade de ensino, mas não a liberdade de frequentar. Fato que apresenta-se como um retrocesso no ensino. Uma desarticulação entre a elite monárquica e o Estado que estava por nascer, a república, que através de seus intelectuais já tentava incluir novas ideias.

3. De portas abertas para a república¹⁴¹

A república teve seu nascedouro marcado por profundas mudanças econômicas, políticas e sócias, senão vejamos: a) abolição da escravatura, b) trabalho assalariado, c) secularização dos cemitérios, d) separação igreja X Estado, e) movimento imigratório e f) reforma na educação. Fatos estes que promoveram um verdadeira ebulição no seio social. Destes fatos decorrem a produção de várias normativas para regulamentação e organização da novel sociedade brasileira para assim assimilar as novas diretrizes instituídas na primeira Constituição republicana de 1891.

Portanto, após a proclamação da república foi idealizada e implementada nova reforma do ensino jurídico por Benjamin Constant¹⁴², em 02 de janeiro de 1891, através do Decreto nº 1232-H¹⁴³. Neste ato através do art. 1º, *in verbis*: “Para difusão do ensino juridico manterá o Governo Federal as actuaes Faculdades de Direito e poderá fundar ou *subvencionar* outras

¹⁴¹ A recém república foi fundada com os ideários do positivismo, da liberdade e do estado de direito. Portanto, já em 1890 Benjamin Constant promove a reforma de Instrução Pública.

¹⁴² Foi o primeiro Ministro do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Criado através do Decreto nº 377-A, de 5 de Maio de 1890 . Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-377-a-5-maio-1890-526951-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 maio 2015. Cf. ABRANCHES, João Dunshee de. Actas e Actos do Governo Provisorio. 1907, p. 367-369. Aduz que a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos foi um manobra política de Deodora para afastar Benjamin Constant do Ministério do Exército, pois segundo sua visão com Constant o ministério tinha uma conotação muito intelectual, orientação que não desejava. Com a criação do ministério da instrução e nomeação de Constant deloca-o para uma área que para o governo provisório não tinha relevância, ms que se enquadrava com o perfil de Constant. Tal inclinação se comprova, pois com a morte de Constant o referido ministério é extinto. Tamanho era o desvalor a educação.

¹⁴³ BRASIL. **Decreto nº 1232-H**, 02 de janeiro de 1891. Approva o regulament das Instituições de Ensino Jurídico dependentes do Misnitério da Instrucção Pública. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/LeisOcerizadas/1891dgp-jan.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

que julgue necessárias” (grifo nosso). Portanto, uma clara indicação de abertura a novas faculdades¹⁴⁴, inclusive livres e com apoio federal.

A presente reforma sofreu profunda influência da classificação comteana das ciências, que não contempla a Psicologia. Fato que na análise de Clóvis Beviláqua (1976a, p. 62) constitui-se num ponto extremamente negativo: “Quanto ao direito criminal, suas relações com a psicologia são de tal natureza que nós podemos considerá-la um dos modos mais vastos de aplicação das teorias psicológicas”.

Portanto, o juscivilista é o primeiro a demonstrar a necessária inclusão da psicologia e analisar o Direito dentro de um contexto interdisciplinar. Sua preocupação com a reestruturação dos conteúdos ministrados nas Faculdades de Direito, já em seu tempo, demonstra o pensamento avançado para época, como se vê em sua proposta de inclusão dos estudos psicológicos no direito penal. Para ele é de fundamental importância seu estudo nos cursos jurídicos, por entender se tratar de um conhecimento necessário ao aprendizado da filosofia do direito bem como do direito criminal.

Na república^{145 146 147} as alterações curriculares sofrem influência da corrente predominante no Brasil, o positivismo. Corrente essa que ajudou profundamente na implantação do modelo republicano, incluindo em nossa bandeira a expressão: ordem e progresso. Esta corrente filosófica também influenciou a ampliação do ensino em escolas privadas, pois apregoava o livre jogo do mercado.

¹⁴⁴ Concede-se á Faculdade Livre de Sciencias Juridicas e Sociaes do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito desta Capital, na fórma do art. 420 do decreto n. 1232 H de 2 de janeiro deste anno, o titulo de Faculdades Livres, com todos os privilegios e garantias de que gozam as Faculdades federaes. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-639-31-outubro-1891-510044-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

¹⁴⁵ Com a Constituição de 1891 houve uma descentralização do ensino superior, passando a ser partilhado com o estados da federação, porém as funções de controle e regulação continuara centralizadas. Cf. LIMA, Marco Antoni Martins. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior**: projeto aplicado em cursos de administração. Fortaleza: UFC, 2008 e CUNHA, Luiz Antonio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e Mercado. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 88, p. 795 - 817, out., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

¹⁴⁶ Na chamada primeira república foram criadas várias universidades, tais como: Universidade de Manaus em 17 de janeiro de 1909, Universidade do Paraná, em 19 de dezembro de 1912, Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 07 de setembro de 1920 e Universidade Federal de Minas Gerais em 07 de setembro de 1827. Sonho acalentado em solo brasileiro desde o Brasil – Reino Unido.

¹⁴⁷ Em 1911 mesmo com a reforma do ensino de Rivadávia Corrêa foi mantida a função fiscalizadora do Governo Federal, com a criação do Conselho Superior de Ensino.

O novo modelo proposto por Benjamin Constant consolidou o movimento do ensino livre e com esteio nesta reforma consolida-se a expansão do ensino. Através do art. 2º do referido decreto ocorreu uma subdivisão estrutural nas faculdades de direito, em três cursos¹⁴⁸: o de Ciências Jurídicas, o de Ciências Sociais e o Notariado. Tal medida se dá pela necessidade do novo Estado brasileiro republicano formar não só advogados, mas também profissionais para a administração pública e notários, ou seja, era preciso reestruturar o Brasil para o seu novo modelo político – república – e para tanto era preciso habilitar profissionais adequados para a estrutura do Estado e seus ideais. A presente proposta de Constant trouxe várias mudanças curriculares e pedagógicas, tendo como o motor principal a criação das Faculdades Livres. (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 179).

Nesta oportunidade Constant promove para além da reforma nas faculdade de direito, mas também no ensino na instrução Primária e Secundária do Distrito Federal¹⁴⁹. Adota os ideários republicanos, o modelo de Estado laico e os princípios da liberdade e gratuidade do ensino e educação pública, que são disseminados na disciplina Instrução Moral e Cívica.

Para Clóvis Beviláqua (1977b, p. 375) a reforma do ensino promovida por Benjamin Constant:

[...] operou grandes transformações no ensino público do país. Não somente se criaram cadeiras nas Faculdades de Direito, como se imprimiu caráter mais consentâneo com as ideias do tempo, à concepção geral de ensino jurídico. Pela primeira vez se teve, no mundo oficial, a compreensão da real importância da história e da legislação comparada, com o elemento elucidativo da função social do Direito.

A compreensão da importância dos estudos psicológicos no direito só será tomada com toda a sua amplitude na reforma do ensino de 1960. Modernamente inseriu-se os estudos da criminologia, vitimologia e sociologia jurídica, a partir do caráter humanístico que a Comissão de Especialista do MEC, vem implementando nos curso de direito, com base na

¹⁴⁸ Art. 2º, do Decreto 1232H, de 02 de janeiro de 1891, *in verbis*: Haverá em cada uma das Faculdades de Direito três cursos: o de ciencias jurídicas, o de ciencias sociaes, o de notariado. Cf. BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2000, p. 149.

¹⁴⁹ BRASIL. **Decreto nº 981**, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 28 abr. 2015.

Portaria Ministerial N°1886/1994. Com a Resolução CNE/CES N. 09, de 29 de setembro de 2004 introduz-se como conteúdo obrigatório as seguintes áreas de formação fundamental: *Antropologia*, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, *Psicologia* e Sociologia. (grifo nosso)

Retomando a abordagem sobre a reforma de Constant afirma-se que a mesma trouxe consigo a descentralização educacional e no dizer de Venâncio Filho (1982, p. 185), a reforma nivelou do *federalismo político ao federalismo educacional*, findando o monopólio de Recife e de São Paulo. Surgem então vários cursos e faculdades de direito no Brasil. Fato que não traz em seu bojo nenhuma flexibilidade para as escolas de Direito poderem escolher, ampliar suas disciplinas. O currículo permanece único, engessado e válido para todas em âmbito nacional.

Entretanto, há que se ressaltar que o federalismo brasileiro desde seu nascedouro é um modelo mitigado, ou seja, apesar que a primeira constituição republicana beber nas águas estadunidenses não absorve o modelo de Estado Federal em sua plenitude, ou seja, os chamados estados-membros não dispõem de autonomia plena para legislar. Fato que o início da república é ainda mais concentrado, inclusive em matéria educacional. Portanto, a união controla o modelo educacional e seus desdobramentos.

A criação do curso de notariado reputo ser ainda de grande relevância. Destarte, se assim fosse até os dias de hoje, numa categoria de tecnólogos (nível superior). Entretanto o curso de notariado não veio a durar muito. Foi extinto através da Lei n° 314¹⁵⁰, de 30 de outubro de 1895, que reorganiza o recém reestruturado ensino das Faculdades de Direito, de maneira que, governo provisório demonstra plena instabilidade na condução do ensino superior, e extingue através do art. 3º, *in verbis*:

Ficam abolidos os Cursos especiaes de sciencias juridicas, de sciencias sociaes e de notariado; continuando, porém, o de sciencias juridicas por mais tres annos, o de sciencias sociaes por dous e o de notariado por um, si nelles houver estudantes

¹⁵⁰ BRASIL. Lei n° 314, de 30 de outubro de 1895. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

matriculados o que queiram concluí-los; observando-se em taes Cursos o regimen adoptado por esta lei.

Concomitantemente a mobilização para reforma do ensino que desenrola-se desde o Brasil império, em especial, no final da monarquia, surge em Recife um movimento, que posteriormente romperá com os paradigmas de então: A Escola do Recife¹⁵¹. Esta escola representou um giro epistemológico no debate nacional, e ainda uma abertura doutrinária e uma atualização das matrizes jurídicas brasileiras.

Resta, portanto, evidenciado que a criação dos cursos de direito em solo brasileiro estabelece um marco inicial na busca pela construção de uma cultura própria e tem na Escola do Recife, segundo Gilberto Freyre (1977, p. 25), na qual estava ligado “durante parte considerável de sua vida [...] à consolidação de uma cultura nacionalmente brasileira sem essa consolidação vir importando em perda do que em toda a cultura intelectual mais alta é supranacional, ecumênico, universal”¹⁵².

O advento da Escola do Recife projetou-se no futuro, influenciando o ambiente cultural de Recife, do Nordeste e do Brasil, por muitos anos. Os períodos poético, filosófico, crítico e jurídico não se esgotam no tempo que lhe foi atribuído, mas para efeito didático, quando se iniciou a fase crítico-filosófica ou quando teve começo a fase jurídica, o movimento estendeu-se em larga escala por um vasto período da história cultural do País.

A pujança cultural da Escola do Recife influenciou inclusive com esteio em suas bases doutrinárias, a criação das Faculdades de Direito da Bahia (1892) e do Ceará (1898), a partir das flexibilizações promovidas pela reforma do ensino de Benjamin Constant, ou seja, como já mencionado o Decreto nº 1232H/1891 possibilitou o surgimento no Brasil de novas Faculdade de Direito.

No Império o ensino do direito era bastante controlado pelo governo central – Estado Unitário, que tinha como doutrina predominante o jusnaturalismo na concepção religiosa tradicional. O giro epistemológico para o positivismo só ocorreu em torno de 1870¹⁵³, com o concurso de Tobias Barreto para lecionar na Faculdade de Direito do Recife. Os cursos

¹⁵¹ Cf. BEVILÁQUA, Clóvis. **História da faculdade de direito do Recife**. Brasília: INL., 1977.

¹⁵² FREYRE, Gilberto. Em torno da Faculdade de Direito do Recife. In: PEREIRA, Nilo. **A faculdade de direito do Recife**. Ensaio bibliográfico. 1. vol. Recife: Universitária, 1977, p 25.

¹⁵³ Momento em que para muitos historiadores foi a fundação do movimento intitulado Escola do Recife.

jurídicos até então eram apenas espaços para fomentar a elite brasileira a ocuparem cargos na vida pública, aulas meramente expositivas, tipo conferência aos moldes de Coimbra e não havia uma correlação entre a realidade do país. Tal realidade até hoje não sofreu grandes avanços.

Em 1895, através da Lei nº 314¹⁵⁴, de 30 de outubro, houve nova reorganização do ensino do Direito na recém república, surge então o curso de Ciências Jurídicas e Sociais¹⁵⁵ com a exclusão dos cursos de Ciências Sociais e Notariado, este recém-criado. Surge um novo currículo fundamentado na referida lei. Tais mudanças objetivaram uma maior profissionalização, com a exclusão das disciplinas: Direito Eclesiástico e Direito Natural. Esta opção epistemológica se dá pela influência do movimento Republicano que tinha por base o positivismo de Comte, portanto, uma proposta de ruptura com a metafísica, e uma análise positiva da realidade social.

O jurista Carlos Maximiliano¹⁵⁶ propõe em 1915 nova reforma do ensino superior, através do Decreto nº 11530, de 18 de março, foi criado um Instituto de Ensino Superior na cidade do Rio de Janeiro, bem como foram definidas os procedimentos de matrícula e controle de frequência dos alunos nos cursos superiores. Voltando-se os conteúdos jurídicos ministrados para um enfoque mais prático.

Na república abriu-se o espaço para criação de novos cursos tanto públicos como privados, sob a supervisão do governo, encerrando portanto o bipolarização São Paulo e Recife. Porém permanece um currículo sem a devida contextualização com a realidade social e a necessária autonomia de administrativa e pedagógica, e por vez até o controle de cátedra.

¹⁵⁴ BRASIL. **Lei nº 314**, de 30 de outubro de 1895. Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

¹⁵⁵ Em 1901, por meio do Decreto 3903, de 12 de janeiro através do Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário foram incluídas as mulheres nos cursos de Direito e houve uma distinção entre lente (regente da disciplina) e professor (regente das aulas). Mais detalhes: Aurélio Wander Bastos, 2000, p.103.

¹⁵⁶ BRASIL. **Decreto nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015. Nesta reforma as Instituições particulares perderam os benefícios da reforma anterior – Rivadávia Corrêa. BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

4. Era Vargas

Quando em 1931¹⁵⁷ ocorre a Reforma Francisco Campos¹⁵⁸¹⁵⁹, que procurou estabelecer nos cursos jurídicos uma conotação profissionalizante. Trouxe consigo o desdobramento dos Cursos Jurídicos em: bacharelado e doutorado¹⁶⁰, sendo que o bacharelado era para a formação dos profissionais do direito e o doutorado para habilitar ao magistério e a pesquisa¹⁶¹.

Neste momento, o foco para o desenvolvimento dos futuros bacharéis em direito é a jurisprudência, enquanto ciência e prática, pois a nação se voltou para um olhar educacional profissionalizante.

Durante o governo de Getúlio Vargas por meio dos Decretos nº 19851¹⁶² e nº 19852¹⁶³, de 11 de abril de 1931, que nova reforma no Ensino Superior foi desencadeada. Neste

¹⁵⁷ Foi promulgado o Estatuto das Universidade Brasileiras – Decreto-Lei nº 19.851/1931. Foi criado o Conselho Nacional de Educação – Decreto-Lei nº 19.850/1931. Cf: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma de 1968. **Educ. Rev.** Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em 03 abril 2012.

¹⁵⁸ Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, através do Decreto nº 19.401, de 14 de novembro de 1930, no governo de Getúlio Vargas. Fonte: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em: 20 maio 2013. O referido ministério foi dividido em quatro departamentos: a) de Ensino, b) de Saúde Pública, c) de Medicina Experimental e d) de Assistência Pública. WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III (séculos XX). Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 49, somente em 1930, houve a dissociação da educação da saúde e de outras áreas. Momento em que possibilita a identificação dos procedimentos a serem adotados em face as instâncias do poder público: federal, estadual e municipal.

¹⁵⁹ A referida reforma tinha como base a consolidação do ensino superior através de universidade, porém com cursos dissociados, sem a devida sistematização do conhecimento por áreas de saber.

¹⁶⁰ Fato já previsto desde 1927 na Lei que criou os cursos jurídicos no Brasil em seu art. 9º, *in verbis*: “Os que freqüentarem os cinco anos dos Cursos com aprovação, conseguirão o grau de bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem no Estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes. O doutorado visava a formação de professores de Direito. A previsão era dois cursos sendo um com duração de 05 anos (bacharelado) e outro com duração de mais anos (doutorado), desde que aprovados em todos as matérias e com defesa de tese”.

¹⁶¹ San Tiago Dantas em 1955 em aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, já apontava a crise do ensino jurídico e a decadência do modelo aula-conferência. No alvorecer deste novo século continuamos com os mesmos problemas apontados pelo ilustre professor, o mundo jurídico acadêmico quase nada revolucionou.

¹⁶² Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao *systema universitario*, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização *technica* e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abril 2015.

¹⁶³ Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em:

momento, pretendeu-se dar uma conotação mais estável e contextualizada da educação sem romper com a tradição. Estabelece-se novos procedimentos de criação e manutenção para ensino superior no Brasil.

O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado no Brasil, em 14 de novembro de 1930, através da publicação do Decreto nº 19.402¹⁶⁴. Constitui-se num dos primeiros atos no novo governo de Getúlio. A educação no Brasil até então estava atrelada ao Ministério da Justiça, junto ao Departamento Nacional do ensino. Fato que por si só já denota a desorganização administrativa e pouco relevância dada a educação. Portanto, este ato normativo é um marco para a educação brasileira.

Após três anos na criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, foi aprovada uma nova Constituição (1934), na qual dedicava o Capítulo II - Da Educação e da Cultura. O grande espaço constitucional à educação representou um avanço na seara dos direitos sociais.

A Constituição de 1934 revela-se um grande avanço para educação brasileira. Tem início a sistematização no seio de uma constituição dos direitos sociais em especial do direito fundamental a educação¹⁶⁵. Neste contexto o tema educação adquiri relevância constitucional sendo-lhe reservado um capítulo na referida carta constitucional.

Porém, em seguida veio Estado Novo, de forte inclinação autoritária e conservadora, que veio a influenciar a nova matriz curricular de então, adquirindo um viés conservador e determina que o curso de doutorado seja facultativo. Outra etapa na construção do ensino do direito sem textura social, humanística, quiçá uma olhar voltado a construção de bacharel para além de um profissional, mas sim um cidadão consciente de direitos e deveres na construção do novo Estado.

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abril 2015.

¹⁶⁴ **Decreto nº 19.402**. 14 de novembro de 1930. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

¹⁶⁵ BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2000, p. 195. O que se buscou na Constituinte de 1933, principalmente, foi à estabilização das leis de ensino, como forma possível de se combater os males (educacionais) vigentes. Neste aspecto, apesar das acomodações sucessivas, a Constituição de 1934 foi o mais significativo marco da educação moderna brasileira [...].

Esta nova arquitetura normativa refuga o plano nacional da educação e concentra na União a função de estabelecer as bases e normas da educação em todo o território brasileiro, ou seja, um período de extrema concentração de poder, sem autonomia para as instituições de ensino. Em 1946, com o fim do Estado Novo, foi escrita uma nova Carta, a Constituição de 1946, retomando as ideias sobre educação da Carta Magna de 1934.

5. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB de 1961¹⁶⁶

Com esteio no movimento que criou a Universidade de Brasília^{167 168}, que impulsionou toda educação superior no Brasil, surge em 20 de dezembro de 1961, através da Lei nº 4024 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Constituindo-se na real norma fundante da regulação e definição de parâmetros educacionais no Brasil. Com a LDB tem-se a sistematização dos princípios norteadores dos currículos, bem como os métodos de ensino a vigorarem no país a partir de então.

Adota-se um novo modelo educacional como forte objetivo de romper com o ensino tradicional, e adota-se uma postura voltada a formação dos profissionais com nível superior. É o que dispõe o art. 66 da lei supracitada, *in verbis*: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”, ou seja, denota-se uma mudança de enfoque no ensino superior, com um traço mais profissional e voltado para a construção do conhecimento científico.

¹⁶⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

¹⁶⁷ Foi encaminhado projeto de lei para criação da Universidade de Brasília - UNB pela presidente da república, Juscelino Kubitscheck, quando a inauguração de Brasília, porém a aprovação vem a ocorrer um ano depois em momento delicado do Brasil ocorre no dia da renúncia do presidente Jânio Quadros. BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-norma-pl.html>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

¹⁶⁸ Nesta oportunidade foram convidados para elaborar o anteprojeto da UNB os professores Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que travaram intensos contatos com os principais intelectuais da época para elaborar um modelo universitário próprio para o Brasil, dentre eles: Afrânio Coutinho, Almir de Castro, Álvaro Vieira Pinto, Amílcar Vianna Martins, Anísio Spínola Teixeira, Antônio Houaiss, Celso Cunha, Eduardo Galvão, Eremildo Luiz Vianna, Euryalo Cannabrava, Florestan Fernandes, Jacques Danon, João Cristovão Cardoso, José Cândido M. Carvalho, Gabriel Fialho, Gilberto Freyre, Haiti Moussatché, Jayme Abreu, José Leite Lopes e José Vargas.

6. Conselho federal de educação - CFE¹⁶⁹

A nova normativa – Lei de Diretrizes e Bases – preconizava como competência do Conselho Federal de Educação estabelecer o tempo de duração e o currículo mínimo para os cursos superiores.

7. Currículo mínimo para os cursos de graduação

Durante todo império e a república até 1962 o currículo adotado para os cursos de Direito eram currículos plenos, ou seja, um pacote fechado, no qual todos os cursos eram iguais, independente do contexto social e geográfico. É neste momento que o Conselho Federal de Educação, implanta pela primeira vez um currículo mínimo¹⁷⁰ para o ensino

¹⁶⁹ Em 1842 foi o ano da primeira tentativa de criação de um Conselho de educação vinculado a administração pública. Fato ocorrido na Bahia, com funções análogas aos “boards” ingleses e, em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. Fato que só foi efetivado em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino. Na sequência foi criado o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação - CNE (MP nº 661, de 18 de outubro de 1994, convertida na Lei nº 9.131/95). O atual CNE possui duas Câmaras: de Educação Básica e de Educação Superior. Antes da Medida Provisória - MP nº 2.216, a Câmara de Educação Superior deliberava sobre a autorização, o reconhecimento, a renovação de reconhecimento de todos os cursos de graduação das instituições de ensino superior vinculadas ao Sistema Federal de Ensino, sobre o credenciamento de instituições de ensino superior, assim como sobre a aprovação de Estatutos e Regimentos provenientes dessas instituições. A partir do MP supracitada e do Decreto nº 3.860/2001, que a regulamentou, a Câmara de Educação Superior passou a se manifestar somente nos processos relativos aos cursos de Direito e aos da área de saúde (Medicina, Psicologia e Odontologia) e sobre o credenciamento das instituições que pretendem ministrar cursos na área jurídica e da saúde, e sobre o credenciamento e o recredenciamento de Universidades e Centros Universitários, ficando a cargo do próprio MEC a manifestação sobre os demais cursos de graduação e o credenciamento e o recredenciamento das instituições de ensino superior correspondentes. A competência da Câmara de Ensino Superior para a área de Estatutos e Regimentos atualmente está restrita à aprovação dos Estatutos das Universidades e Centros Universitários, e a aprovação de Regimentos das instituições não universitárias ficou sob a competência do MEC. Posteriormente as atribuições da Câmara de Educação Superior foram modificadas pela Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003, convertida na Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior, revoga a alínea “a”, do § 2º, do art. 9º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os artigos 3º e 4º, da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação.

¹⁷⁰ Ver LDB de 1961 artigos: Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete: a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares; b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois

jurídico. Destarte, desde a fundação dos curso de Direito até a metade do século tem-se um controle rígido e restritivo das escolas de direito, ao ponto de todas elas em qualquer parte do país possuir o mesmo currículo (pleno).

A referida reforma comete o erro de excluir a Filosofia que era parte integrante dos currículos desde a sua fundação com outras terminologias. Portanto, trouxe consigo um retrocesso nas bases do direito, pois é através da filosofia que se possibilita ao acadêmico de Direito o encontro/diálogo com as origens da normas e seus fundamentos.

Esta exclusão rompe com o modelo de currículo que vinha sendo pautado com esta terminologia nos currículos de Direito desde a Proclamação da república. Antes da criação do currículo mínimo poucas alterações foram introduzidas. Fato que não representa nenhum giro teórico. Até então todos haviam sido currículos plenos. Com o currículo mínimo amplia-se a liberdade escolhas curriculares, nas quais cada curso de Direito pode optar/construir seu currículo de acordo com sua realidade local e regional.

Neste ato o Ministério impõe o curso com duração mínima de 05 (cinco) anos e elenca 14 (quatorze) disciplinas obrigatórias: Introdução à Ciência do Direito, Direito: Civil, Comercial, Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado - TGE), Internacional Público, Administrativo, Trabalho, Penal e Financeiro, Práticas: Civil e Penal, Medicina Legal e Economia Política.

anos; c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores; d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários; e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70; f) vetado; g) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei; h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República; i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles; j) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino; l) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino; m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; n) estimular a assistência social escolar; o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura; p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação; q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares. § 1º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras a, b, d, e, f, h e I e Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal ... vetado ... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação. Ver: Parecer no 215/1962 do Conselho Federal de Educação, que introduziu a obrigatoriedade de um currículo mínimo para os cursos superiores.

Pelo exposto, fica evidente a escolha oficial de formar meros técnicos do Direito, portanto, meros reprodutores do discurso jurídico, sem caráter humanístico e nem filosófico, mantendo o descompasso com a realidade social, política e econômica. Tal pensamento foi tratado por Horácio Wanderley Rodrigues (2005, p. 54) “nota-se claramente a tentativa de transformar os cursos de Direito em cursos estritamente profissionalizantes, com a redução das matérias de cunho humanista e de cultura geral”. Foram elas substituídas por outras voltadas para a atividade de prática forense, dando continuidade à tentativa de tecnificação do jurídico.

Já a Resolução nº 3¹⁷¹, de 25 de fevereiro de 1972, do CFE amplia o leque humanístico no ensino jurídico¹⁷². A estrutura curricular mínima teve como disciplinas básicas: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia e como disciplinas profissionalizantes: Direito Constitucional (TGE), Civil, Penal, Comercial, Trabalho, Administrativo, Processual Civil e Penal e mais duas a serem escolhidas entre: Direito Internacional Público e Privado, Tributário, Marítimo, Romano, Agrário, Previdenciário, Medicina Legal. e adiciona o estágio, muito embora alguns cursos entenderam-no como Disciplina de Prática Forense Civil e Penal¹⁷³. Esta Resolução vigorou pelo período de 1973 a 1995.

Porém, tal reforma não rompe com o eixo tecnicista implementado desde 1931, pois poucas são as disciplinas propedêuticas, o currículo tem o foco na mera formação de técnicos do Direito, embora trouxesse em seu interior uma pequena proposta de flexibilização. Fato que por si só não teve o condão de estabelecer uma transformação no ensino jurídico no país, porém como foi exposto desde o Brasil império até a reforma de 1972, nenhuma reforma trazia em seu bojo um condão de organização curricular e pedagógica. Neste momento é que se introduz uma perspectiva mais abrangente para o operador do direito.

Entretanto, a IES optaram na grande maioria dos seus currículos transformar os currículos mínimos em currículos plenos, ou por vezes, elencar disciplinas optativas que não prática não eram ofertadas em todo seu leque, apenas algumas poucas, que deixam a categoria

¹⁷¹ Disponível em: <file:///C:/Users/M%C2%AA%20do%20Carmo/Downloads/resolucao-2-de-1972.pdf>. Acesso em: 04 out. 2014.

¹⁷² Cf.: CHACON, Vamirech. **O humanismo brasileiro**. São Paulo: Summus: Secretaria da Cultura, 1980.

¹⁷³ O estágio conforme consta na Resolução CFE nº 003/72 não foi obedecido pelas IES, ocasionando a mera reprodução de aulas-expositivas nas disciplinas Prática Forense Civil e Penal.

de optativa e passavam a ser obrigatórias, pois o corpo discente não tinha opção. Nesta oportunidade o Brasil não possuía nenhum modelo de avaliação continuada das IES ou de seus cursos.

Com a obrigatoriedade de estágio a carga horária é ampliada para 2700 (duas mil e setecentas) horas, tendo como tempo de duração de 04 (quatro) a 07 (sete) anos. O modelo adotado não rompeu com os vários problemas práticos: a) burocracia – administração centralizada, b) sem espaço para criatividade, c) desmobilização, d) mera reprodução de discurso já pronto, e) educação bancária¹⁷⁴ e f) aulas expositivas voltadas para meros comentários aos códigos.

Desde a final da década de 1970 já ocorria um movimento nas academias de direito de insatisfação com o chamado modelo tecnicista de abordagem sem o devido preparo metodológico e com uma matriz curricular em total descompasso com a realidade vivenciada no país. Segundo Rodrigues (2005, p. 71):

Tais críticas se voltam em especial às questões metodológicas e curriculares. Também floresce uma crítica de matriz política, voltada aos próprios conteúdos e valores reproduzidos pelo ensino do Direito. Nesta época o Brasil vivia um período de exceção, uma ditadura militar de características conservadoras e centralizadoras. O que em muito dificultava qualquer inserção crítica nos currículos do ensino superior.

Para superar a crise desencadeada pelos problemas acima elencados era necessária uma reestruturação acadêmica para superação de um modelo arcaico, corroído pelas mudanças sociais e políticas ocorridas no Brasil (Holanda, 2005, p. 6 - 10). Foi criado na década de 1980 uma Comissão de Especialista de Ensino de Direito (CEED)¹⁷⁵, com a finalidade de congrega propostas para um novo currículo. E é neste sentido que o MEC e a OAB realizaram no Brasil ciclos de debates com as Instituições de Ensino Superior visando um repensar do ensino jurídico.

¹⁷⁴ Terminologia adotada por Paulo Freire: educação bancária quer dizer que o ensino traz em si o modelo de educação antidialógica. Cf.: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁷⁵ A referida comissão tinha uma composição plurirregional e com o objetivo de estudar e propor uma nova organização e um novo currículo para os cursos de direito. Cf.: OAB, 1992, p. 01.

De concreto esta comissão não alcançou seus objetivos, pois o então CFE não se posicionou em face as suas propostas, mas segundo Rodrigues (2005, p. 71), “analisando-se os currículos dos cursos de Direito, anteriores à edição da Portaria MEC nº 1886/1994, nota-se a sua influência efetiva em alguns deles”.

Novos movimentos foram desencadeados no Brasil, inclusive com a participação efetiva da Ordem dos Advogados do Brasil¹⁷⁶(2005, p. 75) que em 1992 elabora relatório detalhado sobre a realidade dos cursos de direito no Brasil, com proposituras de mudanças substanciais nos currículos. Segundo Rodrigues “disciplinas de formação geral devem desenvolver a formação fundamental do aluno, capacitando-o ao raciocínio jurídico, à interdisciplinaridade, à reflexão crítica, às transformações sociais e jurídicas”.

Na sequência dos trabalhos a supracitada comissão em 1993 publica novos estudos – OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação da qualidade e avaliação¹⁷⁷. A comunidade acadêmica se mobiliza juntamente com a Comissão de Ensino Jurídico da OAB¹⁷⁸ e a Comissão de Especialista do MEC¹⁷⁹ ligada diretamente a SESU¹⁸⁰ promoveram Seminários regionais (totalizando 3) e um Seminário Nacional, com o olhar no acompanhamento da qualidade dos cursos de direito tendo em vistas a rápida expansão dos mesmos. Estes encontros tiveram como eixos fundantes: a) qualidade, b) currículo, e c) avaliação.

Em face do amadurecimento destas questões e da premência de novas diretrizes para o ensino jurídico esta comissão em ato contínuo consolidam as sugestões apanhadas destes encontros para a propositura de uma normativa.

O produto oriundo desta comissão o anteprojeto previsto no ato de designação das mesmas e devidamente encaminhado para o CFE em 1994. Ato contínuo em 30 de dezembro

¹⁷⁶ Mais detalhes: OAB ensino jurídico – diagnóstico, perspectivas e propostas elaboradas pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados.

¹⁷⁷ Esta publicação foi uma avaliação classificatória extraída de questionário elaborado pela comissão e enviados a instituições que procederam com as respostas.

¹⁷⁸ Criada em 09 de agosto de 1991.

¹⁷⁹ Em março de 1993 o MEC nomeia uma nova Comissão de Especialistas no Ensino de Direito (CEED), que substituiu a Comissão nomeada em 1980.

¹⁸⁰ Secretaria de Ensino Superior – SESU/MEC.

de 1994 foi projeto foi aprovado e editado a Portaria Ministerial de número 1886/1994¹⁸¹. Um marco regulatório do ensino do direito no Brasil, uma verdadeira revolução científica¹⁸².

Na República como já foi demonstrado algumas alterações curriculares foram feitas, mas nenhuma trouxe em seu bojo as rupturas almejadas pela comunidade acadêmica, só com a Portaria 1886/1994 e que se começa a vislumbrar um novo alvorecer, porém conscientes estamos que um instrumento normativo por se só não traz a transformação, mesmo que embutido nele grandes ideias. É necessária também uma reformulação nas bases do processo ensino/aprendizagem. A inclusão de outros métodos de ensino, não a aula-conferência, bem como a inserção de novos recursos audiovisuais e o contínuo estímulo à pesquisa e a cidadania.

8. Portaria nº 1.886¹⁸³, de 30 de dezembro de 1994

Após os debates com a Comissão de Especialistas do MEC, juntamente com a OAB¹⁸⁴¹⁸⁵ e as IES, surge a Portaria nº 1.886/94/MEC¹⁸⁷, que se propõem a ser a base jurídica de tutela curricular para os cursos de direito, conjuntamente com as diretrizes curriculares que foram definidas posteriormente, em 2000. Tal instrumento normativo foi fruto de um amplo

¹⁸¹ A Ordem dos Advogados do Brasil em muito contribuiu na construção deste novo marco no ensino jurídico brasileiro, quer através dos relatórios que antecederam o presente normativo, quer na construção do anteprojeto que desencadeou a presente Portaria. Outra instituição que também desempenhou papel importante nas reflexões e elaboração do novo texto legal foi a Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDI.

¹⁸² Adota-se neste momento o conceito de revolução científica de Thomas. KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

¹⁸³ Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20100108-03.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

¹⁸⁴ Em 2001, através do Decreto nº 3869, de 09 de julho, ficou estabelecido que “a criação e o reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive em universidades e centros universitários deverão ser submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil”.

¹⁸⁵ Competência da OAB. Ver: Estatuto da OAB: Art. 44. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), serviço público, dotada de personalidade jurídica e forma federativa, tem por finalidade: I - defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas; II - promover, com exclusividade, a representação, a defesa, a seleção e a disciplina dos advogados em toda a República Federativa do Brasil.

¹⁸⁶ Com o fito de acompanhar a qualidade dos cursos de direito no Brasil a OAB criou, em 1999, o Instrumento: OAB Recomenda. Neste momento a OAB, através da sua Comissão de Ensino Jurídico, incluiu para composição da referida publicação os seguintes critérios: Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão), os Exames de Ordem da Ordem dos Advogados do Brasil e as análises feitas pela a Comissão em epígrafe. A OAB publicou o OAB Recomenda em 2001, 2004, 2007 e 2012. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/Servicos/OabRecomenda>>. Acesso em: 20 maio 2012.

¹⁸⁷ Após os inúmeros avanços desencadeados através da Portaria nº 1.886/1994 o Brasil passa pelo dissabor que assistir uma tentativa do Ministério da educação de retroceder epistemologicamente e mesmo na duração do curso de direito, através do Parecer CNE/CES nº 146/2002, que dentre outros temas não fixa os conteúdos profissionalizantes e reduz a carga horária mínima para 03 (três) anos. Neste momento a OAB entra com um Mandado de Segurança com o referido texto legal junto ao Superior Tribunal de Justiça e lhe dá provimento.

debate nacional – Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos. Elevação da qualidade e avaliação, em 1993, que redundou em um relatório final, documento que serviu de base para elaboração da dita Portaria.

Analisando novo instrumento regulador do ensino do direito Melo Filho (1997, p. 104 - 106) assim se posiciona: “a nova formatação do curso jurídico [...] abre ao futuro bacharel em Direito um leque significativo de opções, dos quais a advocacia é apenas uma via [...] pegar a citação completa”.

De posse deste normativo tem-se os seguintes pontos básicos: a) carga horária: 3300h; b) tempo: 05 (cinco) a 08 (oito) anos; c) o curso de Direito deverá abranger as atividades de ensino, pesquisa e extensão; e d) institui as atividades complementares¹⁸⁸.

O conteúdo mínimo a ser objeto de matriz curricular foi assim distribuído: a) *disciplinas fundamentais*: Introdução ao Direito, Filosofia Geral e Jurídica, Ética Geral e Profissional, Sociologia Geral e Jurídica, Economia e Ciência Política; e b) *disciplinas profissionalizantes*: Direito Constitucional, Civil, Administrativo, Tributário, Penal, Processual Civil e Penal, Trabalho, Comercial e Internacional.

As disciplinas de caráter optativas (regionalização e contextualização) e os novos direitos serão incluídas no currículo pleno em sintonia com a realidade local e regional, propondo, portanto, uma interdisciplinariedade e sua viabilidade no campo de trabalho.

O estágio torna-se componente curricular obrigatório com carga horária de no mínimo 300 (trezentas) horas/aula, bem como para conclusão de curso a apresentação de uma monografia em banca examinadora¹⁸⁹. Tal instrumento jurídico inova mais ainda com sugestão e criação, a partir do contexto sócio, político e econômico da região na qual vive o curso, de *habilitações* visando um maior aprofundamento em determinadas áreas em função da vocação do discente.

¹⁸⁸ O curso de Direito no Brasil foi o primeiro a instituir atividades complementares como item obrigatório na matriz curricular. Fato que depois vem a ser adotado em todas as diretrizes curriculares dos cursos de graduação no Brasil.

¹⁸⁹ O MEC se manifestou pelo Parecer nº 146, em 2002, que tornou opcional a monografia. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

Com a implementação da Portaria nº 1.886/94, somando-se as Condições de Oferta dos cursos, os Padrões de Qualidade, a aplicação do Exame Nacional de Cursos, além da própria adoção do Exame de Ordem pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), tais mecanismos redefiniram os Cursos Jurídicos no Brasil, somando a todos estes instrumentos a definição de um Projeto Pedagógico democrático e participativo.

Com a definição do Projeto Pedagógico é necessário a definição do perfil profissiográfico, que necessariamente deverá abranger a consolidação da formação humanística, bem como a capacidade de argumentação jurídica e aplicação da moderna hermenêutica. Vocacionando as atividades dos curso e o desenvolvimento do futuro bacharel com os fenômenos sociais, econômicos e políticos do local e da região em está inserido o curso. Observando sempre a necessidade local e regional da IES.

Esta estratégia pedagógica própria ao acadêmico uma capacidade reflexiva e crítica acerca do fenômeno jurídico, desencadeando, portanto, um processo ensino/aprendizagem dinâmico e participativo, sem perder de vista a dimensão inerente ao homem, principalmente ao bacharel em direito que é o exercício da cidadania.

Portanto, o currículo pleno deve proporcionar ao aluno os instrumentos teóricos e práticos para a aplicação dos requisitos acima elencados, e sempre que possível estabelecer a dimensão inter e transdisciplinar no direito, viabilizando por conseguinte sua participação no mercado de trabalho.

A nova Portaria Ministerial torna obrigatório o estudo da deontologia jurídica, bem como sua aplicação prática junto ao Núcleo de Estágio, também obrigatória na nova realidade normativa. O que em muito contribui para a construção de um profissional em equilíbrio com técnica processualística, associado a sua responsabilidade social e profissional.

Deve ainda o espaço acadêmico institucional estimular e fornecer o instrumental necessário ao desenvolvimento da pesquisa e da livre investigação científica, a partir de Programas de Iniciação Científica, Programa de Monitoria, Grupos de Estudo bem como Programas e Cursos de Extensão universitária. Hoje todas estas atividades são compreendidas como atividades curriculares (atividades complementares).

Fomentar do novo bacharel as formas alternativas de solução dos conflitos, utilizando os caminhos da assessoria e consultoria jurídica, bem como a Mediação e Arbitragem, como

técnicas inovadoras e eficazes de solução, que muitas vezes previnem o conflito ou o solucionam rapidamente. Exercício este que deve ser estimulado desde as disciplinas teóricas como Introdução à Ciência do Direito, Teoria Geral do Processo, Deontologia Jurídica, estendendo as todas disciplinas correlatas, pois só desenvolveremos uma nova mentalidade forense.

Estimular o trabalho em grupo na medida que o mercado de trabalho cada vez mais direciona-se para Sociedade de Advogados. Sendo dever da IES habilitar seu discente a esta nova configuração profissional, desenvolvendo nele sua capacidade de liderança e comunicação.

Os cursos jurídicos devem formar bacharéis aptos ao exercício imediato de modo genérico, porém sólido em formação, para depois engajar-se nas mais diversas carreiras jurídicas como: advocacia, magistratura, ministério público e magistério.

O bacharel em direito ao sair da universidade deve possuir as habilidades básicas e necessárias, bem como: a) ler, compreender e elaborar documentos e peças; b) interpretar, aplicar e integrar o direito; c) pesquisar e utilizar todas as formas de expressão do Direito, d) aplicar corretamente o argumento jurídico; e) possuir agilidade na tomada de decisões e f) domínio da técnica processualística

A partir deste marco legal ocorreu junto as acadêmicas de direito uma verdadeira micro-revolução. Novos paradigmas foram gestados e implementados no seio deste novo modelo pedagógico. Surge a necessária criticidade do processo de ensino/aprendizagem, pois o modelo historicamente adotado é frágil para a execução deste novo marco legal, que tem viés humanístico e prático. Faz com que as bases de construção da ciência jurídica seja refundada. Traça-se um processo reflexão que visa o despertar para necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre teoria e prática.

8.1. Estágio curricular obrigatório

Assim, a Portaria nº 1.886, exarada pelo MEC, em 30 de dezembro de 1994, reconhece a possibilidade de aproveitamento das atividades de estágio externo¹⁹⁰ desempenhadas mediante convênio entre as IES e os órgãos receptores. Tudo devidamente documentado a partir de Termo de Convênio e relatórios de acompanhamento. Entretanto, o processo de convalidação desta atividade fica sujeito aos procedimentos de aproveitamento determinados por cada IES, bem como pela *supervisão, in loco*, por professores especialmente designados para este fim.

Esta supervisão está prevista no art. 10¹⁹¹ da referida Portaria que depreende-se de uma interpretação sistemática do normativo infraregular a expressa recomendação de execução de tal supervisionamento, posto que, qualquer atividade acadêmica deve ser orientada e acompanhada por um docente, com período definido, bem como sua carga horária deve constar dos projetos pedagógicos.

O presente normativo determina, portanto, a carga horária mínima de 300 (trezentas) horas a ser executada por cada curso, o que não impede de sua ampliação. Fato, que até hoje não foi ampliado por qualquer curso de direito, ou seja, as IES cumprem o mínimo como se fosse o máximo e não utilizam a autonomia que lhes é de direito.

Esta carga horária deverá ser distribuídas em atividades simuladas e reais, as quais deverão ser operacionalizadas em especial dos 04 (quatro) últimos semestres, sob a coordenação/supervisão do Núcleo de Prática Jurídica, sendo a parte real levada a efeito em escritório/espço especialmente concebido para este fim. Tal atividade pedagógica deverá estar em sintonia com os conteúdos que antecedem a esta prática e em perfeito harmonia com o Projeto pedagógico do curso. Outrossim, faz-se necessário ressaltar que trata-se de estágio curricular obrigatório, portanto, fica o discente necessariamente compelido a cursá-lo.

¹⁹⁰ BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto - Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 20 ago. 2011.

¹⁹¹ Artigo 10, *in verbis*: “O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 (trezentas) horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente”.

Outrossim, como já foi explicitado poderá o discente realizar a parte do referido ao estágio prático real em órgãos conveniados, porém esta execução deverá determinar critérios bem definidos no regimento do Núcleo de Prática Jurídica, bem como, em consonância com o normativos de estágio da IES, do MEC e dos demais órgãos reguladores.

Quando o estágio é realizado externo a IES, deverá haver um acompanhamento por parte de um docente. Tudo dentro dos procedimentos administrativos pertinentes que inicia com uma solicitação do discente, por escrito, endereçada ao setor de estágio ou a coordenação do curso que verificará a procedência ou não do pedido, ou seja, se o local a ser realizado o estágio é conveniado e se é compatível com os critérios pedagógicos necessários aquela prática jurídica exigidos pelo MEC, após análise da documentação é deferido o pedido.

Tudo em perfeita aplicação do art. 10, *in verbis*:

Art.10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob o controle e orientação do núcleo correspondente.

(...)

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública, outras entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.
(grifo nosso)

Resta descrito, portanto, na teleologia da norma infra-regulamentar que as atividades práticas devem ser supervisionadas e orientadas pela IES na qual o aluno esteja matriculado. Fato que não poderia ser outro, pois só a IES em que o discente esteja vinculado tem a competência legal que orientar, supervisionar e avaliar suas atividades. A responsabilidade

pedagógica e acadêmica é da IES em suas diversas instâncias administrativa, não podendo dela abdicar. O acompanhamento das atividades de estágio, bem como, o necessário aproveitamento, se for um estágio realizado externamente, repise-se é dever da IES supervisionar, orientar e avaliar.

O estágio curricular simulado deve ser diversificado e abranger a prática das principais áreas do saber jurídico (processo civil, penal, trabalhista, administrativo, tributário, previdenciário, mediação, conciliação e arbitragem) cujo objetivo principal seja capacitar o aluno para as futuras situações reais que ele vivenciará no estágio real, bem como ao longo de sua vida profissional, que seja nas atividades profissionais de advocacia, ministério público, magistratura ou nos meios inovadores de solução de disputas: mediação, conciliação e arbitragem, ou como consultor, assessor jurídico empresarial ou popular e demais profissões jurídicas. Fato que leva ao treinamento diário para o bom atendimento ao público/assistidos/clientes, buscando assim, que o futuro egresso tenha a qualificação necessária para o enfrentamento dos desafios de sua profissão.

O Núcleo de Prática Jurídica deve proporcionar vivências pedagógicas ao discente com interlocução entre as práticas simuladas e reais com a mediação de professores orientadores e de um espaço físico concebido para este fim. Com um equipe técnica e meios tecnológicos necessários a execução e o perfeito desenvolvimento das práticas de estágio.

Quando das discussões que antecederam o marco legal da Portaria nº 1886/1994 ficou evidente a relevância da atividades simuladas, posto serem um momento ímpar de discussões de caso/situações entre o docente e os discentes a respeito dos mais variados casos em situação de simulação, ou seja, de uma aprendizagem baseada em situações concretas só que em estado de simulação. Esta viés pedagógico visa despertar no discente percepções de soluções/procedimentos a serem aplicados em casos reais, adequando-se estratégias didáticas variadas a cada área/caso a ser objeto de estudo.

As atividades simuladas são de fundamental importância a esta nova concepção de curso de direito. A sua inclusão como conteúdo obrigatório nas matrizes curriculares dá o condão necessário para que o discente possa vivenciar em caráter experimental os futuros desafios profissionais, a partir de uma orientação docente qualificada para esta prática pedagógica. Com o fito de abordar as principais atividades profissionais afeitas ao direito;

advocacia, magistratura, ministério público, procedimentos cartoriais. Como fase preparatória a prática real, momento em que o discente irá aplicar seus conhecimentos nos casos reais.

As atividades reais devem desenvolver-se num Escritório vocacionado a de prática jurídica com o fim perspicuo de assegurar as vivências reais necessários ou desenvolvimento profissional por parte do aluno nas diversas áreas jurídicas, quer judiciais ou extrajudiciais na busca de soluções para casos concretos. No escritório de práticas jurídicas o aluno mediante orientação do docente deverá atender assistidos, redigir peças jurídicas, pesquisar jurisprudência, fazer mediação/conciliação entre as partes, atuar em audiências, visitas órgãos judiciários, bem como em órgãos públicos ou privados conveniados para este fim, sempre em consonância com os ditames da ética profissional.

A obrigatoriedade deste eixo prático desencadeou uma ruptura com a clausura que as IES, em especial os curso de Direito viviam. Este novo papel social, extencionista das IES, prestar serviço jurídico ao cidadão hipossuficiente permiti que a IES rompa como seus muros e caminhe a passos largos em direção a sociedade civil, ou seja, cumprindo com sua função social. As atividades de prática jurídica em parte, também podem ser exercidas mediante convênio com instituições públicas e privadas.

A finalidade primordial do estágio curricular é proporcionar ao discente as vivências das habilidades profissionais necessárias e exigidas ao bacharel em direito. Tudo integrado ao conteúdo pleno do Curso, ou seja, ao projeto pedagógico do curso.

O Estágio Supervisionado Curricular, de caráter teórico e prático, tem portanto os seguintes objetivos¹⁹²:

I - buscar uma perfeita articulação entre ensino, pesquisa e extensão;

II - ampliar a dimensão social do Curso de Direito, habilitando-o a ser a referência Regional e Nacional do ensino jurídico;

¹⁹² HOLANDA, Ana Paula Araújo de. **Educação jurídica como promoção da efetividade da justiça**: um modelo teórico-prático. **Revista pensar**. Fortaleza, v. 10, n. 10, p. 9, fev., 2005. Disponível em: <<http://ojs.unifor.br/index.php/rpen/article/viewFile/756/1618>>. Acesso em: 04 out. 2014.

III - proporcionar a atuação das partes envolvidas em situações técnico-jurídicas simuladas e reais;

IV - conferir aos discentes experiência prática e capacitação técnica condizente com o meio jurídico regional e/ou nacional;

V - servir de pólo de atendimento jurídico, colaborando com a democratização do acesso à Justiça; e

VI - formar o discente a partir do conhecimento técnico-jurídico, com bases humanistas, propiciando maior qualificação na formação acadêmica, para o desempenho profissional, através de uma perfeita correlação entre teoria e prática, destacadamente quanto à deontologia jurídica.

Portanto, o estágio real deve proporcionar vivências pedagógicas e concretas nas diversas áreas de aplicação do direito, com o foco na utilização dos meios judiciais e não judiciais de solução de disputas, tais como: consultoria e assistência jurídica, através do atendimento comunitário gratuito, técnicas de negociação coletiva, mediação e arbitragem, levadas a efeito no Núcleo de Prática Jurídica.

As atividades simuladas incluem práticas processuais e consultivas, sem embargo de outros procedimentos de caráter técnico-jurídico, referentes às disciplinas constantes no currículo pleno da graduação em Direito. São orientadas por Professores do Curso de Direito, os quais devem incluir em seus programas letivos visitas aos órgãos do Poder Judiciário, da Advocacia de Pública, do Ministério Público, da Defensoria Pública, além de outras instituições relacionadas às atividades desenvolvidas.

O Escritório de Prática Jurídica será, portanto subordinado ao Núcleo de Estágio Supervisionado tendo por objetivos principais, sem embargo de outros misteres: I – Proporcionar aos seus discentes uma adequada formação profissional, a partir do conhecimento técnico-jurídico, com bases humanistas, especialmente no tocante à prática advocatícia judicial e extrajudicial; II – Oferecer assistência judicial e extrajudicial gratuita a pessoas físicas, que legalmente lhe tenham acesso, com observância de elevado padrão profissional, respeitados os limites de sua capacidade de atendimento; III – Prestar consultoria a pessoas físicas ou jurídicas, desde que comprovadamente hipossuficientes, em questões que

envolvam direitos e interesses difusos e coletivos, podendo, para tanto, desenvolver projetos comunitários ou afins.

8.2. Monografia

Através do mesmo instrumento normativo do MEC institucionalizou-se também a obrigatoriedade da monografia jurídica. Trabalho conclusivo do Curso de Direito, conforme o art. 9º, *in verbis*: “Para conclusão do curso, será obrigatória apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno”.

O discente deverá ser orientado por professor, preferencialmente da sua instituição, escolhido pelo mesmo em sintonia com a sua área de pesquisa e do docente. A pesquisa deve ter caráter da interdisciplinariedade e constitui-se requisito básico para conclusão, com defesa perante banca examinadora.

Os cursos jurídicos podem ainda, sem prejuízo dos conteúdos presentes nos eixos de formação fundamental, profissional e prática, oferecer formações diferenciadas (eixo de formação concentrada), em consonância com as suas vocações próprias, sem que as mesmas confundam-se com habilitações específicas, uma vez que, ao seu término, o formando deverá graduar-se como bacharel em Direito.

No tocante a obrigatoriedade da monografia de Final de curso e do acervo bibliográfico mínimo que as IES devem disponibilizar, nos dizeres de Paulo Lôbo (2002, p. 11 - 12):

[...] mas essas exigências foram introduzidas conscientemente, como mecanismos de superação do modelo centenário de curso jurídico centrado em aulas prelecionais e lousa. Sem acervo bibliográfico mínimo, o curso jurídico é contrafação. Quanto à monografia final [...] tem revelado mais vantagens que desvantagens, sendo um marco culminante da formação do aluno sério, como valioso instrumento da aplicação da reflexão crítica [...].

Faz-se necessário o estabelecimento de critérios objetivos e de sistematizados como indicadores de qualidade, assim como indutores das mudanças desejadas pelas academias de Direito. Para tanto foi necessário a introdução de quantitativos bibliográficos e inclusão de trabalho de conclusão curso com o objetivo de despertar o corpo docente e discente para ações de iniciação científica.

As atuais DCN para os cursos de graduação determinam que os discentes cumpram uma carga horária de atividades complementares com o objetivo de desencadear junto ao corpo de estudantes um despertar das atividades acadêmicas que podem ser realizadas para além das salas de aulas, para além dos muros das IES. Como esta previsão/obrigatoriedade normativa rompe-se com o modelo de ensino tradicional e busca-se desenvolver nos alunos uma maior autonomia de escolhas didático-pedagógicas e de caráter flexibilização, ou sejs, pode o discente “customizar” seu currículo.

8.3. Atividades complementares

Uma das pioneiras inovações na educação superior foi introduzida pela Portaria nº 1.886/1994, quando a mesma prescreveu a obrigatoriedade de atividades complementares. Antes mesmo da LDB. Conforme determina o art. 4º, *in verbis*:

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

As atuais DCN para os cursos de graduação determinam que os discentes cumpram uma carga horária de atividades complementares com o objetivo de desencadear junto ao corpo de estudantes um despertar das atividades acadêmicas que podem ser realizadas para além das salas de aulas, para além dos muros das IES. Como esta previsão/obrigatoriedade normativa rompe-se com o modelo de ensino tradicional e busca-se desenvolver nos alunos uma maior autonomia de escolhas didático-pedagógicas e de caráter flexibilização, ou seja, pode o discente “customizar” seu currículo.

As DCN exaradas pelo MEC/CNE/CES para os cursos de graduação, reconhece a possibilidade de aproveitamento das atividades complementares. Contudo, determina que tal aproveitamento se sujeite à *normatização e supervisão* da Universidade. Extrai-se da interpretação sistemática do normativo infra regulamentar a expressa recomendação de execução de tal supervisionamento. As Atividades Complementares são, portanto, de natureza obrigatória para válidas para todos os alunos dos cursos de Graduação em direito do Brasil, na forma prevista nas DCN.

As IES tem um dever e um papel importantíssimo na pluralidade de aprendizagem que as atividades complementares podem disseminar. Os projetos pedagógicos devem disponibilizar: a) projetos e programas, b) ações/eventos científicos, c) visitas técnicas/publicações, d) cursos e outras atividades com o fito de ensejar no aluno, bem como, no corpo docentes práticas pedagógicas inovadoras e integradas ao novo perfil de egresso desejado pela Portaria 1886/1994. Estimulando inclusive a participações e práticas acadêmicas fora dos muros de IES de origem. Tal exercício pedagógico possibilita o intercâmbio de saberes, ideias e cultura.

Portanto as atividades complementares tem em sua *lens legislatori* que as mesmas serão integradas a partir de ações, programs e projetos, como segue:

1. Seminários, Congressos, Simpósios, Encontros, Jornadas (ou eventos congêneres);
2. Palestras e Conferências (ou eventos congêneres);
3. Grupos de Estudo;
4. Cursos de Curta Duração;
5. Cursos de Curta Duração em matérias diversas;
6. Monitoria;
7. Publicação e/ ou Apresentação em Encontros de Pesquisa;

8. Assistência relatadas de apresentação de Bancas de Monografia (de Graduação e Especialização), de Dissertação de Mestrado e de Tese de Doutorado, em matéria jurídica, na Unifor ou em outras instituições oficiais de ensino;

9. Atividade de Pesquisa – por ano letivo;

10. Visita Técnica, sob orientação de docente;

Semana de Estudo do Curso;

Atividades Culturais;

13. Disciplinas cursadas em outros cursos de Graduação das IES ou de outras instituições oficiais de ensino, desde que não tenham sido objeto de aproveitamento para dispensa de disciplina no curso;

14. Cursos de Pós-Graduação concluídos na Universidade de Fortaleza ou em outras instituições de ensino superior, durante a graduação;

15. Cursos de língua estrangeira, dentro ou fora da instituição, durante o curso;

16. Estágios curriculares não-obrigatórios em Instituições reconhecidas pela IES;

17. Representação Estudantil em colegiados da Universidade de Fortaleza – UNIFOR;

18. Projetos de Extensão e

19. Projeto Comunitário/voluntário – por período letivo.

Aduz-se que esta nova diretriz pedagógica tem em seu bojo um proposta de flexibilização dos currículos. Com primado na autonomia discente, na medida em que o mesmo pode escolher dentre um grande leque de opção o que mais se aproxima das habilidades que deseja desenvolver. Vasto e ampla é a diversidade de escolhas disponibilizadas ao aluno. Desencadeia-se um olhar mais flexível e livre sobre as práticas pedagógicas.

Segundo o Horácio Wanderley: as atividades complementares se caracterizam, desde a sua inserção das diretrizes curriculares, por meio da Portaria MEC nº 1.886/1994, por constituírem um espaço de grande flexibilidade no contexto dos currículos dos cursos de

Direito, podendo cada aluno compô-las de forma razoavelmente autônoma, dentro dos parâmetros fixados pelas IES em seus projetos pedagógicos e regulação específica¹⁹³.

Portanto, em fase do exposto e em observância aos objetivos pedagógicos implementados pelas DCN tal critério, repiso, obrigatoriedade das atividades complementares deve ser observados nos currículos dos cursos de graduação em Direito, sob a supervisão/orientação de um Professor designado especificamente para este fim, que deverá avaliar e convalida cada atividade apresentada pelo discente. Observados os critérios previstos nos normativos do MEC, bem como nos instrumentos de Avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes em seu ítem específico.

Tal inovação visa romper com o “ensino bancário¹⁹⁴” e despertar no acadêmico de direito novos modelos pedagógicos e de criação do saber. Podendo o aluno realizá-las no âmbito da própria instituição ou não. Propiciando de sobremaneira a autonomia na escolha por parte do discente em atividades acadêmicas que pretende se engajar, enriquecendo de sobremaneira seu currículo e seu conhecimento, a partir da sua própria liberdade de pensar.

Pode-se compreender como atividades complementares, toda atividades exercida extra currículo pleno, quais sejam: projetos de extensão, projetos de pesquisa, monitoria, estágio extracurricular, congressos, seminários, simpósios, cursos livres, disciplinas oferecidas por outras IES não contidas no currículo pleno, sendo vedada a utilização de um único meio de atividade.

O currículo deverá contemplar tal modalidade no limite de 5% (cinco por cento) a 10% (dez por cento) da carga horária total do curso. Fica a critério do regimento do curso definir quais modalidades serão acatadas como válidas e quais critérios serão utilizadas para avaliação. As áreas que podem ser objeto de aproveitamento acadêmico são: a) programas e projetos de pesquisa; b) programas e projetos de extensão universitária; c) monitoria; d) cursos de extensão universitária; e) seminários, congressos, simpósios e eventos similares; f)

¹⁹³ Recomenda-se que cada IES através de seus instrumentos normativos (Resolução, Portaria, Instrução normativa) regulamente suas atividades complementares. Definindo tipo/modalidades, conversão de horas em cada atividade e o limite de cada modalidade.

¹⁹⁴ Ensino bancário: termo cunhado da doutrina de Paulo Freire. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

grupos de estudo; g) estágio extra-curricular, no entanto não pode ser creditado em uma única atividade mais de 50% da carga horária prevista para esta modalidade acadêmica.

As atividades complementares, integrantes e indissociáveis do currículo pleno, intentam congrega os misteres universitários de extensão, pesquisa, ensino e prática, atendendo aos seguintes primados: I – proporcionar aos discentes uma adequada formação acadêmica, visando o aprimoramento técnico-científico, com notas humanísticas; II – oferecer oportunidades de desenvolvimento de parcerias institucionais, objetivando a melhoria na qualidade e elevação do padrão do ensino acadêmico; III – despertar o interesse dos discentes no plano da pesquisa, ensino, extensão, possibilitando avanços profissionais e acadêmicos, sobretudo no tocante à atividades extra-curriculares.

Entendendo-se por atividades complementares, sem caráter taxativo, além de outras determinadas pelos órgãos administrativos competentes, as atividades enunciadas a seguir em suas diversas áreas de atuação: I – programas e projetos de extensão universitária; II – programas e projetos de pesquisa universitária; III – seminários, congressos, simpósios, conclaves e atividades congêneres; IV – estágio extra-curricular; V – formação e/ou participação em grupos de estudo e VI- artigos publicados.

As atividades complementares intentam, portanto, congrega os misteres universitários de extensão, pesquisa, ensino e prática. Buscam proporcionar aos discentes uma adequada formação acadêmica, visando ao aprimoramento técnico-científico, com notas humanísticas, bem como oferecer oportunidades de desenvolvimento de parcerias institucionais, objetivando a melhoria na qualidade e elevação do padrão do ensino acadêmico e, por consequência, despertar o interesse dos discentes no plano da pesquisa, ensino, extensão, possibilitando avanços profissionais e acadêmicos, sobretudo no tocante a atividades extra-curriculares.

Entende-se por atividades complementares, sem caráter taxativo, além de outras determinadas pelos órgãos administrativos competentes, as atividades enunciadas a seguir em suas diversas áreas de atuação, assim se propõe:

I – programas e projetos de extensão universitária;

II – programas e projetos de pesquisa universitária;

III – seminários, congressos, simpósios, conclaves e atividades congêneres;

IV – estágio extra-curricular; e

V – formação e/ou participação em grupos de estudo.

Propõe-se a seguinte de conversão para fins de aproveitamento de estudos de atividades complementares:

ATIVIDADE	MÁXIMO ACUMULÁVEL
Seminários, Congressos, Simpósios, Encontros, Jornadas (ou eventos congêneres)	30 horas – (até 5 horas por atividade)
Palestras e Conferências (ou eventos congêneres)	30 horas (até 5 horas por atividades)
Grupo de Estudo registrado - por semestre letivo - (trata-se de grupos de estudo oficiais, ofertados, quando for o caso, pela coordenação do curso de graduação em direito)	60 horas
Cursos de Curta Duração em matéria jurídicas (são os cursos que tenham carga horária inferior a uma pós-graduação. devem ser feitos em instituição e escolas de nível superior)	60 horas
Cursos de Curta Duração em matérias diversas (matérias diversas são as matérias que não se enquadram como matérias jurídicas. para exemplificar: contabilidade, informática, redação etc)	30 horas
Monitoria – por ano letivo – (pode tratar-se da monitoria institucional ou voluntária. o discente deve trazer o certificado de monitor na área jurídica)	60 horas

<p>Apresentação de Trabalho em Encontros de Pesquisa - e/ou Iniciação à Docência – (a apresentação pode se dar nos encontros de pesquisa, e/ou de iniciação à docência, da unifor ou de outras universidades)</p>	<p>60 horas (15 horas por atividade)</p>
<p>Participação como Ouvinte e/ou Monitor em Encontros de Pesquisa - e/ou Iniciação à Docência – (não há apresentação de trabalho. outrossim, acontece assistência (como ouvinte) ou auxílio na condição de monitor nos encontros de pesquisa (e/ou de iniciação à docência) da unifor ou de outras universidades)</p>	<p>30horas (até 10 horas por atividade ou o quantitativo de horas que o certificado da UNIFOR consignar)</p>
<p>Publicação (as publicações devem acontecer em revistas oficiais - que tenham registro).</p>	<p>60 horas (15 horas por atividade)</p>
<p>Assistência relatadas de apresentação de Bancas de Monografia - de Graduação e Especialização -, de Dissertação de Mestrado e de Tese de Doutorado, em matéria jurídica, na Unifor ou em outras instituições oficiais de ensino (deve ser preenchido o formulário existente na supervisão para fins de assistência à banca de monografia. no caso de mestrado e/ou doutorado, o discente faz as devidas adaptações)</p>	<p>30 horas (3 horas por atividade)</p>
<p>Atividade de Pesquisa – por ano letivo – (trata-se da pesquisa oficial, reconhecida pela universidade ou por outra instituição de fomento à pesquisa)</p>	<p>60 horas</p>
<p>Visita Técnica, sob orientação de docente do Curso (são visitas feitas fora da carga horária de disciplina, as quais são acompanhadas por professor. não podem servir de nota para a disciplina. o aluno deve apresentar relatório da atividade, assinado por ele e pelo professor-responsável)</p>	<p>10 horas (2 horas por atividade)</p>

Projeto Comunitário – por período letivo – (projeto de cidadania ou outro projeto de instituição idônea. o período mínimo é de seis (06) meses. há necessidade de apresentação de certificado (projetos da unifor) e documentação relatoriada (projetos externos)	60 horas
Semana de Estudo do Curso de Direito (são as atividades que preparam o aluno para cursar a graduação em direito. temos como exemplo a “semana do direito”)	30 horas
Seminário de Capacitação Jurídica (trata-se do “seminário de capacitação jurídica” para as disciplinas de estágio, monografia e atividades complementares)	60horas (até 20horas por seminário de capacitação)
Atividades Culturais (atividades literárias, artísticas para as quais haja certificação por parte de instituição idônea)	15 horas
Disciplinas cursadas em outros cursos de Graduação da Unifor ou de outras instituições oficiais de ensino, desde que não tenham sido objeto de aproveitamento para dispensa de disciplina do curso de Direito (deve ser providenciado o histórico (original) da instituição de ensino onde se cursou a disciplina, bem como a ementa (ou programa) de seu conteúdo)	60 horas
Cursos de Pós-Graduação (estrito e lato senso) concluídos na Universidade de Fortaleza ou em outras instituições de ensino superior (deve ser apresentado o diploma de conclusão)	60 horas
Cursos de língua estrangeira, dentro ou fora da instituição, durante o curso de Direito (trata-se de “curso”, não sendo aceitos semestres cursados. é necessário certificado de instituição idônea)	30 horas
Cursos de idiomas, direcionados especificamente ao Direito e que tenham, como pré-requisito, a conclusão de curso básico da língua respectiva (trata-se	30 horas

de “curso”, não sendo aceitos semestres cursados. é necessário certificado de instituição idônea)	
Cursos na área de informática referentes a aplicativos de uso exclusivo na área jurídica, durante o curso de Direito (é a hipótese de se buscar, além da formação básica, uma formação específica. é necessária a certificação pertinente)	30 horas
Estágios extracurriculares em Instituições reconhecidas pela Universidade de Fortaleza – Unifor – (deve ser considerado o período mínimo de 06 meses. Faz-se necessária a apresentação de declaração, acompanhada de termo de compromisso de estágio, contrato de estágio ou documento congêneres. no caso de escritório de advocacia, ele deve ser credenciado junto à OAB-CE e para receber estagiários – fato comprovado com uma certidão emitida pela OAB-CE)	60 horas
Representação Estudantil em colegiados da Universidade de Fortaleza – Unifor – (trata-se de representação em órgãos colegiados da Unifor. A hipótese não engloba representação em órgãos estudantis. Por exemplo: centros acadêmicos e diretórios estudantis)	15 horas

A concepção acima elencada é corroborada no art. 2º da referida lei, *in verbis*:

A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, *as atividades complementares*, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da Instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

(...)

X - *concepção e composição das atividades complementares*; (grifo nosso)

A nova filosofia de educação é confirmada no art. 5º do mesmo instrumento legal, *in verbis*:

Os cursos de graduação em Direito (...)

III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e *Atividades Complementares*.

Bem como em seu art. 8º, *in verbis*:

As atividades complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimento e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de *atividades complementares* não se confunde com o Estágio Supervisionado ou com o Trabalho de Curso. (grifo nosso)

8.4. Especializações/Habilitações

Os fins a que se propõe o presente normativo é melhor inserir as IES no espaço social, geográfico e econômico em que está inserida – definindo, portanto, um perfil profissiográfico contextualizado. Faz com que o projeto pedagógico tenha o condão de definição de habilitações compatíveis com o mercado de trabalho local e regional.

A Portaria nº 1886/1994 prescreve em seu art. 8º, *in verbis*: A partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

As IES mesmo que detentoras de autonomia acadêmica, devem através de seus cursos jurídicos definir seus projetos pedagógicos, que por sua vez devem estar em sintonia com a Portaria nº 1886/1994, ou seja, devem incluir em seus conteúdos uma reflexão social, política e econômica semeando um processo de discussão interdisciplinar no sei de seu curso e um diálogo com o demais curso da IES.

É preciso desencadear um esforço coletivo para que no âmbito de cada instituição possa-se realmente executar o Projeto Pedagógico proposta, que se possa sair das letras bonitas da referida portaria e se encaminha práticas pedagógicas reflexivas e humanistas. E assim se possa falar na materialidade de em um novo modelo acadêmico, que estes novos conteúdos curriculares despertem profissionais habilitados nos três eixos definidos na portaria ministerial: fundamental, profissional e prática.

9. Importância dos novos conteúdos introduzidos pela Portaria nº 1.886/1994

As deficiências dos cursos de direito são evidenciadas com maior ênfase após a colação de grau, quando o ex-discente começa tentar se introduzir no mercado de trabalho. Nesta fase percebe o vazio entre os estudos desenvolvidos nas IES e a realidade/demandas do meio profissional, que por vezes estão em total descompasso com o material estudos, ou porque o

conteúdo estava desatualizado, ou porque os métodos de aprendizagem tinham foco apenas na teoria, sem o rela despertar da prática. As deficiências do ex-acadêmico fazem com que haja uma reprodução social do seguinte discurso: "a universidade não prepara para a vida", como se ele mesmo tivesse consciência universitária ou mesmo noção do que isto possa significar.

Roberto Aguiar (1994, p. 21 - 22) nos traz um perfil marcante/preocupante dos egressos dos curso de Direito, segundo o autor: "Para os diplomados, o direito é uma sintaxe de normas, prazos e sanções, alienadamente aplicado e desenraizado tanto de suas origens, quanto da realidade em mudança na qual vai ser aplicado e vai também influir", ou seja, eles reúnem informações técnicas em menor ou maior grau que o permitem ter segurança mínima para realizar um concurso público ou se lançar na vida advocatícia. As informações consistem normalmente em comentários sobre a legislação vigentes tirados diretamente e sem posicionamento pessoal dos compêndios de Direito.

Além disto, costumam restringir a visão do Direito aos tribunais, sem enxergar os novos espaços de atuação profissional campos como arbitragem, mediação judicial¹⁹⁵ e extrajudicial, consultoria e assessoria jurídica empresarial e popular, áreas em crescimento com bastante espaço de atuação profissional para bacharéis em Direito e outras áreas como psicologia, economia, relações internacionais, que podem atuar em conjunto ou em separado sem dificuldades.

Em face deste déficits apontados, formam-se profissionais com os conhecimentos restritos. Fato que nos reporta ao período dos currículos mínimos, que realmente tinham o objetivo de formar técnicos para o Estado, sem a devida problematização de "cultura geral e humanística", que atualmente é a grande demanda da sociedade e do próprio Estado que necessita de profissionais com um olhar inclusivo e social, porém este é o caminho que buscar-se para os cursos de Direito.

¹⁹⁵ BRASIL. **Lei nº 13.105**, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm>. Acesso em: 18 abr. 2018. Ver: Art. 3º Não se excluirá da apreciação jurisdicional ameaça ou lesão a direito. § 1º É permitida a arbitragem, na forma da lei. § 2º O Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos. § 3º A conciliação, a mediação e outros métodos de solução consensual de conflitos deverão ser estimulados por juízes, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, inclusive no curso do processo judicial.

Pelas deficiências na bagagem acadêmica, trabalham sem noções de lógica, pesquisa e ciência, baseando-se apenas em discurso retórico limitado ao vocabulário prolixo e rebuscado necessário para sair-se bem diante do cliente e do júri, porém com pouco ou nenhum fundamento doutrinário, quiçá social.

O ato de formar-se é diferente da prática de informar-se¹⁹⁶. O primeiro exige a procura pelo conhecimento, que se conheça não apenas as técnicas à prática profissional, mas também os princípios éticos e morais que nortearão a sua atuação, o que lhe permitirá ser um profissional diferenciado do cliente criminoso; além disto, ter sentido de justiça bem nítido na consciência. Conhecer mais do que códigos comentados, saber comentá-los, é a prática necessária aos estudantes que se formam em Direito.

Dentro deste contexto, fica evidenciado a formação monodisciplinar constante na educação jurídica, porto que o estudante preocupa-se com os conteúdos que ele entende serem fundamentais à sua futura atuação profissional sem perceber sua real interface com os demais saberes e dimensões para além do judicial, ou seja, seu foco é uma formação especializada e, uma determinada área, porém pode-se dizer que trata-se de uma formação míope. Os cursos de Direito formam profissionais detentores de uma crônica miopia jurídica, já que o Direito é posto de modo extremamente limitado, composto de poucas noções das práticas processuais necessárias às ações que os clientes precisam, sem a devida contextualização, quiçá com as novas formas de resolução de disputas.

Também fica evidente quando se observa o perfil de grande número dos formados em Direito de forma cética, como faz Aguiar (1994), que o estudante de Direito precisa procurar por si o conhecimento mais amplo da sociedade, do ser humano, para que possa com responsabilidade juridicizar os atos de sua vida. E, para isto, é preciso que o conhecimento jurídico tenha sido - ou venha a ser em pós-graduação, mas de forma mais intensa para compensar, caso não tenha sido durante a graduação - preocupação permanente do estudante de Direito.

¹⁹⁶ Cf.: AGUIAR, Roberto. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: **OAB ensino jurídico**. Novas diretrizes curriculares. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. COUTINHO, Sérgio. **Por uma reforma didático-pedagógica do ensino jurídico**. Disponível em: <<http://www.serrano.neves.nom.br/cgd/010501/aldir001.htm>>. Acesso em: 06 maio 2015.

10. Diretrizes curriculares nacionais – Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004¹⁹⁷

O desenrolar do processo da educação superior no Brasil Educacional foi gradativamente alterado. Estabelece-se um período de transição entre os Currículos Mínimos Nacionais, Profissionalizantes com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN.

Com estas novas Diretrizes Curriculares Nacionais tem-se uma conotação principiológica, mudando assim a ordem jurídica. Tendo por base o Parecer nº CNE/CSE 67/2003¹⁹⁸, *in verbis*:

Art. 2º As Diretrizes devem contemplar (p. 5):

- a - Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b - Competências/habilidades/atitude;
- c- Habilitações e ênfase;
- d- Conteúdos curriculares;
- e- Organização do curso;
- f- Estágios e atividades complementares; e
- g- Acompanhamento e avaliação.” (grigo nosso)

Os componentes curriculares acima elencados formam o base pedagógica comum a todas as graduações. Na medida que são fundamento validade de todas DCN. Destarte que

¹⁹⁷ BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

¹⁹⁸ MEC. Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as diretrizes curriculares nacionais – DCN dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 17 out. 2010.

espírito da presente lei é garantir a flexibilização, inovação, criatividade, atitude proativa dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Evidencia-se uma ruptura com o modelo até então posto na educação brasileira engessado e restritivo. Salvo no ensino jurídico que através da Portaria nº 1886/1994 já prescrevia as atividades complementares, estágios obrigatórios, habilitações/especializações.

Por força da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a partir das indicações fornecidas pelo Parecer nº 776/97 da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Edital nº 4/97 da SESu/MEC, foram elaboradas diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação do Brasil. Ressalta-se que os curso de Direito já possuíam sua DCN através da Portaria nº 1886/1994.

Entretanto fazia-se necessário um repensar da referida portaria e no esteio do Parecer CNE/CES nº 67/2003. Portanto, são elaboradas novas diretrizes curriculares do curso de Graduação em Direito em 2003. O novo normativo referido sistematiza e aprofunda o anterior marco legal dos cursos de Direito - a Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Trata-se de um fecundo momento da educação em Direito, pois a construção deste marco contou com o envolvimento da comunidade acadêmica, que tem em sua veia olhar científico e a prática do ensino do direito. Fato que nos leva a afirma ser o *locus* vocacionado para a reflexão e revisão dos conteúdos propostos pela legislação referida.

As demandas e sugestões advindas deste processo foram sistematizadas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED/SESu/MEC) em parceria com a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Porém, ressalta-se que a participação da OAB nos processos de reformulação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Direito por vezes encontra barreiras na academia, posto o pensamento de uma instituição profissional, portanto, corporativo, pode desviar-se do princípio basilar de DCN que é o ensino superior enquanto formação humanística e ética vocacionada para todas práticas inerentes aquela profissão. De acordo com Moreira¹⁹⁹(2006, p. 12):

¹⁹⁹ MOREIRA, Adriano. Acreditação. In: HOMEM, Barbas. (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: 146

o conceito profissional das Ordens não coincide necessariamente com os conceitos das várias instituições de ensino, e ainda que partam de um conceito histórico comum não é seguro que as evoluções sejam coincidentes, e, mesmo quando os conceitos operacionais coincidam, acontece que as Ordens detectam divergências entre a programação do ensino e as competências que deveriam ter sido transmitidas aos diplomados candidatos à inscrição.

E mais, neste diapasão, afirma ainda Moreira²⁰⁰(2006, p. 12):

não parece desejável que continui a progredir uma divergência académica e acreditação profissional, com a primeira obscurecida pelo abuso semântico das instituições ou a falta de conceito estratégico controlado das instituições de ensino, e a segunda tentada a ultrapassar o poder delegado em que se apoia para defender a identidade institucional.

Ou seja, as corporações profissionais cada uma com o seu foco tende a buscar normas que corroborem seu desempenho profissional, sem a devida atenção as que o graduação no ensino superior de qualquer carreira deverá possuir os conhecimentos e competências mínimas necessárias para o exercício profissional nas diversas carreiras inerentes aquela graduação.

Portanto, as novas diretrizes curriculares tem uma nova concepção didático-pedagógica volta-se para um processo de humanização do Direito, ressalta a importância da história no processo de criação académica, bem como a interdisciplinariedade, cujo fruto deveria ser colhido a partir de 2009, quando se formará a primeira turma. Nesse sentido, estas diretrizes integram-se ao processo de construção de qualidade dos cursos de Direito.

Tendo como função perspicua fornecer as linhas gerais para os cursos jurídicos estruturarem seus projetos pedagógicos, sem interferir na autonomia académica bem como a

Almedina. 2006, p. 12.

²⁰⁰ MOREIRA, Adriano. Acreditação. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: Almedina. 2006, p. 12.

criatividade e aplicação no contexto regional de cada curso, segundo suas vocações, demandas sociais e mercado de trabalho, propiciando ao acadêmico seu melhor preparo intelectual e profissional.

Propõem as diretrizes uma ruptura como o modelo antigo de educação jurídica, centrada e concentrada no montante de informação, sem a devida percepção em formar uma cultura crítica aos seus bacharéis em direito.

O outrora modelo de ensino adotado nas diretrizes curriculares não instrumentalizava o operador do direito a desenvolver sua própria argumentação jurídica, seu próprio raciocínio lógico. Instrumentalizando o corpo discente a desenvolver pensamento crítico e dinâmico, devido as grandes transformações sociais que vivenciamos refletidas diretamente na construção normativa.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO através da sua Comissão Internacional sobre educação para o século XXI considerou as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. À educação cabe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. (DELORS, 1998, p. 11 - 16)

Com nas avaliações desenvolvidas no relatório a UNESCO pode-se dizer que a Resolução nº 09/2004 foi ao encontro dos pilares traçados para a educação mundial como princípios norteadores para desencadear uma educação voltada para o desenvolvimento do Ser Humano, conforme preconiza Delors: “a educação está fundada em quatro pilares: a) o primeiro é o aprender a conhecer, b) o segundo é o aprender a fazer, c) o terceiro é o aprender a viver juntos e d) o quarto é o aprender a ser”²⁰¹. Tais dimensões encontram-se previstas no art. 4º quando trata das competências e habilidades necessárias ao egresso do direito.

A base da presente proposta do UNESCO é voltar a educação para um todo, e não apenas para o conhecimento formal adquirido em um espaço de tempo pré-estabelecido.

²⁰¹ DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 1998, p. 89 - 102.

A Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004, implementa novas diretrizes curriculares para os cursos de direito, com o fito de melhorar a formação dos egressos dos bancos universitários e consta o perfil do egresso em seu art. 3º, *in verbis*:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, 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.

A definição do perfil desejado para os cursos jurídicos através de ato normativo tem o condão de aplicar os objetivos traçados pelas diversas comissões de estudo da OAB e do MEC. Segundo Aguiar (2004, p. 27), o perfil “é um modelo ideal que tem por finalidade criar diretrizes para práticas pedagógicas formativas ou instrucionais que atendam às necessidades e demandas contemporâneas no âmbito profissional, tecnológico, humanístico e existencial”. Sendo, portanto, o traço fundamental do currículo para formação do futuro profissional.

O desenvolvimento do perfil desejado seja pelas DCN para os cursos de Direito (Resolução nº 09/2004) devem estar contidas nos pelo Projeto Pedagógico dos cursos e se constituem num processo que ocorre durante todo o percurso da formação profissional. É durante este período que há a insurgência das habilidades e competências de cada acadêmico, que segundo Perrenoud (2000, p. 15) “da capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Continua Perrenoud (2000, p. 15) que “as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária [...], de uma situação de trabalho à outra”.

Aa referida Resolução, em seu art. 4º define quais devem ser as habilidades e competências desenvolvidas durante a formação do egresso, *in verbis*:

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

I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos, jurídicos e normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II – interpretação e aplicação do Direito;

III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII – julgamento e tomada de decisões; e

VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Portanto, a normativa direciona ao profissional do direito que o mesmo desenvolva habilidades e competências contextualizadas no meio sócio-econômico e político, para tal ação faz necessário uma arcabouço de conhecimento técnico e de competências criativas para a solução de casos reais.

A educação em direito após a referida resolução deve estar contextualizado com o sentido da sociedade civil e com os fatores políticos e econômicos, segundo Melo Filho (1984, p. 106):

[...] o Direito não comporta um raciocínio matemático próprio das ciências exatas posto que o raciocínio matemático (‘verdades lunares’) difere do raciocínio jurídico (‘verdades solares’) conquanto este ‘arrasta’ elementos afetivos e volitivos, ou seja, o raciocínio jurídico é sempre ‘contaminado’ de palpitações da vida e pelas ondulações afetivas, daí porque a simples dedução e a lógica demonstrativa das matemáticas tornam-se inadequadas à solução de problemas jurídicos.

Pelo exposto, denota-se que a história dos cursos de direito confundisse a história da educação superior no Brasil, pois sua criação está intimamente ligada aos objetivos de construir uma nova realidade para o país recém independente, ou seja, a concepção das academias de direito encontra estreita relação com a construção da nova nação Brasil. Entretanto, desde a idealização, instalação e reformulação dos cursos de direito era o reflexo dos ideários em construção do novo país, por vezes contraditórios. Com fito de erguer a novação nação, ou seja, a história das faculdades de direitos confundem-se com a história do Brasil independente.

A despeito da tão propalada autonomia universitária, incorreto é afirmar que o currículo de um curso de nível superior não é regulamentado de perto por uma série de normas cogentes oriundas do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

11. Educação jurídica: desafios do século XXI

É possível uma educação em direito de qualidade?

Neste diapasão é preciso a promoção de um novo olhar pedagógico, com adoção de estratégias pedagógicas que despertem a curiosidade do aluno. Promover o usos de estratégias pedagógicas e ações de conhecer que promovam o resgate a criatividade, a busca pela real capacidade humana que tem sido esquecida no atual modelo de ensino. No dizer de Morin (2000, p. 39): A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva

durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Assim, com o incremento de estratégias pedagógica voltas para a criatividade será possível implementar na plenitude as DCN dos cursos de Direito, pois deste modo estaremos não apenas aplicando os requisitos legais, mas promovendo a disseminação de uma nova cultura jurídica que tem em seu esteio a cultura de Paz a ser desenvolvida com criatividade. Posto que devemos entender o sistema jurídico acima apresentado em sua complexidade, ou seja, que seus componentes devem interagir continuamente com o todo e com as partes, nunca isoladamente.

Para Morin (2006, p. 16), o grande desafio da educação no século XXI é relocação do eixo do pensamento, que esta voltado para as especialidades, para o fragmentação: há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidisciplinares, transnacionais, globais, planetários.

Portanto, não se deve apenas aplicar as prescrições normativas, mas deve-se buscar a interação, a integração dos componentes de um projeto pedagógico para o século XXI que não fragmente, que tenham em sua base compreensão da complexidade de seu sistema.

A transformação da educação passar pelo despertar dos gestores, professores e alunos que se encontram de braços herméticos ao novo. Para obtenção da tão almejada qualidade proponho:

I - investimentos em meios (informática, biblioteca, instalações);

II - requalificação do corpo docente nos quesitos titulação, jornada e remuneração;

III - Celebração de acordos e convênios com entidades públicas e privadas possibilitando o intercâmbio institucional desencadeando uma onda de conhecimento e oportunidades aos discentes e docentes;

IV - Fomentar a participação de todos os atores do processo institucional para criação de um projeto pedagógico vocacionado à qualidade e produtor de profissionais competentes.

V - Criação, adoção e efetiva implementação de projeto pedagógico participativo;

VI - manutenção de autonomia;

VII - adoção de medidas positivas visando maior dedicação do quadro docente no seio institucional

VIII - implementação de uma política educacional dinâmica voltada as atividades complementares para o corpo discente;

IX - busca de qualidade pela interseção no processo pedagógico de uma constante de troca de informações tanto entre docente/discente como discente/discente;

X - perceber e transformar o desejo expresso pelo corpo discente em indicadores prazer real, elevando portanto a qualidade do ensino dado o nível de satisfação gerada no processo de ensino;

XI - aplicação prática da postura de *cidadão competente* desencadeando uma onda de transformação social a partir da vivência prática do direito face as carências da sociedade;

XII - adoção de postura ativa com a plena participação do discente no processo de ensino retirando o aluno de uma postura de acomodação para uma comunicação efetiva;

XIII – mudança sistêmica no modelo de ensino do direito;

XIV – adoção de um currículo em espiral;

XV – inclusão dos conteúdos de Direitos Humanos e Mediação como conteúdo em espiral nos PPC's de direito.

Após a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei das Diretrizes e Bases passa a ser esta a legislação regente de todo o edifício da educação brasileira. Trouxe em seu grande bojo

a flexibilização curricular, como caminho de criação de grades curriculares peculiares ao interesse e vocação de cada discente e universidade, ampliando, portanto a autonomia individual e institucional.

A universidade como espaço constitutivo de saber possui como função dialógica não apenas educar, mas estimular educação. É preciso vencer o modelo aula-conferência com base em reprodução dos códigos, pois já está provado o seu fracasso desde a época do Império. O professor deverá adotar outros meios que possa atrair o seu alunado ao interesse pela disciplina lecionada enriquecendo a aula ministrada utilizando-se de métodos modernos, sempre unindo a teoria com a prática, apoiando-se em exemplos cotidianos e incentivando o aluno a pesquisa.

Conforme Piletti (1986, p. 156) aponta, resta:

comprovado que o processo de aprendizagem perpassa os seguintes índices de absorção do conhecimento: 1% através do paladar; 10% do que lemos; 1,5% através do tato; 20% do que escutamos; 3,5% através do olfato; 11% através do ouvido; 30% através da visão, 50% do que vemos e escutamos; 70% do que ouvimos e logo discutimos; 90% do que ouvimos e logo realizamos.

Portanto, o que se percebe com a estatística acima descrita é que as escolas de direito continuam arraigadas ao método expositivo, que constitui-se no mesmo produzido no processo de ensino-aprendizagem. É preciso buscar conteúdos e metodologias capazes de integrar a exposição oral, com discussão e prática. Para tanto é preciso perceber o currículo como algo sistêmico e complexo²⁰².

Os problemas nos cursos jurídicos são normalmente percebidos com maior facilidade depois da formatura, quando o egresso começa a procurar seu espaço no mercado de trabalho. As deficiências do acadêmico podem mesmo fazer com que ele passe a repetir socialmente que: "a universidade não prepara para a vida", como se ele mesmo tivesse consciência universitária ou mesmo noção do que isto possa significar.

²⁰² Tem-se por base o conceito complexidade da teoria de Luhmann.

Além disto, costuma-se restringir a visão do Direito aos tribunais, sem envolver os novos caminhos: como negociação, mediação, arbitragem, consultoria empresarial, áreas emergente de atuação profissional em que bacharéis em Direito podem e devem desenvolvê-los com destemor e aptidão.

Por estes problemas, formam-se profissionais com os conhecimentos restritos o que lembra o modelo adotado nas aulas do currículo mínimo, sem a "cultura geral" que costuma ser atribuída ao curso de Direito. Pelas deficiências na bagagem acadêmica, atuam sem as devidas noções de lógica jurídica, pesquisa e ciência, de ética fundamentando-se num discurso retórico, descontextualizado, limitado ao vocabulário arcaico e rebuscado, acreditando ser este o caminho correto diante do cliente e do júri.

O ato de formar é diferente da prática de informar. O primeiro exige a procura pelo conhecimento, que se conheça não apenas as técnicas e a prática profissional, mas também os princípios éticos e morais que nortearão a sua atuação, o que lhe permitirá ser um profissional diferenciado do cliente criminoso; além disto ter sentido de justiça bem nítido na consciência. Conhecer mais do que códigos comentados, saber comentá-los, é a prática necessária aos estudantes que se formam em Direito²⁰³.

Destarte, entende-se uma formação monodisciplinar, em que o estudante preocupa-se apenas com os assuntos relativos à sua futura área profissional, é inaceitável. Não se falaria em formação, mas em especialização na *miopia jurídica*, em que o Direito seria visto de uma forma extremamente limitada, composta tão somente de noções das práticas process necessárias às ações que os clientes precisam.

²⁰³ Ver: **POR UMA REFORMA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO JURÍDICO**. Disponível em: <<http://www.serrano.neves.nom.br/cgd/010501/aldir001.htm>>.

CAPÍTULO III.

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO
BRASIL**

1. Avaliação e regulação no Brasil

O processo de avaliação e regulação da Educação Superior no Brasil passou por fluxos e refluxos. Faz-se necessária análise de uma pulverizada e plural legislação produzida em especial no final do século passado e início deste.

O nascedouro de uma nova concepção de educação, por conseguinte de qualidade, ou seja, avaliada por critérios democráticos e sistemáticos tem início na Constituição de 1988 e várias Medidas Provisórias (o que a priori é uma contradição), bem como na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e plurais decretos e instruções normativas. Tudo com o fito de sedimentar a avaliação no âmbito normativo apontando para a busca constante pela melhoria da qualidade do ensino em todos os seus níveis.

A Constituição de 1988, através do seu Título VIII - Da Ordem Social -, no Capítulo III - Da Educação, Da Cultura e do Desporto – ou seja, espaço em que agrupa importantes áreas como um conjunto harmônico. Na Seção I – Da Educação, traça os fundamentos principiológicos e normativos da educação brasileira através do seu art. 206, *in verbis*:

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. (grifo nosso)

Portanto, a Carta Magna deixa de forma indelével a marca da qualidade. Com afirma Ratis (2009, p. 152-153): Em que pese a existência das garantias constitucionais que podem ser invocadas para proteger o direito de acesso ao ensino fundamental de qualidade, (...), e, a

possibilidade de provocação de prestações jurisdicionais (...), importa defender a necessidade de aplicabilidade imediata de instrumento constitucional específico, previsto no art. 5º, § da LDB.

O primado da qualidade combinado com o dever do Estado de assegurar a educação para todos²⁰⁴ e a liberdade de iniciativa atrás em seu esteiro as bases para as IES brasileiras pautarem suas ações, projetos e programas pedagógicos. Já como relação as IES particulares a referida Carta Magna aponta par uma grande espaço de liberdade pedagógica, porém sob a supervisão e regulação do Estado, como assim descreve em seu art. 209, *in verbis*:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

A proteção a qualidade está associada a criação do Plano Nacional de Educação e seus princípios através do art. 214, *in verbis*:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e

²⁰⁴ Constituição Federal de 1988. “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: 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; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola”.

modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (grifo nosso)

Firma-se, portanto, as bases para construção do ensino de qualidade através de avaliação institucionais promovidas pelo MEC enquanto órgão do Estado responsável por esta área. Nos primeiros momentos da Brasil democrático o foco maior era para a instalação de Estado avaliador, o que vem a passar por muitas resistências do meio acadêmico. Passa por avanços com nuances de democratização, como a busca por diálogo junto a comunidade acadêmica e o MEC, o que restou demonstrado uma rejeição da comunidade a instalação de processos avaliativos.

Tem início o um projeto de avaliação institucional elaborado por uma comissão de especialistas do MEC especialmente designada para este fim. Fato que promoveu a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras²⁰⁵ (PAIUB) em 1994. Neste momento da história da educação brasileira era premente a elaboração de instrumentos de avaliação para o ensino de graduação, visto o Brasil já possuir um consolidado processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e quanto as graduações tínhamos um grande vazio.

A instituição do PAIUB trouxe consigo a resgate a necessidade de processos avaliativos juntos as IES e este foram formatados a partir de debates nacionais com a

²⁰⁵ MEC/SESU. 1994. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras.** (PAIUB). Brasília, MEC/SESU.

BRASIL. **Decreto nº 2.026**, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 08 maio 2013.

participação das IES na construção deste processo avaliativo. Em 1995 governo estabelece novos padrões para a educação. Entende que neste momento houve um retrocesso do nosso avaliativo.

Outrossim, mesmo com o referido recuo o processo de avaliação já estava deflagrado e a teia de normas já em plena vigência, de modo diversificado, por vezes difuso e sem a necessária legitimidade, ou seja, sem a necessária participação dos atores envolvidos com a educação, o que desencadeou com propostas fragmentadas e diversas do perfil da avaliação proposto pelo PAIUB.

A Constituição Federal de 1988 e a nova LDB trouxeram consigo importantes e profundas transformações que possibilitaram a reestruturação da educação brasileira, cujo foco fundamental era a qualidade do ensino a ser mensurada pelos processos de avaliação e regulação da educação. Esta etapa almeja criar espaços para acreditação de IES e cursos, ou seja, a avaliação da educação superior assumiu lugar de destaque no cenário nacional. Com políticas educacionais de para definição de diretrizes através do MEC.

A avaliação deve absorver a multiplicidade de instituidores (públicos ou privados), pois o modelo brasileiro de educação superior permite Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais, que podem compor o modelo federalizado ou ser subordinadas aos conselhos estaduais, podendo ser estaduais ou municipais e há ainda as IES comunitárias (subordinação federal). A Brasil desenvolveu um modelo de avaliação para o âmbito federal, que inclui as públicas e privadas a ele subordinados com os mesmos referencias e critérios de avaliação. Fato que também vem sendo adotado paulatinamente pelos Conselhos estaduais de educação nas unidades da federação brasileira.

O processo de acreditação envolve um volume considerável de ponderações normativas. Portanto, segundo Moreira (2006, p. 7), não há acreditação sem avaliação, por difícil que seja fixar o conteúdo destas referências.

E no dizer de Moreira²⁰⁶ (2006, p. 9), é preciso um processo de sistematização da acreditação para que a mesma passe de uma:

avaliação difusa para uma avaliação orientada e subordinada a metodologia a cargo de organizações responsáveis, tem como pressuposto que sem avaliação não é possível uma acreditação, e que a definição da metodologia disciplinada exige opções, admite incertezas, e um paradigma de confiança entre as instituições e a sociedade cuja consistência exige justamente o exercício de acreditação e de avaliação.

A atribuição do MEC enquanto é o órgão competente para formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem está contido no art. 6º, da Lei nº 4.024/1961²⁰⁷, cuja nova redação foi dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, criou o novo Conselho Nacional de Educação - CNE, que se dividiu em Câmara de Educação Básica - CEB e pela Câmara de Educação Superior - CES²⁰⁸.

²⁰⁶ Para o autor no caso de Portugal é aconselhável relacionar a Declaração de Lisboa (2000) que orienta para a criação de um espaço económico europeu com superioridade competitiva em relação aos EUA, e a Declaração de Bolonha (1999), que orienta para a criação de uma área europeia do ensino superior. Declaração de Lisboa: CONSELHO EUROPEU. **Conclusões da presidência**. Comunicado à imprensa no 1/00. Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de março de 2000. Lisboa. Disponível em:

<http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r.en.htm>. Acesso em: 20 dez. 2011. Declaração de Bolonha. Disponível em:

<http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2015. Cf.: MOREIRA, Adriano. Acreditação. In: HOMEM, Barbas. (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: Almedina. 2006, p. 7 - 12.

²⁰⁷ Art. 6º O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação. Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial. Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, *zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem*. (Redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995). Através do **Decreto nº 7.690**, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 16 maio 2015. Art. 1º O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos: I - política nacional de educação; II - educação infantil; III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; IV - *avaliação, informação e pesquisa educacional*; V - pesquisa e extensão universitária; VI - magistério; e VII - assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. (grifo nosso)

²⁰⁸ Art. 9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno. [...] § 2º São atribuições da Câmara de Educação

Portanto, foi através da Lei nº 9.131/95 que dentre seus dispositivos estabeleceu a criação de avaliações sistemáticas e periódicas juntos as IES e seus cursos, inclusive com exames nacionais de avaliação de conteúdo junto ao corpo docente concluintes com o propósito de avaliar conhecimentos e competências adquiridos ao longo do curso.

O CNE, por intermédio da sua CES, ficou a cargo de várias ações de avaliação, mas esta competência foi gradativamente sendo reformulada com migração para o MEC diretamente através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP²⁰⁹ com o objetivo de reforçar o processo de avaliação e acreditação do ensino superior.

2. Exame nacional de cursos

O Exame Nacional de curso foi regulamentado através Portaria Ministerial nº 249, de 18 de março de 1996²¹⁰, e em seguida passa por um pequeno ajuste quanto ao período de aplicação que passa para os meses de maio a junho de cada ano.

A nova LDB consolida a avaliação e regulação na educação brasileira como necessário caminho para a materialidade da qualidade da educação, através do seu art. 9º, *in verbis*:

Superior: a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação; d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias; e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto; f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino; g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos; h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior; i) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior.

²⁰⁹ Cf.: Medida Provisória nº 2.143-34, de 28 de junho de 2001, Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, Medida Provisória nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001.

²¹⁰ Portaria Ministerial nº 249, de 18 de março de 1996. Exame nacional de cursos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/mec_legis/port0249_180396.pdf>. Acesso em: 13 out. 2013 combinado com a Portaria nº 963, de 15 de agosto de 1997. Ver: Portaria nº 3.819, DE 3 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/port3819.pdf>>. Acesso em: 13 out 2013.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (grifo nosso)

Portanto, fica a União com a competência de: a) coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação, b) assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar superior com o foco na definição de prioridades para a melhoria da qualidade do ensino, c) criar normas gerais para os cursos de graduação e pós-graduação, d) assegurar processo nacional de avaliação das IES, e e) autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das IES. Finca assim as bases irreversível da avaliação no Brasil. Cujos processos podem ser partilhados e descentralizados junto às unidades federadas e ao Distrito Federal²¹¹ que possuam IES.

A LDB confere o processo de avaliação do ensino superior no Brasil, *in verbis*:

Art. 46 A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de

²¹¹ Cf.: Art. 10 da LDB, *in verbis*: “Os Estados incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; [...]” (grifo nosso).

cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

Portanto, caso as IES estejam em perfeita sintonia com os princípios da avaliação e com os normativos referentes ao processo de avaliação segue sem diligências, mas caso sejam detectadas irregularidades/descumprimentos normativos poderá ocorrer sanções, conforme descritas acima.

3. Plano Nacional de Educação

O primeiro Plano Nacional de Educação – PNE brasileiro foi editado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001²¹², fulcrado na Constituição Federal tem duração de 10 (dez) e visava articular todo sistema educacional brasileiro a partir dos contributos de todas as instituições e atores envolvidos no processo²¹³. O Brasil ficou em atraso para editar o novo Plano Nacional de Educação que só veio a ser publicado em 2014 através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014²¹⁴, que passa a ser o documento balizador da educação nacional visto que, o decênio do plano anterior da expiro e repito com atraso tem-se nova normativa da educação brasileira.

Já a LDB através do art. 87²¹⁵ instituiu a década da educação a vigorar de imediato a sua publicação, portanto, determinou que a União teria um prazo de um ano para encaminhar o Plano Nacional de Educação. Fato que foi de pronto executado devido o prazo acima mencionado.

²¹² BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

²¹³ Art. 214, da Lei nº 10.172/2001, *in verbis*: “Art. 214. A lei estabelecerá o *plano nacional de educação*, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - *melhoria da qualidade do ensino*; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País, VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”. (grifo nosso)

²¹⁴ BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 13 jan. 2015.

²¹⁵ Art. 87 É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Portanto, o PNE tem seu fundamento de validade na Constituição e na LDB e tem como umas das metas instituir o Sistema Nacional de Avaliação, concebendo inclusive os mecanismos necessários para seu próprio acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação²¹⁶. Determinando uma articulação entre todos os entes da federação (União, unidades federadas, Distrito Federal e Municípios) para atuarem de modo articulado na divulgação e execução progressiva do PNE.

O Plano Nacional de Educação de 2001, através da Diretriz nº 4.2²¹⁷, estabelecia que nenhuma nação pode se desenvolver sem um ensino superior fortalecido e dinâmico, ou seja, as instituições de ensino tem como missão maior impulsionar o país na medida em que o conhecimento está acima dos recursos materiais.

Outrossim, o PNE/2001 nas suas diretrizes para a educação superior e seu conseqüente processo de regulação, estabelece ampla ênfase aos processos de avaliação, que deverão assegurar a qualidade necessária para o ensino superior. Sendo, portanto, “[...] indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior”. (PNE, diretriz 4.2)

Já o PNE de 2014²¹⁸ demanda do modelo educacional brasileiro uma profunda transformação o em seus projetos pedagógicos, no quais os mesmo deverão atuar para além dos conteúdos obrigatórios e direciona as práticas pedagógicas para focos interdisciplinares e a promoção de uma sinergia entre a teoria e prática, para tanto faz necessário currículos de caráter mais flexível e diversificados, ou seja, a instituições de ensino podem dentro da sua

²¹⁶ PNE - Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

²¹⁷ Diretriz 4.2, *in verbis*: “Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo”.

²¹⁸ Meta 3: [...] Estratégias: 3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; [...]

autonomia customizar seu projeto com aplicabilidade no contexto social em que se está inserida, com articulação da ciência, da tecnologia, cultura e esporte. Prática válida em todos os níveis de ensino.

O Plano Nacional de Educação - PNE de 2001 tinha como objetivo norteador a avaliação da educação em seus diversos níveis, ou seja, tinha uma proposta de consolidação do sistema avaliativo brasileiro, segue alguns objetivos nele contidos: a) institucionalizar um sistema de avaliação interna e externa para as IES públicas e privadas, bem como de seus cursos, com o foco na melhoria da qualidade do tripé: ensino, da pesquisa, da extensão associado a gestão acadêmica; b) proporcionar a efetividade de sistemas internas de avaliação das IES e de seus respectivos cursos, c) definir um sistema periódico de avaliação das IES, tanto de credenciamento/reconhecimento das mesmas como de seus cursos, e d) estabelecer padrões mínimos de qualidade a serem fixados pelo MEC, quer no âmbito da infra-estrutura, quer na formação e qualificação dos docentes, quer no próprio projeto pedagógico da IES e seus dos cursos.

O atual PNE²¹⁹ tem um foco mais generalista sem suas diretrizes, pois posiciona seu olhar para erradicação do analfabetismo, universalização da educação básica e média, suplantar as desigualdades educacionais com foco nos Direitos Humanos e exercício da cidadania, melhoria da qualidade da educação, aprimorar a gestão das instituições de ensino, disseminar o humanismo, a ciência, a cultura geral e tecnologia, melhorar a aplicação dos recursos públicos, valorização dos profissionais da educação e à promoção da sustentabilidade socioambiental. Depreende-se que o atual PNE tem um foco na base da educação, sem deixar de estabelecer diretrizes que são válidas tanto para o ensino, fundamental, médio ou superior.

4. Regulação da avaliação da educação superior no Brasil

Em seguida a promulgação do PNE/2001 desencadeou-se no Brasil a elaboração e publicação de várias normativas com o objetivo de efetivar o referido PNE, posto que a essência da referida lei precisava ser recepcionada e instrumentalizada pelas demais normas da educação brasileira. Portanto, tem-se os a revogação dos Decretos de números 2.026/96 e 2.306/97, que estabeleciam os procedimentos da avaliação e a organização da educação

²¹⁹ Cf.: Art. 2º do PNE/2014.

superior, respectivamente pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001²²⁰. Nesta normativa houve a conjugação das matéria de avaliação e organização do ensino superior que tratou, em seu conjunto de dispositivos, das duas matérias.

No bojo do referido decreto há a classificação das IES²²¹, entidades mantenedoras e organização acadêmica, avaliação e procedimentos operacionais²²². Através deste decreto ocorre um verdadeira reestruturação da avaliação no Brasil, com várias relocações de competência. Devendo haver cooperação e interação entre os sistemas federal e estaduais de educação. Diretriz já claramente exposta no PNE de 2001.

Nesta oportunidade assume o INEP através desta nova normativa várias competências que outrora eram do CNE, conforme dispõe o art. 17 da supracitada lei. Grande foi a transformação nas competências institucionais e nos processos de avaliação e organização da educação superior brasileira a partir deste decreto. Outrossim, ressalta-se que a competência para avaliar programas de mestrado e doutorado permaneceu sob a responsabilidade da CAPES²²³.

Os procedimentos para credenciamento e reconhecimentos de universidades públicas ou privadas e centros universitários (sistema federal de ensino) fica também associado aos processos de avaliação²²⁴.

Portanto, fica evidenciada a busca do MEC na construção e fomento a qualidade do ensino superior com base nos processos avaliativos e de regulação. Posto que só serão

²²⁰ BRASIL. **Decreto nº 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013.

²²¹ Atualmente a organização acadêmica brasileira divide as instituições de ensino superior em: a) universidades, b) centros universitários ou c) faculdades. Que podem ser públicas (vinculadas aos governos federal, estadual ou municipal) ou privadas.

²²² Cf. **Decreto nº 3.860/2001**. Arts. 16 e 17.

²²³ Cf. **Decreto nº 3.860/2001**. Art. 18. A avaliação de programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento, será realizada pela CAPES, de acordo com critérios e metodologias próprios.

²²⁴ Cf. BRASIL. **Decreto nº 3.860/2001**. “Art. 20. Os pedidos de credenciamento e de reconhecimentos de instituições de ensino superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores serão formalizados pelas respectivas entidades mantenedoras, atendendo aos seguintes requisitos de habilitação: [...] e Art. 23. Os centros universitários, na forma disposta neste decreto, somente serão criados por credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular, e que apresentem, na maioria de seus cursos de graduação, bom desempenho na avaliação do Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações realizada pelo INEP. [...]”.

credenciadas o recredenciadas as IES com bom desempenho nas avaliações realizadas pelo INEP.

Resta, entretanto, uma tendenciosidade no referido decreto quando o mesmo diferencia a forma de credenciamento e recredenciamento das Universidades Públicas das Privadas, como prescreve o seu art. 21, *in verbis*:

Art. 21. As universidades, na forma disposta neste decreto, somente serão criadas por novo credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular, e que apresentem bom desempenho nas avaliações realizadas pelo INEP, ou, *no caso de instituições federais, por lei específica.* (grifo nosso)

Através do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006²²⁵, novo marco regulatório para a avaliação do ensino superior passa a ser uniforme os procedimentos adotados nos processos de regulação e avaliação são os mesmos tanto para as IES privadas ou públicas. O ordenamento jurídico brasileiro adotou uma igualdade de tratamento juntos as IES que estão sob a competência federal.

Ressalta-se a excepcionalidade criada pelo Decreto nº 3.860/2001 quando da criação de cursos de graduação em *Direito*, Medicina, Odontologia e Psicologia. Estes cursos em seu processo de solicitação para criação e conseqüente autorização de funcionamento²²⁶ e de reconhecimento tramitam pelos respectivos conselhos profissionais os referidos processos

²²⁵ BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em: 15 jun. 2014.

²²⁶ Cf.: Decreto nº 3.860/2001. “Art. 27. A criação de cursos de graduação em medicina, em odontologia e em psicologia, por universidades e demais instituições de ensino superior, deverá ser submetida à manifestação do Conselho Nacional de Saúde. § 1º O Conselho Nacional de Saúde deverá manifestar-se no prazo máximo de cento e vinte dias, contados da data do recebimento do processo remetido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. § 2º A criação dos cursos de que trata o caput dependerá de deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação homologada pelo Ministro de Estado da Educação. Art. 28. A criação e o reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive em universidades e centros universitários, deverão ser submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. § 1º O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil deverá manifestar-se no prazo máximo de cento e vinte dias, contados da data do recebimento do processo, remetido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. § 2º A criação dos cursos de que trata o caput dependerá de deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação homologada pelo Ministro de Estado da Educação”. (grifo nosso)

regulatórios. Ressalte-se que não há vinculação dos pareceres emanados pelos referidos conselhos a apreciação do MEC. Outrossim, os supracitados cursos mesmo que venham a ser criados por universidades ou centros universitários necessitam de autorização do MEC.

O presente ato normativo mudou de forma significativa as normas de organização do sistema federal de ensino (chegando a influenciar nos Conselhos Estaduais de Educação) e alterou os procedimentos de avaliação de cursos e das IES com foco nos padrões de qualidade contidos na LDB e demais normativas. Desencadeou um reordenamento nas competências do MEC, bem como do CNE. Fortaleceu o INEP e a SESU.

Conforme determina a CFB em seu art. 211, *in verbis*: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, portanto, o reordenamento do sistema federal de ensino influenciou e influencia os sistemas estaduais de educação, com devida principiologia de colaboração prevista na Carta Constitucional e na LDB, em seu Art. 8º, *in verbis*: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

Neste diapasão o MEC passou por profundas reestruturações, bem como um reordenamento de competências, o que culmina em um novo organograma. A maior transformação foi no INEP²²⁷ que foi transformado em uma autarquia e o próprio MEC tem suas competências confirmadas pelos normativos: a) Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, b) Decreto nº 3.501, de 12 de junho de 2000, estabeleceu a denominação Ministério da Educação – MEC e amplia sua competência para as áreas de avaliação, informação e pesquisa educacional, e suas sucessivas alterações até culminar com o Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012²²⁸, em seu Anexo I, que determina as competências do MEC, em seu art. 1º, *in verbis*:

²²⁷ **Lei nº 9.448**, de março de 1997. Transforma o instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências, Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

²²⁸ **Decreto nº 7.690**, de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em: 13 out. 2013.

Art. 1º O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos:

I - política nacional de educação;

II - educação infantil;

III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;

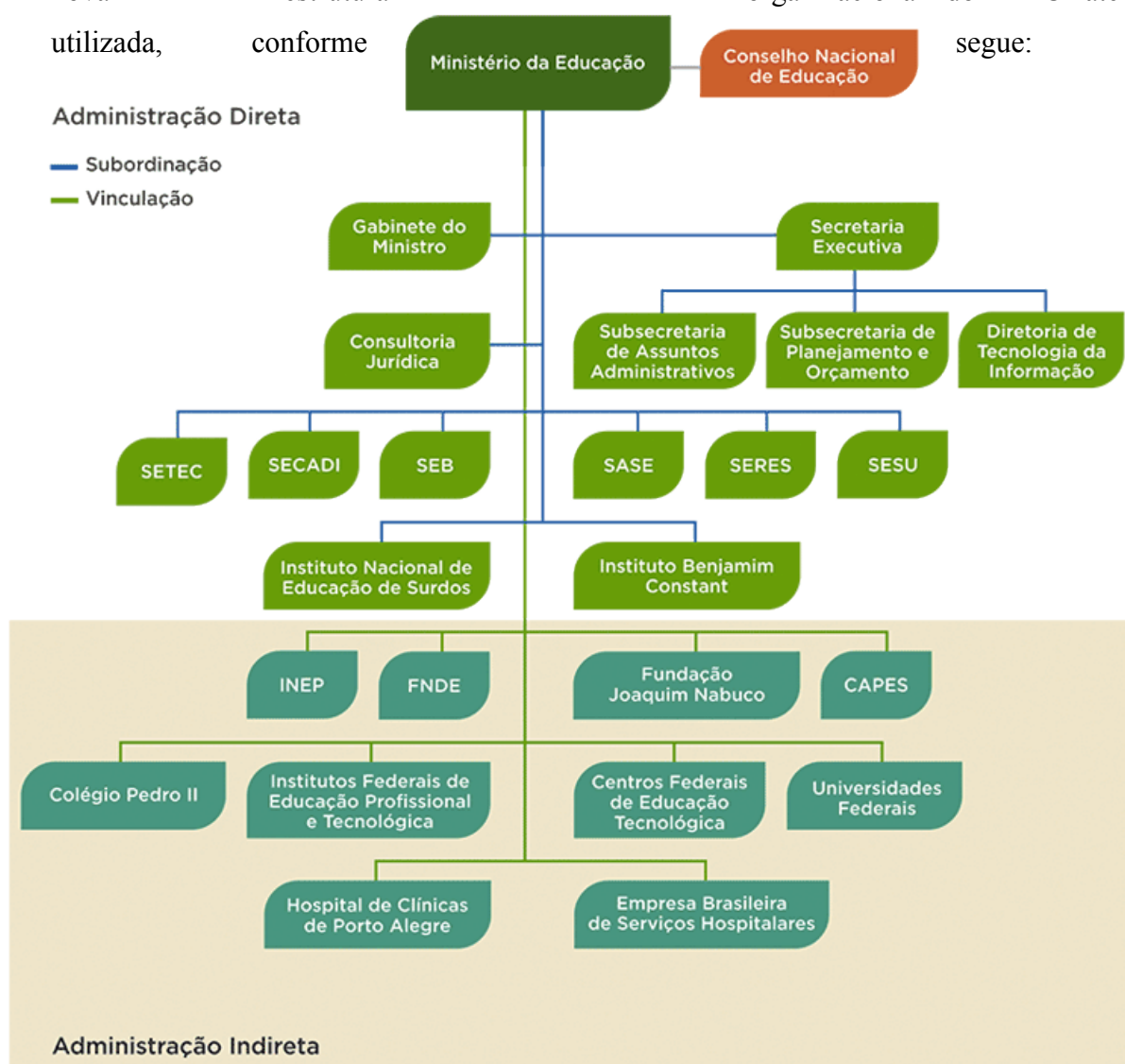
IV - avaliação, informação e pesquisa educacional;

V - pesquisa e extensão universitária;

VI - magistério; e

VII - assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

O Decreto nº 5.773/2006, que revogou o Decreto nº 3.860/2001, estabeleceu uma nova estrutura organizacional do MEC até hoje utilizada, conforme segue:



Fonte: Portal MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=173>.

Acesso em: 10 jun 2015.

Portanto, com esta atual estrutura o Ministério da Educação possui seis secretarias: a) Secretaria de Educação Superior – SESU, b) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, c) Secretaria de Educação Básica – SEB, d) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, e) Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE, e f) Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES.

Tem na Secretaria de Educação Superior (SESu) o órgão vocacionado as políticas de educação superior, e suas competências estão definidas pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, em seu Anexo I, *in verbis*:

Art. 17 À Secretaria de Educação Superior compete:

I - planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior;

II - propor políticas de expansão da educação superior, em consonância com o PNE;

III - promover e disseminar estudos sobre a educação superior e suas relações com a sociedade;

IV - promover o intercâmbio com outros órgãos governamentais e não governamentais, entidades nacionais e internacionais, visando à melhoria da educação superior;

V - articular-se com outros órgãos governamentais e não governamentais visando à melhoria da educação superior;

VI - atuar como órgão setorial de ciência e tecnologia do Ministério da Educação, para as finalidades previstas na legislação que dispõe sobre o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

- VII - subsidiar a elaboração de projetos e programas voltados à atualização do Sistema Federal de Ensino Superior;
- VIII - subsidiar a formulação da política de oferta de financiamento e de apoio ao estudante do ensino superior gratuito e não gratuito;
- ~~IX - estabelecer políticas de gestão para os hospitais vinculados às instituições federais de ensino superior; (Revogado pelo Decreto Decreto nº 8.066, de 2013 - vigência)~~
- ~~X - estabelecer políticas e executar programas voltados à residência médica, articulando-se com os vários setores afins, por intermédio da Comissão Nacional de Residência Médica; e~~
- X - estabelecer políticas e executar programas voltados às residências em saúde, articulando-se com os vários setores afins, por intermédio da Comissão Nacional de Residência Médica e da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde; e (Redação dada pelo Decreto nº 8.066, de 2013 - vigência)
- XI - incentivar e capacitar as instituições de ensino superior a desenvolverem programas de cooperação internacional, aumentando o intercâmbio de pessoas e de conhecimento, e dando maior visibilidade internacional à educação superior do Brasil.

O que se depreende que a SESU compõe o Ministério da Educação e é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto nº 7.690/2012.

5. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - INEP

Quando o INEP passa a ser uma Autarquia Federal através da MP 1.568, de 14 de fevereiro de 1997, transformada na Lei 9.448, de 14 de março amplia de sobremaneira a

responsabilidade do INEP²²⁹, entre outras competências definidas pela Portaria nº 2.255, de 25 de agosto de 2003²³⁰, *in verbis*:

Art. 1º O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, é transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001, tem por *finalidades*:

I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;

II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;

III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;

IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;

²²⁹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino: a) Censo escolar, b) Censo superior, c) Avaliação dos cursos de graduação, d) Avaliação institucional, e) Sistema nacional de Avaliação da educação superior - SINAES, f) Exame nacional do ensino médio - ENEM, g) Exame nacional para certificação de competências – ENCCEIA, e g) Sistema nacional de avaliação da educação básica – SAEB. Além dos levantamentos estatísticos e das avaliações, o Inep promove encontros para discutir os temas educacionais e disponibiliza também outras fontes de consulta sobre educação. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-finalidades>>. Acesso em: 13 out. 2013.

²³⁰ Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-finalidades>>. Acesso em: 13 out. 2013.

V - subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;

VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;

VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;

VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior; e

IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral. (grifo nosso)

Destarte, o INEP²³¹ concentra parte da competência legal para os atos de regulação e avaliação das Instituições de ensino superior sob a órbita federal, no âmbito dos cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) e ensino básico. Tem também a missão de promover a articulação dos dados estatísticos com o fito de subsidiar as políticas públicas na melhor consecução da educação no Brasil.

6. Fundação da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES

²³¹ INEP – missão: promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino, promove encontros para discutir os temas educacionais e disponibiliza também outras fontes de consulta sobre educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/acesso-a-informacao/institucional>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

A CAPES²³² já no início da década de 1990 foi transformada em fundação pública pela Lei nº 8.405²³³, de 9 de janeiro de 1992, alterada pela Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que em seu art. 15 determina sua competência, *in verbis*:

Art. 15. A Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 2º [...]

§ 1º No âmbito da educação superior e do desenvolvimento científico e tecnológico, a Capes terá como finalidade:

I - subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação;

II - coordenar e avaliar cursos, nas modalidades presencial e a distância;

III - estimular, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir, fomentar e acompanhar, mediante convênios, bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

²³² A CAPES teve com sua precursora a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país".

²³³ BRASIL. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o poder executivo a instituir como fundação pública a coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8405.htm>. Acesso em: 13 out. 2013. Com alterações da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm#art15>. Acesso em: 13 out. 2013. Sendo o professor Anísio Spínola Teixeira designado secretário-geral da comissão.

[...]

§ 4º Compete à Capes regulamentar as bolsas e os auxílios de que trata este artigo.

§ 5º As bolsas de estudos e auxílios concedidos para formação inicial e continuada de profissionais de magistério deverão priorizar as respectivas áreas de atuação dos docentes, bem como aquelas em que haja déficit de profissionais.

Posteriormente através do Decreto nº 3.542²³⁴, de 12 de julho de 2000, em seu Anexo I, sendo especificadas as seguintes atribuições da fundação: a) subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação e elaborar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, em articulação com as unidades da Federação, instituições universitárias e entidades envolvidas; b) coordenar e acompanhar a execução do Plano Nacional de Pós-Graduação; c) elaborar programas de atuação setoriais ou regionais; d) promover estudos e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria do ensino de pós-graduação e ao desempenho de suas atividades; e) fomentar estudos e atividades que direta ou indiretamente contribuam para o desenvolvimento e consolidação das instituições de ensino superior; f) apoiar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional; g) manter intercâmbio com outros órgãos da Administração Pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, visando promover a cooperação para o desenvolvimento do ensino de pós-graduação, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos.

Gradativamente nos instrumentos da avaliação da CAPES são inseridos itens de comprovem a articulação entre os programas de Pós-Graduação com os cursos de Graduação das IES. Com fito de promover a real integração da pesquisa desde a iniciação à pesquisa e os programas de monitoria com as pesquisas desenvolvidas nos mestrados e doutorados. AS IES devem a partir deste marco regulatório disseminar ações, projetos e pesquisas articuladas

²³⁴ BRASIL. **Decreto nº 3.542**, de 12 de julho de 2000. Disponível em: <<http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:federal:decreto:2000-07-11;3542&url=http%3A%2F%2Flegis.senado.gov.br%2Flegislacao%2FListaPublicacoes.action%3Fid%3D230124%26tipoDocumento%3DDDEC%26tipoTexto%3DPUB&exec>>. Acesso em: 13 out. 2013.

entre os cursos de graduação, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, promovendo assim um perfeita sinergia entre os níveis de educação superior.

7. Conselho Nacional de Educação - CNE

O atual Conselho Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 9.131²³⁵, de 24 de dezembro de 1995, e tem suas competências definidas no art. 7º, *in verbis*:

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;

²³⁵ BRASIL. **Lei nº 9.131**, de 24 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Ou seja, suas atribuições são de natureza normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação (nomenclatura alterada posterior de Ministro da Educação e do Desporto para Ministro da Educação²³⁶), visando a ampla participação da sociedade civil nas políticas públicas de aperfeiçoamento da educação nacional.

Muitas alterações no âmbito da competência do CNE ocorreram ao longo destes anos, nas quais muitas delas migraram para a competência da SESU ou do INEP. Tais como: a) as deliberações e pronunciamentos do Conselho Pleno deverão ser homologados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto (retratadas no art. 2º, da Lei nº 9.131/1995, alterada pela MP nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001). Com esta medida o MEC concentra o controle dos processos e procedimentos de regulação do sistema de educação superior, ou seja, passa o CNE a deter menos autonomia do que lhe era atribuído anteriormente.

A partir da edição da MP supracitada e do Decreto nº 3.860/2001, que a regulamentou, a Câmara de Educação Superior passou a se pronunciar apenas nos processos relativos aos cursos de Direito e aos da área de saúde (Medicina, Psicologia, Odontologia): “O reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de direito, medicina, odontologia e psicologia dependem de deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministro de Estado da Educação” (art. 31. Parágrafo único, do decreto supracitado).

²³⁶ BRASIL. **Medida provisória nº 2.216-37**, de 31 de agosto de 2001. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2216-37.htm>. Acesso em: 29 jun. 2013. “Art. 17 São transformados: (...) IV - o Ministério da Educação e do Desporto, em Ministério da Educação; [...]”.

8. Secretaria do ensino superior - SESU

A despeito da tão propalada autonomia universitária, incorreto é afirmar que o currículo de um curso de nível superior não é regulamentado de perto por uma série de normas cogentes oriundas do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

A SESU é a secretaria do MEC responsável pelo credenciamento de novas IES e autorização de novos cursos de graduação. Tem em sua procedimentos a realização de supervisões sistemáticas, com análise documental: a) (fiscal e para-fiscal) e b) acadêmica em caráter prévio, bem como as vistas *in loco* para verificação: a) documental (PDI e PPC), b) infraestrutura, c) projeto pedagógico, d) documentação docente e discente, e) regularidade acadêmica e e) cumprimentos dos requisitos legais (tais como: acessibilidade, libras, políticas ambientais, diretrizes curriculares etc).

O PDI é o principal documento pois constitui-se num verdadeiro tratado de “compromissos” assumido pela IES perante o MEC. O PDI deve conter explicitamente: a) missão, b) objetivos, c) metas a curto, médio e longo prazo, d) propostas de desenvolvimento/aprimoramento da infraestrutura, e) propostas de atividades de ensino, pesquisa e extensão, f) proposta de qualificação e promoção docente, g) plano de carreira com os percentuais de titulação, de experiência profissional no magistério superior e a experiência profissional não acadêmica, h) proposta de expansão, se for caso, e i) demonstrativo dos cursos já existentes.

As visitas são realizadas por avaliadores *ad hoc* para verificação das dimensões previamente definidas nos instrumentos de avaliação, quer para autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos²³⁷ quer na modalidade presencial ou a distância, ou para credenciamento ou recredenciamento das IES²³⁸. Os instrumentos de avaliação são

²³⁷ INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**, de junho de 2015. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_a_valiacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

²³⁸ INEP. **Instrumento de avaliação institucional externa**. Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial), de agosto de 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

formulários eletrônicos nos quais os avaliadores tem acesso prévio as informações cadastradas pelas IES para verificação no local e preenchimento durante a visita ou em até 5 dias após a conclusão da mesma, sob as orientações contidas no Manual²³⁹ de Verificação *in loco*, bem como, nas capacitações do MEC/INEP junto ao banco de avaliadores, quer na modalidade presencial, quer na modalidade a distância. Ressalte-se que os avaliadores *ad hoc* são especialmente capacitados para este fim e com constantes formação para aperfeiçoamento e atualização dos normativos pertinente a este fim.

9. Avaliação institucional

As IES preenchem previamente o formulário eletrônico via E-mec para que em seguida possa ser submetida aos critérios da avaliação *in loco* com uma comissão de avaliadores *ad hoc* especialmente designados para este fim, que seguiram o instrumento próprio de avaliação institucional.

O referido instrumento subsidia todos os atos da avaliação, quer seja de credenciamento e credenciamento presencial de IES ou a transformações cabíveis dentro da estrutura educacional brasileira, de Faculdade para Centro Universitário e deste para Universidade. Tem em sua concepção interna atender os diversos tipos de IES cabíveis no Brasil, respeitando a identidade de cada uma que compõe o sistema de ensino superior.

O instrumento está organizado em cinco eixos, que visa contemplar as 10 dimensões previstas no Sinaes²⁴⁰, conforme segue: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. Inclui também um Relato Institucional que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao PDI, incluindo os relatórios elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) do período que constituiu o objeto de avaliação, Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes, Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a

²³⁹ MEC/SESU. **Manual de verificação *in loco* das condições institucionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

²⁴⁰ BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

Extensão) 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes, Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes, e Eixo 5 – Infraestrutura Física: corresponde à dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes, bem como os Requisitos Legais e Normativos: a) Alvará de funcionamento, b) Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros - AVC, c) Manutenção e Guarda do Acervo Acadêmico (pode ser físico ou virtual – com certificação digital), d) acessibilidade²⁴¹, e) Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista²⁴², f) Plano de Cargos e Carreira Docente (protocolado ou homologado junto ao Ministério do Trabalho), g) Titulação do Corpo Docente²⁴³, h) Regime de Trabalho do Corpo Docente, i) Forma Legal de Contratação dos Professores, j) Comissão Própria de Avaliação²⁴⁴, k) Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social (COLAPS)²⁴⁵, l) Normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento²⁴⁶, m)

²⁴¹ BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 13 set. 2013. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 set. 2013. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 set. 2013. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 13 set. 2013. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

²⁴² BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 9 jun. 2015.

²⁴³ Ver: Arts. 52 e 66 da Lei nº 9.394/96.

²⁴⁴ Ver: Art. 11 Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

²⁴⁵ BRASIL. **Portaria nº 1.132**, de 2 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a instituição das comissões locais de acompanhamento e controle social do programa universidade para todos - PROUNI. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Legislacao/portaria_1132_de_02122009_conap_compilada.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

²⁴⁶ MEC/CNE. **Resolução nº 1**, de 20 de janeiro de 2010. Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de Centros Universitários. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12809&Itemid=866>. Acesso em: 13 set. 2013. MEC/CNE. **Resolução nº 3**, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o art. 52, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira, Africana e Indígena²⁴⁷, n) Políticas de educação ambiental²⁴⁸, o) Desenvolvimento Nacional Sustentável²⁴⁹, e p) Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos²⁵⁰.

Sendo o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI a ferramenta principal para o norteamo do trabalho da comissão de avaliadores, posto que todas as diretrizes, metas e projetos da IES devem nele estar contidos.

A verificação *in loco* tem como objetivo promover a interlocução entre os diversos atores do processo: mantenedor, dirigentes, avaliadores, docentes, técnicos, discentes, e a sociedade civil através da Comissão Própria de Avaliação - CPA. Neste momento, a partir de uma observação mais apurada e direta verifica-se a realidade do que estava descrito no formulário previamente preenchido pela IES.

universidades do Sistema Federal de Ensino. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12809&Itemid=866>. Acesso em: 13 set. 2013.

²⁴⁷ BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 13 set 2013. BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 13 set. 2013. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

²⁴⁸ BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 13 set. 2013. BRASIL. **Decreto nº 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a política nacional de educação ambiental, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

²⁴⁹ BRASIL. **Decreto nº 7.746**, de 05 de junho de 2012. Regulamenta o art. 3º, da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, para estabelecer critérios, práticas e diretrizes para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável nas contratações realizadas pela administração pública federal, e institui a Comissão Interministerial de Sustentabilidade na Administração Pública – CISAP. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7746.htm>. Acesso em: 13 set. 2013. MPOG. **Instrução normativa nº 10**, de 12 de novembro de 2012. Estabelece regras para elaboração dos planos de gestão de logística sustentável de que trata o art. 16, do Decreto nº 7.746, de 5 de junho de 2012, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mme.gov.br/documents/10584/1154501/Instruxo-Normativa-10-2012.pdf/228ebf79-20dc-4e74-b019-8cc613338950>>. Acesso em: 13 set. 2013.

²⁵⁰ MEC/CNE. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Disponível em: <file:///Users/usuario/Downloads/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.

Faz-se uma análise da realidade do projeto institucional, em especial nas dimensões didático-pedagógicas. Com base neste olhar “curioso”, sedimentado nas visitas ao campus/instalações físicas, a biblioteca, a secretaria acadêmica, setor de apoio psicopedagógico, corpo docente e discente.

10. Avaliação de curso

Segue os mesmos procedimentos da avaliação, posto que também é designada uma comissão de avaliadores²⁵¹ *ad hoc* especialmente capacitados para esta finalidade. Ressalta-se que a referida capacitação ocorre de forma continuada.

A verificação no local subsidia a comissão para o preenchimento do instrumento de avaliação em suas dimensões: 1) Organização Didático-pedagógica, 2) Corpo docente e tutorial, 3) Infraestrutura e 4) Requisitos legais e normativos, sendo os últimos de caráter apenas regulatório, pois não compõe o cálculo do conceito da avaliação em tela. São de caráter sim ou não, ou seja, há cumprimento ao não por parte da IES/Curso. Após o fechamento o instrumento o Ministério da Educação, de posse das informações prestadas e conceito lavrado emite parecer final ou baixa as diligências necessárias.

Quanto aos requisitos alguns aspectos se diferem do requisitos legais da Avaliação Institucional, tais como: a) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, b) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (não se aplica aos bacharelados e sequenciais), c) titulação docente²⁵², d) Núcleo Docente Estruturante - NDE²⁵³ (não se aplica aos cursos sequenciais), e) Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia, f) Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia, g) Carga horária mínima, em horas – para

²⁵¹ MEC. **Portaria nº 4.362**, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port4362.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2009.

²⁵² Ver: art. 66 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

²⁵³ CONAES. **Resolução CONAES nº 1**, de 17 de junho de 2010. Normatiza o núcleo docente estruturante e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=109>. Acesso em: 13 out. 2013.

Bacharelados e Licenciaturas²⁵⁴, h) Tempo de integralização²⁵⁵, i) condições de acessibilidade (mesma normativa da Avaliação Institucional), j) disciplina de libras²⁵⁶, k) Prevalência de avaliação presencial para EaD²⁵⁷, l) Informações acadêmicas²⁵⁸, m) Políticas de educação ambiental (mesma normativa da Avaliação Institucional), n) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura (não se aplica para bacharelados, tecnológicos e sequencias), o) educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro - Brasileira, Africana e Indígena (mesma normativa da Avaliação Institucional), p) educação em Direitos Humanos (mesma normativa da Avaliação Institucional), e q) Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (mesma normativa da Avaliação Institucional).

²⁵⁴ MEC. **Resolução CNE/CES nº 02**, 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

MEC. **Resolução CNE/CES nº 04**, de 06 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em biomedicina, ciências biológicas, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição e terapia ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012. MEC. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de março de 2011. Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras. Disponível em:

<[file:///Users/usuario/Downloads/rcp001_11%20\(1\).pdf](file:///Users/usuario/Downloads/rcp001_11%20(1).pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2012.

²⁵⁵ Cf.: Normativas da nota de rodapé imediatamente anterior.

²⁵⁶ BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras, e o art. 18, da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

²⁵⁷ Cf.: Art. 4º, inciso II, § 2º, do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

²⁵⁸ MEC. **Portaria Normativa nº 40**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em:

<<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port40.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013. MEC. **Portaria normativa nº 23**, de 01 de dezembro de 2010. Altera dispositivos da portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro e-MEC de instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o exame nacional de desempenho de estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em:

<<http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA%20N%2023%20-1-12-10.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

Faz-se necessário também verificar se o Plano de Cargos e Carreira docente deve estar pelo menos protocolado junto ao Ministério do Trabalho, realizar reuniões com: a) dirigente da IES, coordenação do curso b) o corpo docente, c) corpo discente, d) técnico administrativo, e) CPA, visita técnica: a) secretaria acadêmica, b) biblioteca, c) laboratórios, d) no caso de curso de Direito ao Núcleo de Prática Jurídica, dentre outras, o objetivo estabelecer uma análise entre o contexto real verificado e as declarações e documentação previamente informados e examinados.

Com base nesta análise os avaliadores de curso estão aptos a preencher o instrumento de avaliação em suas dimensões: 1) Organização Didático-Pedagógica, 2) Corpos Docente e Tutorial, 3) Infraestrutura e os Requisitos Legais e Normativos, sendo os últimos de caráter apenas regulatório, pois não compõe o cálculo do conceito da avaliação em tela. São de caráter sim ou não, ou seja, há cumprimento ao não por parte da IES/Curso. Após o fechamento o instrumento o Ministério da Educação, de posse das informações prestadas e conceito lavrado emite parecer final ou baixa as diligências necessárias.

Os resultados desta análise fornecem elementos para que os verificadores elaborem os relatados de cada dimensão, bem como as considerações finais. A presente regulação e sua consequente avaliação evidência as potencialidades do curso/IES com o fito credenciar perante o MEC, a comunidade acadêmica e a própria sociedade em que está inserido.

Todo processo de avaliação da educação superior tem suas bases na busca por uma melhor definição dos critérios a serem analisados, as condições da IES ou curso e sua inserção local e regional, através de uma apurada análise da organização Didático-Pedagógica; do quadro docente e das instalações físicas e estruturais.

11. Dos avaliadores

A seleção de avaliadores²⁵⁹ é feita mediante cadastro nacional que comporá o banco de avaliadores previamente disponibilizado à comunidade acadêmica através da Internet para

²⁵⁹ MEC. **Portaria nº 1.027**, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre banco de avaliadores do sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES, a comissão técnica de acompanhamento da avaliação - CTAA, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2013. MEC. **Portaria normativa nº 40**, de 12 de dezembro de 2007 – Republicada em 29 de dezembro de 2010.

propositura de candidatura. Contem algumas exigências: a) mínimo de 05 (cinco) anos de experiência em docência e/ou 03 (três) anos administração na Educação Superior; b) Título de Doutor ou Mestre (excepcionalmente), ou ainda comprovada contribuição profissional na área, com reconhecimento do meio acadêmico; c) disponibilidade para participar do processo de capacitação feito pelo INEP, e para participar de pelo menos duas avaliações por ano, d) reputação ilibada, e e) não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias.

O referido processo de seleção tem por base currículo lattes como suas comprovações de titulação e declaração de compromisso ético. O candidato selecionado passará por uma capacitação sobre: a) SINAES, b) Instrumentos de avaliação, c) estudo de casos, d) apresentação do Manual do Avaliador, e e) aula prática de preenchimento dos formulários eletrônicos utilizados na avaliação. Aos de educação continuada os avaliadores são atualizados sobre as alterações normativas quer por cursos presenciais ou à distância.

Com base nos instrumentos de avaliação podem as IES e os cursos ter elementos concretos para fazerem suas auto-análises e com isso promover o incremento de suas potencialidades e investir nas áreas que precisa melhorar, pois os parâmetros são objetivos e amplamente divulgados no site do INEP. Com estes parâmetros podem as IES/curso buscar boas práticas pedagógicas, aprimorar seus PDI e PPC's, fortalecer o quadro docentes com políticas de formação continuada, aprimorar as estruturas existentes, dentre outras ações.

Por outro lado, de acordo com diversos profissionais envolvidos diretamente nos procedimentos realizados pela ACE, as principais dificuldades para o bom funcionamento do processo envolvem: (i) problemas relativos ao instrumento, que enfatiza determinados aspectos em detrimento de outros, e para o qual faltam Indicadores, em especial, capazes de perceber o quanto a IES consegue agregar ao aluno após a entrada e capazes de identificar a contribuição do curso no âmbito da proposta da IES e da Sociedade; (ii) problemas relativos ao enfoque do processo, pois o avaliador é levado a ocupar mais tempo com o preenchimento

Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro e-MEC de instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o exame nacional de desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: <file:///Users/usuario/Downloads/portaria_normativa_n40_12_dezembro_2007republicada%20em%202010%20(1).pdf>. Acesso em: 2 jan. 2013.

de formulários que, propriamente, com a reflexão sobre o curso, as conversas com o corpo docente e discente etc. O processo, como um todo, não permite a ele imprimir um “olhar” formativo, pois a necessidade e preocupação de “checar” todos os itens solicitados no formulário tornam-se maiores que a de buscar articulá-los de modo a produzir uma visão integral e integrada do curso. A efetividade dos pesos atribuídos nas dimensões avaliadas, bem como a complexidade do formulário eletrônico também são alvo de críticas.

De qualquer forma, é inegável que o trabalho desenvolvido pelas Comissões da ACE, bem como pelas demais Comissões (feitas pelo INEP, SESu e SEMTEC), como arrolado acima, vem contribuindo para alguma melhora dos cursos de graduação. É possível que este avanço seja decorrente da participação de especialistas das diversas áreas/cursos avaliados (na elaboração de critérios e instrumentos de avaliação, na realização das visitas etc.). De forma objetiva, ele pode ser mais bem verificado em aspectos relacionados às questões materiais e operacionais dos cursos, tais como a instalação de infra-estrutura mínima de biblioteca e informática, acessibilidade para pessoas portadoras de necessidades especiais e implementação de critérios para a contratação de professores. Para algumas instituições, em especial as do setor privado, tal fato assume grande importância, pois foram estabelecidas referências concretas de como “imprimir qualidade” aos cursos.

Com relação à organização didático-pedagógica também houve avanços significativos, uma vez que as visitas das Comissões propiciaram, principalmente em cursos de instituições menores e distantes dos grandes centros, a identificação da necessidade: (i) de reformulações ou ajustes curriculares de modo a promover atualizações e inovações; (ii) de elaboração e implementação de projetos político-pedagógicos; e (iii) do amplo envolvimento do corpo docente no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

No entanto, uma análise da concepção e dos objetivos da ACE, em sua proposta e métodos utilizados, da perspectiva de uma avaliação formativa e emancipatória, que privilegia não apenas os aspectos técnicos, mas principalmente os relacionados às condições de uma formação cidadã, em que os conteúdos enfatizam os valores éticos e civis que devem nortear a vida de uma sociedade mais justa e democrática, indica que os procedimentos atuais são insuficientes para promover, nos cursos e nas instituições, uma avaliação no sentido da emancipação.

Dentre os fatores que mais contribuem para esta apreciação, cabe destacar o processo de capacitação de avaliadores, bem como as orientações do Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino sobre os aspectos avaliados nas três dimensões. Eles revelam que a ACE carece de instrumentos adequados para uma avaliação formativa e comprometida com a contribuição do curso para a constituição do indivíduo, assim como não visa apreender a contribuição do curso para com a sociedade. O indicador ‘Sistema de avaliação’, por exemplo, ao estabelecer critérios para o aspecto ‘Existência de um sistema de auto-avaliação’, considera apenas a 12 Ver estudo realizado pela equipe do Observatório Universitário (2003), da UCAM, sobre a ACE. 42 existência, a regularidade e o uso dos resultados, ignorando a participação dos sujeitos (avaliação democrática) e as relações entre os objetos avaliados (globalidade).

A análise dos instrumentos e manuais, bem como dos relatórios descritivo-analíticos elaborados pelos avaliadores do INEP, faz crer que mesmo nos pontos em que a ACE trouxe avanços, relativos aos aspectos técnicos, seria importante desenvolver ajustes e aperfeiçoamentos. Os instrumentos, talvez por buscarem uma padronização da avaliação de forma um tanto exacerbada (em acordo com uma epistemologia objetivista), valorizam excessivamente dados quantitativos dos cursos, pouco possibilitando aos avaliadores agregarem suas percepções quanto à composição e pertinência do conjunto dos elementos avaliados aos conceitos finais do curso. Faltam questões relativas ao corpo discente, ao entorno institucional e ao envolvimento do curso com o mesmo, além de serem necessários ajustes em alguns indicadores.

12. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE

ENADE²⁶⁰ tem seu precursor no Exame Nacional de Cursos – ENC²⁶¹, comumente conhecido como Provão, foi concebido conforme prescreve a Lei nº 9.131/1995, em seu art. 4º, *in verbis*:

²⁶⁰ Ver Arts. 33-D ao 33-M para Portaria nº. 40/2007, republicada em 29 de dezembro de 2010.

²⁶¹ BRASIL. **Lei nº 9.131**, de 24 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

Art. 4º Os resultados das avaliações referidas no § 1º do art. 2º serão, também, utilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem a elevação da qualificação dos docentes.

Portanto, surge o ENC como um instrumento de avaliação voltado a orientar as ações do MEC e a apoiar o CNE em suas deliberações sobre as proposituras de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação durante o período de 1996 a 2002. Foi um instrumento de avaliação aplicado em larga escala, pois tinha como meta o universo dos concluintes de um curso naquele ano. Formatado enquanto avaliação em sua concepção com aplicação de provas e questionários.

O questionário era amplo e visava um conhecimento do Curso e seu projeto pedagógico e as provas propriamente ditas eram mistas: questões objetivas e questões discursivas, de inteira responsabilidade da Comissão constituída para cada curso.

Outrossim, apesar do ENC ser exposto como uma avaliação que visa captar os conhecimentos e competências adquiridos pelos discentes ao longo do curso, tinha a real meta de avaliar os cursos de graduação das IES e posteriormente utilizá-los como base para a concepção dos instrumentos de regulação do sistema de ensino superior.

O curso de Direito conta já de sua primeira versão em 1996. Acredita-se por ser um curso com grande volume de alunos e projeção social. Foram também avaliados os cursos de Administração e Engenharia totalizando 616 cursos nestas três áreas da graduação. Ao longo dos anos de 1996 a 2003 foram sendo incorporados gradativamente novos cursos no ENC, numa escala exponencial. Fato que inviabilizou sua própria realização em face aos custos e a logística a ser utilizada, bem a rejeição das IES e da comunidade acadêmica em geral, pois colocava-se nas mãos dos discentes o destino dos cursos e sua credibilidade.

Durante os anos de sua aplicação de 1996 a 2003, outros instrumentos foram incorporados ao processo de avaliação da educação superior no Brasil, dentre as avaliações *in loco*, bem como um indicadores produzidos a partir das estatísticas do MEC.

Portanto, para o então governo o ENC visava ter um diagnóstico da realidade do ensino praticados naquela IES e naquele curso, partir do levantamento dos dados colhidos no universo total dos concluintes e assim o próprio INEP disponibilizava aos cursos avaliados todos os dados coletados, com exceção do dados relativos ao desempenho individual do discente, conforma prescrevia a legislação de então, que dava ao discente o sigilo de avaliação. Fato de por vezes gerava um total descompromisso dos alunos quando ao preenchimento inclusive dos questionários de caráter mais sócio-econômico-pedagógico, posto que para o aluno Zero ou Dez em nada alterava sua vida acadêmica e/ou profissional. Tais atitudes porém refletiam na avaliação de desempenho do curso e da IES perante ao MEC e a sociedade.

O ENC foi neste período severamente criticado, por trazer as fragilidade acima apontadas, bem como, seu elevado custo, para a acadêmica ele tinha um condão mais mercadológico do que pedagógico, construtivo. Neste momento também não havia uma análise dos ingressante o que impossibilitava uma análise de desenvolvimento dos discentes, após seu acesso ao ensino superior, ou seja, era impossível mensurar os valores/conteúdos agregados ao longo do curso. Somando-se a tudo isso ocorreram sistematicamente boicotes por parte dos alunos ao ENC, posto em nada eram prejudicados se entregassem as provas em branco. Fato amplamente corriqueiro neste processo.

Portanto, os conceitos publicizados pelo MEC/INEP não representavam a realidade nem muito menos a qualidade dos cursos avaliados, ocasionando um conflito de informação quanto no meio acadêmico como na sociedade em geral. Fato que gerou nas IES um descontentamento, pois seus resultados poderiam trazer punições com base em dados falsos, pois tinham como ponto de partida uma metodologia equivocada.

Esta ação gerou na acadêmica uma plena rejeição a avaliação. Fato que necessitou um processo longo de diálogo entre o MEC, as IES, Associações profissionais dentre outros para ser possível um repensar de novas metodologias e reais ganhos a todos os envolvidos no processo.

Segundo dados do INEP²⁶² no último ENC (2203) participaram participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas: Administração, Agronomia,

²⁶² Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/enade/enc-provao>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

Resta evidente que apesar do grande volume de avaliações, muitos cursos ficaram de fora (ver as engenharias: apenas 4 delas foram avaliados num universo de mais de 20 cursos de engenharia diferentes no Brasil), somado-se a isso mesmo com as deficiências anteriormente elencadas, o custo de operacionalização já estava em níveis impraticáveis com 26 áreas, portanto, para se aplicar o ENC a todos os cursos com suas habilitações traria investimentos financeiros inadmissíveis.

O ENADE²⁶³ é um componente curricular obrigatório devendo constar no histórico escolar dos alunos de graduação como em situação de regularidade de participação. Fator determinante para expedição do diploma de graduação em cumprimento a todos os normativos do MEC.

O ciclo avaliado é definido pelo MEC, anualmente, com base nas áreas propostas pela Comissão de Avaliação da Educação Superior – Conaes - , órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes, cuja periodicidade de aplicação do Enade em cada área será trienal.

O principal objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos discentes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas DCN's, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sinaes, juntamente a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação.

²⁶³ Manual do ENADE. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2015_30062015.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2015.

É composto pelos instrumentos: a) prova; b) questionário de impressões dos estudantes sobre a prova; c) questionário do estudante; e d) questionário do coordenador(a) do curso. Participam do o referido certame os alunos ingressantes²⁶⁴ e concluintes²⁶⁵.

Portanto, o ENADE constitui-se num dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES é composto para além do ENADE, da Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o Enade, formam um ‘tripé’ avaliativo mencionado acima. Com base neste sistema avaliativo pode-se depreender o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil.

13. Censo da educação superior

Censo da Educação Superior²⁶⁶ foi criado com o fito de organizar, catalogar, sistematizar as estatísticas que envolvam a educação brasileira. Neste atuou em conjunto com o IBGE. Através do referido decreto foi criado Serviço de Estatística da Educação e Cultura - SEEC, órgão encarregado de executar os levantamentos sistemáticos e anuais.

Surge então neste momento a necessidade de desenvolver instrumentos para esta coleta de dados. Neste período toda a comunicação dos instrumentos era via correio e ocorria anualmente junto as IES. Quando retornavam o SEEC recebia os questionários preenchidos, realizava as análises devidas e um Centro de Processamento de Dados, processava os dados coletados, com posterior divulgação.

²⁶⁴ Conceito de ingressante: são aqueles que tenham iniciado o respectivo curso no ano corrente a aplicação do ENADE, devidamente matriculados, e que tenham de zero por cento a vinte e cinco por cento da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o segundo semestre letivo do ano em curso. Fonte: Manual do ENADE.

²⁶⁵ Conceito de concluintes dos Cursos de Bacharelado: são aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até a metade do ano seguinte a aplicação da prova ou que tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o segundo semestre do ano da aplicação da referida prova. Fonte: Manual do ENADE.

²⁶⁶ BRASIL. **Decreto nº 38.661**, de 26 de janeiro de 1956. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38661-26-janeiro-1956-327877-norma-pe.html>>. Acesso em: 17 maio 2013. BRASIL. **Decreto de 25 de abril de 1991**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1991/decreto-522-25-abril-1991-464417-norma-pe.html>. Acesso em: 17 maio 2013.

Com a nova LDB²⁶⁷ através do seu art. 9º, *in verbis*: “A União incumbir-se-á de: [...] V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; [...]. Neste normativo também se transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP²⁶⁸, através do seu art. 1º, *in verbis*:

Art. 1º Fica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação e do Desporto, transformado em Autarquia Federal vinculada àquele Ministério, com sede e foro na cidade de Brasília - DF, tendo como finalidades:

I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;

Portanto, a competência para atuar nesta área deixa de ser da SEEC e gradativamente amplia-se os poderes do INEP e é através da Portaria Ministerial²⁶⁹ nº 971/1997, que se uma ruptura de paradigma na avaliação, coletada de dados do ensino superior, art. 3º, abaixo transcrito:

Art. 3º. Até a data estabelecida no art. 1º desta Portaria, as instituições de ensino superior deverão, ainda, enviar ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, do Ministério da Educação e do Desporto, anualmente, por disquete ou meio eletrônico, as seguintes informações:

§ 1º. Quanto à qualificação do corpo docente, tendo como referência a menor unidade acadêmica (instituto, faculdade, departamento ou curso):

I - número de docentes por regime de trabalho, a saber: 40 horas, de 15 a 40 horas abaixo de 15 horas;

II - número de docentes por titulação acadêmica, a saber: doutores, mestres, especialistas, graduados;

²⁶⁷ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

²⁶⁸ BRASIL. **Lei nº 9.448**, de 14 de março de 1997. Transforma o instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9448.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

²⁶⁹ MEC. **Portaria ministerial nº 971**, de 22 de agosto de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Portaria%20971.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013.

III - número dos docentes com publicações, a saber: artigos em revistas ou periódicos especializados e livros relacionados à sua atividade acadêmica nos últimos doze meses;

IV - número dos docentes cumprindo programa de capacitação;

V - número de docentes, distribuídos por tempo de experiência profissional, a saber: até 05 anos; de 05 a 10 anos; de 10 a 20 anos; mais de 20 anos;

§ 2º. Quanto à instituição:

I- valor corrente, dos gastos anuais da instituição em pesquisa realizados no ano anterior;

II- valor corrente, dos gastos anuais da instituição em remuneração de seu corpo docente realizados no ano anterior;

III- valor corrente, dos gastos anuais da instituição destinados à aquisição de acervo da biblioteca realizados nos últimos 12 meses;

IV - valor corrente, dos gastos da instituição destinados à aquisição de equipamentos de laboratório realizados nos últimos 12 meses.

§ 3º. Quanto ao corpo discente, por curso de graduação oferecido:

I- percentual de evasão e de trancamento da matrícula, verificado no ano anterior;

II- limite máximo de alunos por turma;

III - percentual de utilização das vagas disponíveis no ano anterior;

IV - relação candidato/vaga verificado nos processos seletivos realizados no ano anterior;

V - número total de alunos matriculados na instituição;

VI - número total de vagas oferecidas pela instituição;

V - tempo médio de conclusão do curso, tendo como referência os concluintes do ano anterior.

Depreende-se que neste momento o acompanhamento do ensino superior passa a ter proporções sólidas e amplas, pois os processo de regulação e avaliação passam a ter mais consistência em função do dados coletados anual a partir desta normativa e da ampliação de competência do INEP.

Completado o processo pela Portaria nº 125 do INEP do mesmo anos em que determina que o envio dos dados seja feita pelo formulário disponível eletronicamente pela Internet ou, por disquete ser encaminhado pelo INEP às IES, que por ventura a época não tivessem acesso à Internet.

Já em 2000, Sistema Integrado de Informações Educacionais – SIEd como seu subsistema voltado para o ensino superior o SIEd-Sup, que passa a conter as informações

cadastradas e coletadas da educação superior, inclusive as 52 informações do Censo da Educação Superior. E a coleta passa a ser alimentada por meio de um questionário eletrônico, no qual a IES tem acesso via computador, com acesso individualizado para cada IES.

Em 2001, através do Decreto nº 3.860, ocorre a reafirmação da competência do INEP para organizar e executar a avaliação das IES e dos cursos da educação superior, prevista do art. 17 da referida normativa. Alçando a avaliação um patamar de sofisticação quando determina que os indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior será feito por região e por unidade federada em face as áreas do saber e a previa classificação das IES definida no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP.

O Censo de 2001, foi instituída a Portaria Ministerial nº 2.517, de 22 de novembro de 2001, e estabeleceu que cada IES deverá responder, anualmente, ao Censo da Educação Superior, através SIED-Sup e doravante haverá um interlocutor de casa IES junto ao INEP, denominado de Pesquisador Institucional.

Outrossim, definiu as formas de acesso e envio o questionário, o período de coleta, os parâmetros a ser informados as formas e atrela a resposta das IES ao Censo com requisito das IES para inscrição de seus alunos ENC, bem como a solicitação a Avaliação das Condições de Ensino e a Avaliação Institucional. O Censo da Educação Superior se constitui numa importante ferramenta de elaboração dos indicadores da educação superior, posto que de todas as IES do país: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas ou Institutos Superiores e Centros de Educação Tecnológica, que possuem um ou mais cursos com data de início de funcionamento até 30 de outubro do ano base do levantamento.

Para classificar os cursos nas áreas de conhecimento foi utilizada, pelo INEP e pelas IES, a classificação Internacional Eurostat/Unesco/OCDE²⁷⁰.

²⁷⁰ Ver: Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32013R0912>> Acesso em: 09 jun. 2015.

14. Audiências públicas

O MEC tem como praxe dentro dos suas inúmeras reformulações normativas procedem audiências pública de ampla consulta a comunidade acadêmica, bem as demais instituições profissionais, associações que tenham interesse no referido processo.

Um dos exemplo foi a própria concepção do PAIUB, concebido em 1993, e a montagem da avaliação da qualidade do ensino superior, inicialmente formulada em 1995 com seus desdobramentos nos anos posteriores. E se constituíram em bases para as audiência que se sucederam para os novos normativos.

15. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES

O novo conceito de avaliação advindo da Comissão Especial de Avaliação (CEA) tem como ponto fundante a integração, articulação e a participação de todos os atores do processo. Por conseguinte se terá uma construção calcada em um sistema de avaliação com bases humanistas e com um olhar na responsabilidade social de devem ter as IES. Respeitando as diferenças locais, regionais e nacionais de cada IES e sua própria missão.

Assim, a CEA tratou de buscar a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES busca tem como meta assegura a integração do olhar externo com o olhar interno de cada avaliação promovida pela IES e para a IES. Além de tecer um amalgama entre o participar e o global, avaliação formativa e somativa, o quantitativo com o qualitativo e com os diversos setores, atores e instituições que compõe cada ciclo avaliativo de cada IES/curso.

A processo de avaliação desde então desencadeado almeja articular de forma harmônica: a) metodologias, b) objetivos, c) concepções pedagógicas, d) atores do processo, e) comunidade acadêmica, e f) governo, numa mesma sinergia, a busca pela qualidade da educação superior.

A exigência ética própria dos processos educacionais conclama a todos os agentes da comunidade de educação superior, das instâncias institucionais, governamentais e membros concernidos da sociedade, a se envolverem nas ações avaliativas, respeitados os papéis, as especificidades e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas das distintas categorias. Nesse sentido, a avaliação é irrecusável não só por razões técnico-administrativas e de adequação às exigências legais, mas sobretudo pelo imperativo ético da construção e consolidação das instituições e do sistema de educação superior com alto valor científico e social. Todas as instituições, independente de suas formas organizacionais, dependência administrativa e natureza jurídica, e, idealmente, todos os membros da comunidade educativa – professores, estudantes, funcionários, ex-alunos e outros grupos sociais concernidos – devem se envolver, juntamente com os representantes do governo, nos processos avaliativos, realizando ações coletivamente legitimadas.

A complexidade da educação superior, tanto na dimensão institucional quanto na dimensão pedagógica, requer a utilização de múltiplos instrumentos e a combinação de diversas metodologias.

CAPÍTULO IV.

**DIREITO À EDUCAÇÃO E SUA ATUAL MATRIZ
EPISTEMOLÓGICA**

1. Direito à educação

O Direito à educação toma conotações diversificadas nas constituições contemporâneas em fase ao processo de constitucionalização decorrente do período pós II Guerra Mundial em que os primados da liberdade e igualdade tomam contornos de fortalecimento ao Estado de Direito.

Analisar o contexto da educação brasileira faz-se necessário perpassar o seu percurso histórico. Recuperar a memória de sua construção, bem como o trata normativo que lhe foi dispensado.

No momento atual se impõe um dever a educação de proporcionar ao educando as condições mínimas para que possa efetivamente ser um cidadão pleno de seus direitos e deveres, do conhecimento necessário ao pleo exercício do saber e ao mesmo tempo ativo, que participe da construção do Estado Democrático de Direto. Ou seja, um cidadão competente²⁷¹, consciente de seus deveres e praticante dos valores sociais. Portanto, será traçado um panorama histórico da educação em cada etapa constitucional e por vezes infraconstitucional brasileira, ou seja, abordar-se-á as constituições e nas leis infraconstitucionais.

Destarte, a sociedade ao longo de sua trajetória tem o homem como centro de suas ações e o mesmo estando inserido neste contexto que encontra-se constante mutação. O processo de construção dos valores socais, dos costumes, das leis, costumes, não são estanques, passam por constantes transformações, amoldam-se com o passar dos tempos, absorvendo às mudanças que o próprio homem em face as interações ocorridas com e nos sistemas sociais, jurídicos e educativo promove constantes mudanças e aumento da complexidade sistêmica.

²⁷¹ Termo cunhado pela autora desde os idos de 1995 para definir o ser humano consciente de seus direitos e deveres e acima de tudo que luta pela efetividade dos mesmos. HOLANDA, Ana Paula Araújo de. Ensino Jurídico: uma perspectiva cidadã. In: SALES, Lília Maia de Moraes (Org.). **Estudos sobre a efetivação dos direitos na atualidade: a cidadania em debate**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004. Ver: ROSA, Beatriz. Direito e educação: um olhar sobre o acesoà cidadania. In. Conselho Nacional de pesquisa e Pós-Graduação em Direito (Org). XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010, p. 2914-2921. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4195.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2011.

Estas mutações sociais interferem também na educação e desencadeado novos estratégias educacionais e sociais, refletindo as transformações sociais e repassando-as aos educadores e educandos.

Outrossim, faz-se necessário um questionamento das matrizes curriculares, dos conteúdos definidos como “certos”, posto que como foi demonstrado acima tais mudanças correspondem ao contexto, quais interferências ocorrem nas tomadas de decisões? Por vezes tem-se uma reflexão dos acontecimentos sociais e suas consequências na escola, porém por vezes estes conhecimentos repassados são “maquiados” pois não correspondem a realidade, as demandas sociais e acadêmicas.

Para Paulo Freire (2005, p. 109), tem-se que a educação deve realmente intervir no mundo. O grande papel da educação é expandir a mente dos atores no processo educativo e promover o despertar para os encantamentos do(s) saber(es), pois é a partir dela e com ela que possível romper dogmas e promover a rela transformação do sistema social. Com base na doutrina de Freire (2005, p. 96):

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não pode ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (grifo nosso)

Há que se ter em mente que a realidade da educação no Brasil está muito aquém do exposto. Por vezes é tratada e desenvolvida como mero cumprimento dos normativos emanados pelo MEC, sem o devido zelo e clareza do seu real papel. Os conteúdos curriculares são transmitidos do modo isolado e estanque. Segundo Morin (2006, p. 15):

O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento de máquinas

artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador.

Portanto, a escola e por conseguinte as academias de Direito estão preparadas cumprir os normativos, mas não estão preparadas para trabalhar a complexidade do sistema jurídico inclusive no seu viés subjetivo, afetivo. Independentemente de ser cursos de Direito públicos ou privados.

É preciso desencadear um repensar da máquina educativa. Introduzir não apenas conteúdos humanísticos mas práticas humanísticas para Pedro Demo (1988, p. 49), “[...] a maior virtude da educação, ao contrário do que muitos pensam, está em ser instrumento de participação política”. Destarte, ela deve ser utilizada como meio de integração de conteúdos e pessoas dentro do e no sistema educativo.

Conforme ensina Nilson José Machado (2000, p. 40), “nenhuma caracterização das funções da Educação parece mais adequada do que a associação da mesma à formação do cidadão, à construção da cidadania”.

As escolas como espaços constitutivos de educação formal ao longo de sua história assumiu a responsabilidade pela educação do indivíduo e, por consequência, da sociedade, porém como cumpridora de normas e disseminadora de conteúdos pre-estabelecidos, sem contudo assumir a real responsabilidade de “transcender”, ou seja, de vocacionar seu corpo docente e discente a formação integral, educação não-formal²⁷². As escolas (academias de Direitos) devem rever seus currículos, ir além dos conteúdos definidos nos Parâmetros/Diretrizes Curriculares Nacionais e promover atividades educativas, culturais, disseminar a cultura de Paz e a promoção dos Direitos Humanos²⁷³, como atividades/ações transversais²⁷⁴, que possam proporcionar ao educando uma visão real de seu meio.

²⁷² BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Secretaria de Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça: Brasília, 2009.

²⁷³ SINGH, Kishore. **Universalizing access do basic education: Unesco's normative actions**. In: ODUARAN A.; BHOLA H. S. (Org.). *Widening access to education as social justice*. Springer, Dordrecht, 2003.

Pedro Demo (1988, p. 53) expõe seu pensamento sobre educação de modo assertivo quando assim se posiciona: Na verdade, educação que não leva à participação já nisto é deseducação, porque consagra estruturas impositivas e imperialistas, transformando o educador manipulador em figura central do fenômeno, em vez de elevar o educando a centro de referência. À luz deste ensinamento tem-se a decisão sobre o caminho a ser percorrido, a educação como elemento de transformação.

Corroborando com a ideia de que a educação deve ser um instrumento que desperte no aluno um incômodo, uma inquietude, que faça com que o mesmo acredite que pode lutar pelos seus direitos, tem-se as palavras de Paulo Freire (2005, p. 104):

Daí a nossa insistência no aproveitamento deste clima. E, a partir dele, tentarmos o esvaziamento de nossa educação de suas manifestações ostensivamente palavrescas. A superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente na crença do homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

Consubstanciado na Convenção contra a Discriminação em Educação de 1960, considera que “The normative bases for universal access to education exist both in conventions, that is, hard law, and in recommendations and declarations, that is, soft law. Among UNESCO’s normative instruments, the Convention against Discrimination in Education (1960) occupies the foremost place. It develops the fundamental principles of non-discrimination and equality of educational opportunities into international norms. The States Parties to this Convention undertake to formulate, develop and apply a national policy which, by methods appropriate to the circumstances and to national usage, will tend to promote equality of opportunity and of treatment in the matter of education”.

²⁷⁴ Ver relato de experiência transformadora em São Paulo por Dimenstein (2004, p.170): Aprender as sutilezas no respeito às bolas de gude é uma das lições adquiridas por um grupo de psicólogos, **advogados**, arquitetos, jornalistas, psicopedagogos e pedagogos que se propôs a fazer da Vila Madalena uma escola a céu aberto. Na experiência batizada de bairro-escola, conduzida pela Cidade Escola Aprendiz, praças, parques, ateliês, bicos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias são exploradas como extensões das salas de aula, formando trilhas educativas a serem percorridas (...) **o alcance da sala de aula, levada para a rua, (...) como a sensação de pertencimento comunitário se traduzia em respeito.** (grifo nosso)

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Desta forma, com o fito de expor e analisar o desenvolvimento da educação no Brasil e por conseguinte da educação em Direito faremos uma análise da evolução deste direito fundamental nas constituições brasileiras.

Os estatutos da educação, em especial da educação superior estão em sintonia com a Constituição Federal, bem como, observar os valores universais plasmados na Declaração Universal dos Direitos do Homem²⁷⁵ e nas demais normativas internacionais, das quais o Brasil seja signatário e das normas infra-constitucionais brasileiras.

2. A educação nas Constituições brasileiras²⁷⁶

O Direito à educação tem sua análise ainda permeada múltiplos significados, o que por vezes nos leva a caminhos até antagônicos, segundo HOMEM²⁷⁷ o direito da educação é um domínio ainda dominado pela imprecisão dos conceitos utilizados, como educação, ensino, instrução, aprendizagem.

A UNESCO formula um direcionamento quando através da Recomendação de 1974²⁷⁸ assim defini educação²⁷⁹: I. Importância dos termos; II. Para efeitos da presente recomendação:

²⁷⁵ ONU. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 19 dez 2010.

²⁷⁶ Cf. FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

²⁷⁷ HOMEM, Barbas, Fontes do Direito da Educação na União Européia. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: 2006, p. 25

²⁷⁸ UNESCO. **Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais**. Disponível em:

<http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

Acesso em: 13 maio 2015.

²⁷⁹ *I. Significance of terms*. 1. For the purposes of this recommendation: a) The word 'education' implies the entire process of social life by means of which individuals and social groups learn to develop consciously within, and for the benefit of, the national and international communities, the whole of their personal capacities, attitudes, aptitudes and knowledge. This process is ~not limited to any specific activities.

(a) A palavra "educação" designa todo o processo da vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no seio e em benefício das comunidades nacional e internacional, o conjunto das suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais. Este processo não se limita a quaisquer actividades em concreto. (tradução nossa)

É preciso fazer uma fundamentação histórica sobre o tema educação à luz das Constituições brasileiras²⁸⁰. As constituições brasileiras abordaram sobre a educação em seus textos, porém há que se verificar a amplitude ou não deste direito fundamental, bem como, o grau de relevância dado à educação, como fonte geradora de saberes, questionamentos e de que forma esta construção de conhecimento é efetivada perante a sociedade. A história constitucional brasileira no tocante ao direito à educação é marcada de avanços e recuos, seguindo as linhas traçadas ao longo da história de rupturas nas ordens constitucionais, no dizer de Messias Costa (2002, p. 07):

Ao longo do processo constitucional, de 1823 a 1988, podem-se identificar certos efeitos das constituições sobre a educação brasileira. A gratuidade do ensino é bom exemplo: surge como uma inovação na Carta imperial de 1824 e desaparece na primeira Constituição republicana de 1891. A partir de 1934 a educação é reconhecida como

²⁸⁰ MIRANDA, Jorge. **O constitucionalismo liberal luso-brasileiro**. Lisboa, 2001, p. 7 - 8. MIRANDA, Jorge. **Teoria do estado e da constituição**. 2002, p. 144 - 145, que, ao fazer um estudo comparado entre as Constituições Portuguesas e Brasileiras, preleciona: a) a Constituição portuguesa de 1822 foi votada por uma Assembléa Constituinte com deputados eleitos tanto em Portugal e como no Brasil (não vigorou no Brasil posto sua vigência ser depois da proclamação de independência brasileira); b) a Constituição portuguesa de 1826 foi uma transposição da Constituição Brasileira de 1824; c) do mesmo modo com a Constituição Republicana brasileira de 1891 sobre a primeira Constituição Republicana portuguesa de 1911, em especial na matéria de fiscalização judicial da constitucionalidade das leis; d) Constituições Getulianas de 1934 e de 1937 foram inspiradas na Constituição Salazarista de 1933; e) Constituição portuguesa de 1976 (pós-regime ditadura) foi o principal referencial no processo constituinte que desenbocou na Constituição Brasileira de 1988, em especial nas garantias dos direitos individuais, aos direitos sociais, assim como a descentralização e a abundância das normas programáticas. As normas constitucionais portuguesas de espectro educacional que influenciaram as brasileiras: a) Constituição de 1822 – art. 237º; b) Constituição de 1826 – art. 145º, § 32º; c) Constituição de 1838 – art. 28º; d) Constituição de 1911 – arts. 10º e 11º; e) Constituição de 1933 – arts. 42º e 43º; e f) Constituição de 1976 – arts. 73º e 74º.

um direito social atribuído ao cidadão.

Tem-se hoje um processo de ampliação teleológica do papel do Estado, que passa a ter um maior foco no coletivo. Sendo a Constituição no dizer de Bobbio²⁸¹ (1997) e de Kelsen²⁸² (1987) o fundamento de validade do sistema, a que se depreender uma necessária incursão no processo histórico constitucionais brasileiro para que possa definir e compreender o atual estágio da educação no tecido constitucional. Ainda com base neste autores como o processo o direito é um ordenamento jurídico que trabalha com o primado da delegação de competência é de sua importancia a compreensão constitucional para que se possa auferir as competências da normas infraconstitucionais.

Será analisado percurso histórico constitucional brasileiro que de fato demonstra a vinculação da educação em todas as cartas constitucionais brasileiras, por vezes de modo mais restritivo e por vezes mais abrangente. Certo que aos poucos foi se incorporando os cahamdos direitos fundamentais, ou seja, o processo de constitucionalização dos direitos humanos, em especial, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁸³ pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948.

A educação enquanto direito passa a pautar de forma mais direta nas constituições após este período, mesmo durante o período ditatorial brasileiro, pois a Emenda Constitucional garante a educação como direito de todos. Fato que não veio a se configurar na materialidade da norma. O texto supraconstitucional revela-se o maior fundamento da isonomia, pelo menos formal, e irradia nas cartas constitucionais da segunda metade do

²⁸¹ BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Tradução Maria Celeste C. J. Santos. 9. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

²⁸² KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução de João Baptista Machado. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. KELSEN, Hans. **Teoria geral do direito e do estado**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes; Brasília: Universidade de Brasília, 1990.

²⁸³ Declaração Universal dos Direitos Humanos. “Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. Artigo 27. 1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios. 2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor”. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

século passado os chamados direitos sociais: trabalho, à moradia, à saúde, à educação, a uma vida digna, e afins.

É possível demarcar a história da política educacional em quatro fases: I - o primeiro de 1889 a 1930; II - segunda de 1930 a 1945; III - terceiro de 1945 a 1964, e IV - Constituição de 1988. Tudo em face as momentos sociais, econômicos, político e culturais de cada fase.

2.1. A Constituição de 1824²⁸⁴ e o Ato Adicional de 1834²⁸⁵

Mesmo com o advento da Proclamação da Independência, em 07 de setembro de 1822, o Brasil, mantinha-se atrelado ao ditames portugueses, que em momento algum desenhou um sistema educacional para o Brasil. Fato que expressa uma contradição, pois a independência brasileira teve em seu cerne os princípios liberais advindos das Revoluções francesa, americana e inglesa. Por todo o Brasil império perceber-se-á a deliberada dependência do Brasil aos ditames educacionais portugueses, posto que o os nossos imperadores não promoveram o desenvolvimento de sistema de instrução, de educação próprio, autônomo para o Brasil. Mantendo-se atrelado aos moldes jurídicos e educacionais de Portugal, ou seja, o modelo de Coimbra, com adoção dos seus manuais e metodologias.

A Constituinte de 1823 foi, na verdade, uma união de forças sociais e políticas que, inconformadas com o *status quo* vivenciado no Brasil colônia desencadeia um processo de demandas sociais e jurídicas que desagua na Proclamação da Independência, como se observa no que afirma Antônio Chizzotti (2001, p. 32):

O declínio paulatino das condições econômicas e políticas que sustentaram o antigo regime colonial forjara novas alianças e abria espaço para uma corrente ‘nacionalista’, precariamente organizada no *partido liberal brasileiro* que professava um ideário anticolonialista,

²⁸⁴ BRASIL. **Constituição política do império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 03 agosto 2014.

²⁸⁵ BRASIL. **Lei nº 16**, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições á constituição política do imperio, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM16.htm#art32>. Acesso em: 03 ago. 2014.

[...] reclamavam uma carta constitucional, uma forma de governo e instituições, legislação, novos usos e costumes que afirmassem a ‘nação brasileira’.

A Assembleia de 1823 é dissolvida, mas parte de seus anseios de 1823 não foram totalmente expurgados. A Constituição Política do Império do Brasil de 1824, que foi elaborada por um conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824 garantiu ao povo criação de colégios e universidades. Matéria contida no Título 8º - Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, através do art. 179, *in verbis*:

A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

(...)

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Portanto, é neste contexto jurídico incipiente e subjetivo que se inseriu a educação na primeira Carta Magna brasileira. Fato de denota-se a pouca relevância a temática da educação quer na instrução primária, secundária ou superior. No tocante à criação das universidades, tem-se, de acordo com Holanda (2002, p. 25), a seguinte colocação acerca do surgimento dos cursos superiores de Direito:

O anseio por instituições de ensino superior foi expresso já no processo constituinte, quando a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Brasil, a partir da proposta da Comissão de Instrução Pública, formulou, *in verbis*:

Art.1º- Haverão duas universidades, uma na cidade de S.Paulo e outra na de Olinda; nas quais ensinarão todas as ciências e belas-letras.

(...)

Art. 4º- Entretanto haverá, desde já, um curso jurídico na cidade de S.Paulo [...] (grifo do autor)

No tocante aos colégios, o texto constitucional trata a educação primária como gratuita ampla, ou seja, aberta a todos os cidadãos. No entanto, conforme o entendimento de Luiz de Sousa Júnior (2004, p. 8), “Tratava-se ainda de um preceito apenas formal porquanto havia o domínio da Igreja Católica sobre o sistema educacional que era destinado em geral à formação dos seus próprios quadros e das elites”.

Porém, esta previsão constitucional para os colégios de educação primária e gratuita fica apenas no plano formal, posto que não foi criado nenhum sistema educacional para este fim, quiçá formação de quadros de professores para os menos favorecidos. No plano prático, a educação básica foi exercida pela iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834.

De acordo com a afirmação de Antônio Chizzoti (2001, p. 53), tem-se que:

Os direitos e garantias, especificamente os direitos à educação, atendiam diretamente às reivindicações dos *Liberais* de Portugal, onde D. Pedro empenhava-se em manter seu direito à sucessão de D. João VI. A gratuidade universal à educação primária, genericamente proclamada e candidamente outorgada na Constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados, inserindo-se no texto como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do Estado. (grifo do autor)

O Ato Adicional de 1834 manteve a gratuidade da educação primária, no entanto, delegou a responsabilidade do financiamento da mesma para as províncias através do seu artigo 10, *in verbis*:

Art. 10. Compete ás mesmas Assembléas legislar:

§ 1º Sobre a divisão civil, judiciaria, e ecclesiastica da respectiva Provincia, e mesmo sobre a mudança da sua Capital para o lugar que mais convier.

§ 2º Sobre instrucção publica e estabelecimentos proprios a promovera, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral.

A centralização de poder imposta pela Constituição de 1824 foi bastante criticada. Fato que repercute no Ato Adicional de 1834, que como foi exposto descentraliza a instrução pública, porém tal normativa também foi criticada intelectualidade da época, na medida em que não houve previsão legal para municiar as províncias de recursos financeiros suficientes para viabilizar o prescrito pelo referido ato. Para Sucupira (1996, p. 61):

Conseqüentemente a intenção de acabar com as dificuldades oriundas de ações desvinculadas das realidades locais e de fortalecer o poder provincial não produziu os efeitos esperados no campo da instrução pública. Não fez nascer nas assembléias provinciais a consciência do imperativo democrático liberal de universalizar a educação básica.

Com a queda da monarquia em 1889, tem-se início a república e, com ela, a necessidade de se adequar às novas condições sócio-políticas da época. A sociedade brasileira não estava preparada para iniciar a república, no dizer de Carvalho (1989, p. 9): o povo, que pelo ideário republicano deveria ter sido protagonista dos acontecimentos, assistira a tudo bestializado). Portanto, é neste contexto de apatia, de não participação da sociedade nos seus próprios destinos que surge a república brasileira.

No sentido de dar os primeiros passos republicanos, surgiu o governo provisório, “nascido” de um movimento militar, como se sabe, em 15 de novembro de 1889. Este Governo Provisório prescreveu alguns decretos importantes para a educação.

Carlos Roberto Jamil Cury (2001, p. 72), nos relata o seguinte:

O Governo Provisório foi também um *poder educador* e no terreno educacional tomou medidas diretas e indiretas. O Decreto nº6 (19/11/1889) exigiu o voto censitário e impôs o *saber ler e escrever* como condição do acesso à participação eleitoral. O Decreto nº7 (20/11/1889) ao fixar as atribuições do Estado diz que a instrução pública, em todos os seus graus, é competência das unidades federadas. Também o Aviso nº17 de 24/4/1890, do Ministério do Interior, *laicisa* o currículo do Instituto Nacional, ex-Pedro II. (grifo do autor)

2.2. A Constituição de 1891²⁸⁶

Com o fortalecimento do pensamento liberal no Brasil capitaneados pelos positivistas do Rio de Janeiro e pelo militares a primeira Constituição brasileira acompanhando o processo de constitucionalização dos povos e a consolidação dos direitos civis e este deu ênfase, tendo como base uma diretriz não intervencionista de matriz liberal, em o indivíduo adquirir autonomia social, bem como sobre a propriedade e sobre o mercado, fundamentos do Estado Liberal de caráter positivista. No tocante aos direitos sociais sua abordagem foi bastante restrita e tratou de sintético a educação e direitos políticos. Assim prescreveu, *in verbis*:

Art 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:

(...)

²⁸⁶ BRASIL. **Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União; combinado com;

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

(...)

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (grifo nosso)

Ou seja, seu texto no que se refere à educação, não tratou sobre a gratuidade da escola primária, como já estava contemplado na Constituição anterior. Posicionou-se firmemente a favor da laicidade nos estabelecimentos públicos, rompendo com a tradição do padroado, arraigada no Estado brasileiro desde o Brasil colônia, *in verbis*:

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

Reputa-se o silêncio da Constituição de 1891 sobre a gratuidade da educação primária pelo fato da descentralização educacional promovida pelo Ato Adicional de 1834, ou por ter sido a primeira constituição brasileira um tentativa de adotar o modelo de federalismo²⁸⁷ americano que tem seu bojo a autonomia plena das suas unidades federadas e com manteve a

²⁸⁷ Segundo WERLE, Flávia. **Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação história**. Rio de Janeiro, 2005, p. 40, a Constituição de 1891 institucionalizou a descentralização decorrida deste o Ato Adicional de 1834 e segmentou em dois blocos a administração da educação: o federal e o estadual. O primeiro, responsável pelo ensino superior e secundário, o outro, pelo ensino primário [...].

descentralização propugnada pelo ato acima narrado. Ou teria sido pura omissão, para manutenção da elite no domínio do Estado. Este fato não ficou claro em nossos estudos. Este é o momento de consagração constitucional de um modelo descentralizado de distribuição da educação no Brasil.

Carlos Roberto Jamil Cury (2001, p. 77 - 78) assim se posiciona, ao reconstituir o contexto do congresso constituinte quanto a educação escolar, afirma que a mesma se deu em três temas:

1º) Quanto à organização: a existência de uma esfera pública subdividida entre união e unidades federadas [...]

2º) Quanto à laicidade: a determinação de uma posição não religiosa da escola pública...

3º) Quanto à obrigatoriedade/gratuidade da instrução pública primária: omissão, explicável, ao menos no âmbito das falas sobre a gratuidade pelo princípio federativo. Já a obrigatoriedade não passou, seja por causa do federalismo, seja sobretudo pela impregnação do princípio liberal de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo...

A revisão constitucional de 1925-26 retorna a idéia de defender a intervenção federal na área da educação primária. Assim, Carlos Roberto Jamil Cury (2001, p. 100 - 101) leciona:

De qualquer modo, o que parece representar uma unanimidade, era a função democratizante e progressiva atribuída à educação pública, responsabilidade do Estado. No espírito da presença geral do Estado, cabia à educação ser mediadora entre Estado e Nação. Um país forte é o que chegou a uma identidade de si, apesar das diferenças regionais ou internacionais. [...] À União caberia centralizar a instrução pública mediante a 'escola única'. Dela [...] emergiria a coesão nacional

fornecida pela União. Em termos simples: a unidade nacional é resultante de uma unidade pedagógica coordenada pela União.

Neste período volta-se o debate para inclusão da instrução primária gratuita e de competência da União. Portanto, vale repisar que a Constituição de 1891 atribuiu ao Congresso Nacional a competência exclusiva de legislar sobre o ensino superior conforme descrito anteriormente, bem como a competência para criar escolas secundárias e superiores nos estados-membros, além de se responsabilizar pela instrução secundária do Distrito Federal. Já os estados-membros tinham a competência residual de legislar sobre ensino primário e secundário, bem como de implantar e manter as escolas primárias, secundárias e superiores. Fato como já exposto decorrente do período imperial.

Marcante também é a inclinação do texto constitucional a doutrina Americana sob forte influência do ideário liberal e do federalismo criado pelos norte Americanos, que de modo aberto absorveu nosso doutrinador Rui Barbosa²⁸⁸.

O debate sobre a gratuidade do ensino perpassa por toda a república velha com fortes debates no Congresso Nacional, bem como na intelectualidade brasileira, ainda volátil em suas definições doutrinárias.

2.3. A Constituição de 1934²⁸⁹

No contexto de pós Revolução de 1930 a própria sociedade compele a forte fundamentação constitucional do direito à educação. Delinea-se assim os contornos constitucionais realmente republicanos e os marcos legais para o direito à educação. De inspiração na Constituição de Weimar²⁹⁰, em especial nos seus arts. 142 a 150, impulsiona o

²⁸⁸ Ver: Tese de doutorado de Leonel Severo Rocha defendida em 1989, na École des Hautes Études en Sciences Sociales EHESS, França, com o título: **Lei e liberdade: o pensamento político de Rui Barbosa**. Ver também: Rocha, Leonel Severo. **Do “juridicismo” à democracia conservadora na interpretação da Constituição de 1891**. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rjd/article/download/2178/14>. Acesso em: 17 jan. 2015. ROCHA, Leonel Severo. **A democracia em Rui Barbosa: O projeto político liberal-racional**. Liber Juris, 1995.

²⁸⁹ BRASIL. **Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 agosto 2014.

²⁹⁰ PÉREZ LUÑO, António. **Los derechos fundamentales**, 2007, p. 40. COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 191.

Brasil e muitos outros países²⁹¹ a consagração dos direitos fundamentais em suas dimensões: econômico, sociais e culturais.

Pela primeira vez o Brasil introduz um capítulo próprio para tratar da proteção dos direitos sociais sob forte influência do *Welfare State* e declara constitucionalmente a universalização do direito à educação e seu caráter instrumental como efetivador dos demais direitos, no Título V - Da Família, da Educação e da Cultura, *in verbis*:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. Combinado com;

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

Art 5º - Compete privativamente à União:

[...]

XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;

[...]

Posiciona-se o princípio da autonomia no âmbito e a descentralização da educação²⁹², competindo, ainda, à União um papel supletivo, onde não houvesse recursos, ou iniciativas suficientes. A presente carta constitucional visava fincar os alicerces para construção de um

²⁹¹ Constituição Republicana Espanhola de 1931, a Constituição Francesa de 1946 e a Constituição Italiana de 1947.

²⁹² MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Ratis. **Habeas educationem**: em busca da proteção judicial ao acesso ao ensino fundamental de qualidade. Salvador: JusPodivm, 2008, p. 40, assim se posiciona em relação a Constituição de 1934: As suas marcantes e avançadas características quanto ao acesso ao ensino fundamental são as seguintes: a) Pela primeira vez no texto constitucional, a União passou a possuir competência privativa para traçar *as diretrizes da educação nacional (artigo 5º, XIV)*, observando--se que a competência federal para legislar sobre essa matéria não excluía a competência dos Estados em caráter supletivo ou complementar em legislar sobre o assunto (artigo 5º, § 3º); b) Estabeleceu o legislador constituinte, no entanto, expressamente, que era da competência concorrente da União e dos Estados *difundir a instrução pública em todos os seus graus* (artigo 10, VI); [...]. (grifo nosso)

plano nacional de educação que incidiria em todas as unidades da federação federativas, ressalvada sua autonomia na organização e na implantação de seus sistemas de ensino. s a obrigatoriedade da escolaridade primária assegurada na Constituição.

Verificou-se também o direcionamento de percentuais de receita de impostos vinculados para manutenção e desenvolvimento do ensino²⁹³. Com subvenção pública para educação, inclusive se necessário, para escolas privadas.

Sob forte influência da igreja, e assim atender às demandas de grupos conservadores, o ensino religioso retornou, porém de modo facultativo e ministrado em sintonia os princípios religiosos do aluno.

A Constituição de 1934 também prevê de modo inédito, em seu art. 152, a criação de um Conselho Nacional de Educação, a ser estruturado por lei, com o objetivo principal de “elaborar o plano nacional de educação”. Este fato se dá sob a forte influência movimento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932²⁹⁴, que defendiam a escola pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em âmbito nacional.

A presente Constituição se projeta pelas inovações na seara social, e em especial a educação como um dever do Estado para o cidadão, conforme assinala Bonavides (1991, p. 27):

Assim é que fixou na competência da União o estabelecimento de um

²⁹³ Constituição de 1934. Ver: Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino. Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo. Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

²⁹⁴ AZEVEDO, Fernando de. et all. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n. especial, ago., 2006, p. 188 - 204. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.

plano nacional de educação ao mesmo passo que fez gratuito o ensino primário. Dispôs também sobre a criação por lei de um Conselho Nacional de Educação e instituiu percentuais mínimos de renda tributária a serem aplicados na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Com a criação do referido Conselho ocorre o despertar para concretização de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁹⁵ - LDBEN. Fato que só vem a materializar 11 (onze) anos depois.

A partir do Manifesto pela Educação Nova em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal, com base nos ideários deste movimento, portanto, foi ela a “primeira experiência brasileira de uma universidade aberta aos novos ramos do conhecimento humano” (BASTOS, 2000, p. 220 - 201). No entanto este projeto se viu frustrado, posto que este ideário não conseguiu romper com o modelo tradicional de então, posto que a universidade segundo Bastos (2000, p. 228):

estava sujeita a todas as influências políticas e pressões ideológicas, num dos períodos mais conturbados da história brasileira moderna. Este projeto de uma nova universidade alicerçada com ideários da Escola Nova e com conotação orgânica só retorna ao Brasil com a criação da Universidade de Brasília - UNB²⁹⁶.

A UNB representou um grande avanço no modelo preconizado pelas IES no Brasil, posto que tem em seus fundamentos uma ruptura com o dogmatismo e uma proposta pedagógica interdisciplinar, e um distanciamento dos cânones e dogmas do Direito Romano, que para Bastos (2000, p. 251): representará para o conhecimento jurídico uma verdadeira

²⁹⁵ BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do imperio. É considerado como a primeira Lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 02 jun. 2015.

²⁹⁶ Em 15 de novembro de 1961, o presidente João Goulart sancionou a Lei nº 398, que autorizou a criação da universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/criacao>. Acesso em: 25 dez. 2014.

revolução epistemológica, especialmente para o Brasil, que absorveu, através (sic) da colonização, os institutos jurídicos históricos do Direito e na organização social e política.

2.4. A Constituição de 1937²⁹⁷

Em face ao golpe de Estado que instituiu o Estado Novo origina-se uma nova Carta Constitucional, cujas disposições normativas em relação à educação tem um trato centralista, e por consequência não delegou aos estados-membros nenhuma atribuição expressa quanto à organização de seus sistemas de ensino.

Esta Carta na história do constitucionalismo brasileiro significou um retrocesso considerável em relação à Carta anterior, principalmente nas prescrições sobre educação. Credita-se num momento constitucional no qual a ênfase é para a iniciativa privada, já que o texto constitucional reputa apenas a função subsidiária do Estado no provimento da educação, conforme prescreve o seu art. 128, *in verbis*: “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”.

Os fundamentos liberais e com foco na descentralização marcados da Constituição de 1934 foram revogados com o advento do Estado Novo e sua consequente Constituição de 1937. Em seu texto foram incluídas novas diretrizes para a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude, art. 15, IX, *in verbis*:

Art. 15. Compete privativamente à União:

(...)

IX – fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;

A presente Carta Constitucional retira por completo a expressão: “educação é direito de todos”, bem como não abordou a questão dos recursos para a educação. Já a educação

²⁹⁷ BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 25 dez. 2014.

profissional²⁹⁸ manteve atrelada ao Estado, pois tem nesta opção constitucional um grande foco político. Com preconiza o art. 129, *in verbis*:

Art. 129 A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Destarte, o sistema educacional brasileiro neste período possui pontos de estrangulamento, pois volta-se para elite, promovendo uma aviltante exclusão social. Como assevera Teixeira (1953, p. 26):

²⁹⁸ Com mesmo viés de educação profissional em 1948 em seguida a a apariovação da Declaração Americana de Direitos e Deveres ser aprovada pela Resolução XXX, da IX Coferência Internacional Americana, na cidade de Bogotá foi aprovada a Carta Internacional Americana de Garantias Sociais, que ressalta a educação profissional em seu art. 4º, *in verbis*: “Todo trabalhador tem direito a receber educação profissionalizante e técnica para aperfeiçoar sua aptidões e conhecimentos, obter maiores remunerações de seu trabalho e contribuir de modo efeiciente para o desenvolvimento da produção. Para tanto, o Estado organizará o ensino dos adultos e a aprendizagem dos jovens, de tal modo que permita assegurar o aprendizado efetivo de um ofício ou trabalho determinado, ao mesmo tempo em que provê a sua formação cultural, moral e cívica”.

Já nos referimos à duplicidade ou ambigüidade do Estado em relação à educação pública, no Brasil. O Estado (união e províncias) promove diretamente a educação chamada popular, com as escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas e, aparentemente, se desinteressa pelo ensino secundário, para o qual só muito poucos estabelecimentos mantêm. A sua política educacional seria, assim, a de promover um sistema público de educação, caracterizado por escolas populares e de trabalho. Ao mesmo tempo, porém, este mesmo Estado legislou sobre o ensino de modo a anular seu próprio esforço oficial, direto, pela educação popular, profissional e técnica. Com efeito, a legislação sobre o ensino secundário deu-lhe ou reforçou-lhe o privilégio de conduzir ao ensino superior, emprestando-lhe, assim, uma superioridade sobre todos os demais ramos de ensino. E depois disso, permitiu, pelo regime das equiparações, que os colégios particulares gozassem de todas as regalias de colégios oficiais e seus exames fossem válidos para o poder público, quanto a todos os seus efeitos ou alcance. De tal modo, somente o ensino secundário haveria de constituir a *grande via* para a educação das classes mais altas do país, ou dos que a elas pretendessem ascender. O ensino primário, o normal e o técnico-profissional ficaram como becos sem saída, para onde iriam os alunos que não pudessem freqüentar o secundário, preparatório do superior.

Tal propositura normativa de criar escolar técnicas para as camadas menos favorecidas encobre a real intensão do Estados, que faz com os cidadãos especializem-se, porém impedindo-os de acessar o ensino superior. Parte do sistema educativo, a formação superior, ficava restrita aos abastados, que podiam ter acesso ao ensino secundário privado. Portanto, limitava o acesso à educação superior, impedindo o crescimento cultural e científico do cidadão, por conseguinte sua formação para a cidadania plena.

O modelo de ensino profissionalizante passa a ser explicitamente estimulado, em sintonia com a proposta política do Estado Novo de Getúlio Vargas, de vies populista. Em seguida várias pequenas reformas foram desencadeadas, porém todas voltadas para alterações

curriculares até a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1961, o consequente currículo que dela decorreu em 1962.

Portanto, o controle do ensino profissional fica como primeiro dever do Estado, que assim mantém o homem ocupado e produtivo e atrelado aos sindicatos que tem suas estruturas controles e subsidiadas também pelo Estado.

2.5. A Constituição de 1946²⁹⁹

Após a reestruturação do Estado brasileiro e seu consequente ingresso numa fase de democracia estabeleceu-se novos procedimentos administrativos com o fito descentralizar o ensino primário e médio³⁰⁰. A Constituição de 1946 decorre do fim do Estado Novo e o consequente retorno democracia³⁰¹. Fato em que enseja uma nova Assembleia Nacional Constituinte em 1945. A presente carta política tem um foco progressista que de certa forma retoma as inovações da Constituição de 1934.

Retoma a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e universaliza novamente o direito à educação, como direito de todos. Neste momento por normativa constitucional também vincula-se percentuais da receita de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino – 10% União e 20% dos estados, Distrito Federal e municípios. Veja-se, *in verbis*: “Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

²⁹⁹ BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 13 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

³⁰⁰ WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III (séculos XX). Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 46 - 47. Foram extintas: a) Campanhas de Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, b) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, c) Campanha Nacional de Educação Rural, d) Campanha de Erradicação do Analfabetismo, até então ligadas ao Departamento Nacional de Educação, e) Campanha de Construções e Equipamentos Escolares e f) Campanha de Aperfeiçoamento.

³⁰¹ Ressalta-se que os analfabetos continuaram inalfistáveis, mesmo com o acanço dos preceitos democráticos. Fato que empobrece o Estado Democrático. Entretanto é consagrado pelo primeira vez o voto universal, direto e secreto – art. 133 da Constituição de 1946.

O texto constitucional em seu art. 167 consagrou a livre iniciativa privada para atuar no ensino em consonância com a leis que regem matéria. Fica então o Estado ainda no controle dos processos e procedimentos que envolvem a educação no Brasil.

Imbuídos neste processo democrático, a Constituição de 1946 confirma em seu texto a educação como direito individual e fundamental, afirmando ser a escola pública direito de todos os cidadãos hipossuficientes na forma de gratuidade nos níveis primários. E como exposto acima, com previsão orçamentária para este fim.

Restou também assinalada a obrigatoriedade das empresas com mais de 100 funcionários de ofertar o ensino primário gratuito, momento em que também passou a ser o ensino religioso obrigatório. Retorna-se ao modelo de Estado não laico. A carreira de magistério passa a transcorrer mediante concurso de provas e títulos. Segundo Oliveira (2001, p. 186 - 187), pode-se afirmar:

[...] o debate de 1946 privilegiou o debate público-privado, e mais especificamente, o da relação Estado-Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional. Isto se deu em detrimento de uma reflexão mais abrangente que localizasse claramente nossos principais problemas educacionais e formulasse as diretrizes para sua resolução.

A Constituição de 1946 no Título VI – Da Família, da Educação e da Cultura, no Capítulo II – Da Educação e da Cultura, consagrou a educação como um direito fundamental, instituindo a responsabilidade de sua prestação pelo Estado, *in verbis*: Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Entretanto, apesar da competência ter sido descentralizada, coube a União atribuição exclusiva de legislar³⁰² sobre a organização da educação nacional e estabelecer os parâmetros norteadores da educação nacional, como explica Carneiro (1998, p. 21):

Pode-se afirmar que a Carta de 1946 preceituou uma organização equilibrada do sistema educacional brasileiro, mediante um formato

³⁰² Ver Constituição de 1946. Art 5º - Compete à União: (...), XV - legislar sobre: (...); d) diretrizes e bases da educação nacional.

administrativo e pedagógico descentralizado, sem que a União abdicasse da responsabilidade de apresentar as linhas mestras de organização da educação nacional. Nela há muito das idéias e do espírito do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Repise-se que a partir e na vigência da Carta de 1946 surge a primeira lei que trata especialmente sobre a educação, Lei nº 4.024/61³⁰³, que continha em seu bojo prescrições normativas sobre a descentralização da educação da esfera federal para esfera estadual (art. 11) e instituiu a pós-graduação (art. 69, "b").

Perpassado este período o Brasil entra em outro ciclo educativo. Volta a concentração de poder e a educação passa um modelo tecnicista e ortodoxo com viés autoritário. Apesar das sucessivas reformas e ajustes no ensino jurídico brasileiro Bastos (1998, p. 246 - 247) faz a seguinte análise:

A questão da reformadas faculdades de Direito está exatamente na vocação do ensino jurídico, tradicionalmente avesso às formulações críticas, que, pela sua essência, questionam a própria ordem juridical, objeto tradicional de ensino do professor de Direito e de aprendizado do advogado. Advogar não é criticar a ordem, mas viabilizar sua aplicação, especialmente nos países de tradição positivista. Esta máxima, que tem o seu espaço de verdade, mas também o seu limite epistemológico, faz do ensino jurídico um ensino destinado a reproduzir a ordem estabelecida e das faculdades de Direito meros centros de retransmissão do conhecimento codificado e dos seus instrumentos compreensivos.

A análise supratranscrita faz-se em pleno século XXI ainda uma verdade nas Escolas de Direito do Brasil.

³⁰³ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 jun. 2010.

2.6. A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969

Durante um período de aproximadamente duas décadas, os brasileiros passaram a viver sob o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela total inexistência do Estado de Direito. É sabido que ao longo da ditadura, os reflexos relativos a esse período foram completamente desastrosos para a educação, a cultura, e a política, além de causarem prejuízos econômicos.

Objetivando caracterizar melhor esta fase “negra” experimentada pelos brasileiros, traz-se à tona importantes considerações da professora Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996, p. 211):

Os brasileiros perdem o poder de participação e crítica, e a ditadura se impõe, violenta. Uma sucessão de presidentes militares fortalece o executivo e fragiliza o legislativo. Diversas medidas de exceção acentuam o caráter autoritário do governo: Lei de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informações, prisões políticas, inquéritos policiais militares, proibição do direito de greve, cassação de direitos políticos, exílio etc.

A partir de 1968 a repressão recrudescer, com torturas e mortes, além de ‘desaparecimentos’ e ‘suicídios’, tornando arriscada qualquer oposição ao regime. A educação nesta época, devido à ditadura militar que vigorou até 1985, ficou um pouco órfã, pois seus representantes – professores e estudantes- estavam militando em outras frentes.

Para apresentar um pouco sobre o direcionamento da educação e sobre o “afastamento” dos intelectuais da época para outras causas, o autor José Silvério Baía Horta (2001, p. 238) afirma: “A sociedade civil, por sua vez, reprimida em toda e qualquer tentativa de organização e privada dos canais tradicionais de participação política, havia optado por mecanismos e formas alternativas de resistência”.

Dessa forma, o campo estava aberto para um projeto de Constituição que garantisse às elites, aliadas aos militares e aos tecnocratas, a manutenção de seus privilégios. Neste período surgiram as novas Leis de Diretrizes e Bases, Leis números 5.540/68 (trata do ensino do terceiro grau), reforma universitária e 5.692/71 (trata sobre o ensino de 1º e 2º graus), que refletiram a tendência centralista e tecnicista tanto pela sistemática de como foram aprovadas, como pelo conteúdo de seus artigos.

3. A Constituição Federal de 1988

Com o declínio do período ditatorial, bem como o fim do chamado “milagre econômico” tem-se a conseqüente retomada das lutas populares no final dos anos 70, o processo de redemocratização do país começa a fluir. Em 1985, passamos ao primeiro governo civil depois da ditadura, no entanto, ainda era visível a influência da fase autoritária.

A partir da Constituição de 1988, a bandeira da redemocratização apresenta-se mais clara e fortalecida, principalmente pela manifestação e participação da sociedade civil organizada. No tocante à educação, em seu texto, a Carta Política abriga a plenitude da gratuidade e da obrigatoriedade no âmbito oficial para o ensino fundamental.

Como prescreve o art. 6º, caput, da Constituição Federal, tem-se, vários direitos sociais elencados, o direito à educação, *in verbis*: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Dessa forma, fica estabelecido que a educação deverá ser tratada com o *status* de Direito Fundamental do homem, já que, de acordo com Alexandre de Moraes (2003, p. 471): “os direitos sociais previstos constitucionalmente são normas de ordem pública, com a característica de imperativas, invioláveis”.

A organização dos sistemas de ensino deixa de ser exclusiva das unidades federadas, e passa a existir no Brasil um terceiro ente a constituir o modelo de estado de federal, os municípios, e neste momento adquirem a competência de atuar na seara educacional por competência concorrente, conforme se verifica do exposto no art. 211 da Constituição Federal de 1988, *in verbis*: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”. Ressalta-se que permanece sob a ótica de competência exclusiva da União a competência privativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV).

De acordo com o conteúdo exposto no art. 205 da nossa Carta Magna, *in verbis*: “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”. Tais preceitos foram repetidos na LDB, Título II, art. 2º, *in verbis*: “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”.

Ressalte-se que, o olhar tanto com constituinte como do legislador ordinário foi na prevalência a formação cidadã, mesmo que também mencione a necessidade de preparo para o mercado profissional, ou seja, a partir desta Carta Magna, tem-se o deslocamento do Direito à educação³⁰⁴ com real direito fundamental, bem como seu alargamento de dimensionamento, posto ser educação não apenas os espaços formais constitutivos do saber e nem de apenas de saberes formais, mas há uma necessária integração entre os saberes formais ao exercício e qualquer profissão com a dimensão cidadã de dos os seres humanos, como afirma Chalita (2001, p. 107)³⁰⁵: (...) o preparo para a autonomia, para independência é a grande meta da educação.

Já no art. 206 da Constituição de 1988 enumera os princípios básicos que direta ou indiretamente promoveram a consecução do ensino quer fundamental, médio ou superior de qualidade, *in verbis*:

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;

³⁰⁴ Em Portugal o Direito à Educação – Capítulo III – Direitos e Deveres Culturais – Artigo 73º, Educação, cultura e ciência. 1. Todos têm direito à educação e à cultura. 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, *o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva*. Tem-se, portanto, também em Portugal um vocação constitucional para a cidadania e solidariedade humana. (grifo nosso)

³⁰⁵ CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

- 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.

A iniciativa privada foi abordada no art. 209, *in verbis*: “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Portanto, é facultada a ação privada deste que em consonância com o prescrito, ou seja, mesmo que a iniciativa privada possa atuar neste campo de direito fundamental, como diz Bittar³⁰⁶ (2001, p. 30): o Poder Público permanece como importante função de chancelamento das atividades exercidas.

Neste diapasão, ficam as IES particulares sob a tutela do MEC, bem como seus instrumentos reguladores e avaliativos desta atividade sob o princípio da delegação de competência, mediante acompanhamento e supervisão. A referida atuação estatal é perfeitamente cabível, posto ser a educação um *múnus* público que o Estado por delegação permite a atuação privada. Outrossim, caberá ao MEC atuar no acompanhamento do crescimento das IES e dos seus respectivos cursos. Fato que ao longo das décadas de 80 e 90 no Brasil ocorreu um crescimento demasiado dos cursos de Direito.

Para Nina Raniere³⁰⁷ (2000, p. 52) este foi um caminho planejado pelo Brasil para a ampliação do ensino superior: a ampliação de vagas sem ônus de investimento público substanciais, o acesso de vastas camadas da classe média ao ensino universitário, ao mesmo tempo em que se desonerava o Estado de oferecê-lo diretamente.

³⁰⁶ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Direito e ensino jurídico**. São Paulo: Atlas, 2001.

³⁰⁷ RANIERE, Nina Beatriz. **Educação superior, direito e estado na lei de diretrizes e bases** (Lei nº. 9.394/1996). São Paulo: Edusp; Fapesp, 2000.

Outro grande avanço desta Carta Constitucional foi o art. 213 que traz em seu bojo as políticas de ensino, pesquisa e extensão³⁰⁸, *in verbis*:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Nova Redação

§ 3º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro

³⁰⁸ O MEC desde de 2007 tem intensificado seu apoio as ações de extensão universitárias através do PROEXT – Programa de apoio à extensão universitária MEC/SESu. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=article>. Acesso em: 12 abr. 2015. O PROEXT 2016 é um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase na formação dos alunos e na inclusão social nas suas mais diversas dimensões, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais, Estaduais e Municipais e Comunitárias de Educação Superior tendo como objetivos: 1.1.2 Apoiar as Instituições Públicas de Educação Superior no desenvolvimento de programas e projetos de extensão, que contribuam para a implementação de políticas públicas e o fortalecimento da extensão universitária. 1.1.3 Potencializar e ampliar os patamares de qualidade da extensão universitária na formação dos alunos associando a sua natureza pedagógica à missão das Instituições de Educação Superior Públicas e Comunitárias. 1.1.4 Estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior. 1.1.5 Contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes extensionistas com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares.

1.1.6 Dotar as Instituições Públicas e Comunitárias de Educação Superior de melhores condições de gestão de suas atividades acadêmicas de extensão para os fins prioritários enunciados nesse programa.

do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Depreende-se novamente a mudança de perspectiva do Estado quando através do § 2º supracitado, quer na sua versão primeira, quer na sua nova versão, ressalte, ampliada, a nova concepção educacional, ou seja, a valorização da educação não apenas enquanto ensino ou pesquisa, mas sim enquanto extensão, área de atuação prioritariamente voltada para ações na comunidade e de caráter essencialmente social. Marca novamente espaço o princípio constitucional da educação para cidadania.

Na reflexão de Ranieri (2000, p. 87) não é baixa a magnitude dos recursos nacionais aplicados na educação, especialmente no âmbito governamental. Ou seja, nas grandes discussões em torno das finanças da educação no país, a questão mais importante não é quanto se gasta ou quanto a mais dever-se-ia gastar, mas como se gasta; isto é, os problemas maiores respeitam mais à qualidade do à quantidade dos recursos aplicados em educação. Por conseguinte quando se vê no Brasil um acréscimo a cada ano, desde 2007, em Editais ProExt tem o indicativo de aplicação da coisa pública para o viés social e de cidadania, fundamento da CF/88.

Já a temática da avaliação foi abordada nos arts 206 e 209, já transcritos acima, que determina ao Poder Público a competência de acompanhar, supervisionar e portanto, assegurar a qualidade, a partir de padrões a serem definidos. No caso específico do ensino superior pelo MEC, através da SESU e do CNE.É preciso haver este tipo de avaliação, com auto-avaliação, pois quando as IES revisitam seus projetos tem em si como diria Demo³⁰⁹ (1997, p. 36): a oportunidade de renovar-se é diferentemente proporcional à coragem de questionar-se radical e permanentemente.

Diante do estabelecido supra, fica clara, então, a importância do desenvolvimento de uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento do homem, para a sociedade brasileira. Segundo entendimento do professor João Batista Herkenhoff (1996, p. 41), ao comentar o conteúdo tratado pela Constituição Federal de 1988 sobre o tema da educação:

³⁰⁹ DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

Ao estabelecer que a educação seja direito de todos, a Constituição está dizendo que ninguém pode ser excluído da educação, ninguém pode ficar fora da escola. A educação não pode ser conquistada a preço de ouro, de modo que só os ricos ou pessoas de classe média possam ter direito à educação. (grifo nosso)

Desse texto, verifica-se que todos os brasileiros devem ter garantido o acesso à educação, pública, gratuita e de qualidade. Ressalta-se que a família também é convocada através da CF a participar ativamente da educação à família, bem como toda sociedade.

Não obstante a afirmação acima, sobre o dever do Estado de cumprir integralmente o que preceitua a Constituição Federal de 1988 no tocante à educação. Em especial por ser este um direito fundamental, e assim leciona Carmen Lúcia Antunes Rocha (2004, p. 19):

A Constituição é lei e lei é feita para se aplicar, para se respeitar, para se cumprir, imponha ela uma abstenção ou um comportamento comissivo do Estado ou mesmo de outra pessoa. Constituição não sugere, determina, e o que ela ordena é para se cumprir, mais ainda no que se refere a condutas das quais dependam a viabilidade do exercício de direitos fundamentais por ela declarados e assegurados.

Como a sua aplicação é imediata, inexistente lei infraconstitucional pela qual aguarde o titular do direito garantido constitucionalmente sem que ela seja elaborada e trace os termos integradores do direito assegurado, impõe-se o uso do instrumento constitucional criado exatamente para que *os direitos e liberdades constitucionais e as prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania* não fiquem baldos de certeza e viabilidade. Assim, a solução para que os direitos e liberdades constitucionais e as prerrogativas arroladas acima tenham eficácia plena é oferecida pela própria Constituição. (grifo nosso)

Observa-se que a educação que deve ser promovida e realizada pela escola deverá ter como objetivo fim, dentre outros, o exercício da cidadania. E é exatamente com esse exercício que se passa a preocupar.

Segundo texto de Celso de Mello, citado por Alexandre de Moraes (MELLO, apud MORAES, 2003, p. 1968 – 1969), tem-se o seguinte conceito de educação:

[...] é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. 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) prepara-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.

Dessa forma, procura-se dar à educação uma nova ordem institucional, na qual se possa assegurar ao cidadão um conhecimento em que se proceda à proteção dos seus direitos e das suas necessidades básicas, por meio dos serviços essenciais que lhe devem ser oferecidos por um Estado Democrático de Direito.

O que se percebe em face do exposto, é que a educação desenvolvida em todas as épocas (império à república), mesmo apresentando propostas que a tratem como um direito social, parece, na prática, ter sido utilizada para manter o *status quo*. Não se encontra, de forma significativa no texto das Constituições, intervenções modificadoras ou transformadoras da sociedade em favor do cidadão, oriundas do conhecimento apreendido na educação formal, ou seja, no ambiente escolar.

Um texto, segundo Bolívar Lamounier dos anos 40, citado por Miguel G. Arroyo (1988, p. 32), traz à tona uma importante reflexão sobre a relação entre o Estado paternalista e o povo tutelado, que convém transcrever:

Não estaremos a revelar nenhum segredo dizendo que a grande maioria dos nossos atuais círculos governamentais e parlamentares não acredita no povo brasileiro como entidade consciente, não lhe reconhecendo, portanto, nenhuma capacidade de discernimento e de liberação. O que se ouve a cada passo é que este povo, dado o seu grande atraso, do que precisa exatamente é de uma força que o tutele,

o eduque e o conduza, protegendo-o mesmo contra si próprio, pois suas deploráveis condições de educação e cultura o predis põem a todos os desatinos.

No tocante à Constituição Federal de 1988, é importante ressaltar as afirmações de João Batista Herkenhoff (1996, p. 7):

Nesse sentido, podemos orgulhar-nos de possuir uma Constituição das mais modernas e mais democráticas, que oferece plena isonomia a todos os brasileiros, no que se refere tanto aos direitos e deveres individuais e coletivos, como aos direitos sociais e políticos.

No entanto, como sociais-democratas e, por isso, comprometidos com a verdade, temos que reconhecer a distância que existe entre o país legal e o país real. Na realidade concreta dos fatos, somos campeões mundiais da desigualdade. Ao invés de fraterna e igualitária, a nossa é uma sociedade concentradora e excludente. As grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais são uma barreira ao exercício da cidadania plena para a grande maioria.

Mesmo observando-se que no corpo do texto de algumas constituições, o assunto acerca da educação tenha sido, mesmo que timidamente, tratado de forma positiva, nos bancos escolares, na prática, o que se verifica é apenas transmissão da educação conteudista, curricular e tradicional, infelizmente, como acontece ainda hoje, principalmente nas escolas públicas, fazendo perpetuar as desigualdades sociais.

4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: passado e presente

De acordo com Sofia Lerche Vieira (2001, p. 16), o “movimento de construção de um sistema educacional em qualquer realidade, é sempre afetado por circunstâncias econômicas, sociais, políticas e culturais que lhe imprimem fisionomia e características próprias [...]”.

Dessa forma, quando estudamos a educação é mister observar o momento social no qual a mesma está inserida e quais mudanças estruturais e conjunturais orientam sua construção e/ou alteração.

4.1. Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.540/68 e Lei nº 5.692/1971

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/1961, o ensino obrigatório ficou restrito à escola primária de 04 anos. Assim, grande parte da população que frequentava a escola não tinha acesso a qualquer tipo de educação pré-escolar.

Este período (início dos anos sessenta) é também marcado por breves projetos alternativos para os que se encontravam à margem da sociedade, por meio de campanhas de alfabetização de adultos, ligadas aos Movimentos Populares de Cultura (MPC) e aos Centros Populares de Cultura (CPC). Tais iniciativas, no entanto, foram interrompidas pelo golpe militar de 1964.

Quando eclodiu o golpe militar de 64, que resultou em um longo período de ditadura, a educação tratou de acompanhar as mudanças e seguiu uma ideologia fundamentada na doutrina de segurança nacional e desenvolvimento da política externa do país, ou seja, uma política econômica voltada para atração do capital externo.

A proposta educacional desse período foi totalmente apoiada, conforme afirma Sofia Lerche Vieira (2001, p. 27):

[...] na concepção pragmática e tecnicista em que o ensino deve estar atrelado às necessidades econômicas e exigências do mercado de trabalho. [...] Assim, esta concepção compreende a educação como um dos fatores para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho, produtividade e renda.

Como fruto desse período de ditadura, originaram-se, duas outras leis, as quais versavam sobre os novos caminhos que a educação deveria seguir para se adequar ao sistema,

quais sejam: a Lei nº 5.540/68, que tratou de sistematizar o projeto de reforma universitária, e a Lei nº 5.692/71, que implantou compulsoriamente a profissionalização do ensino médio.

Com o tempo, foi comprovada a ineficácia das reformas feitas que objetivaram a profissionalização do ensino. Começaram, então, a surgir pressões por parte da sociedade por uma nova proposta de educação. Assim, foi promulgada a Lei nº 7.044/82. Esta lei desobrigou a profissionalização no ensino de 2º grau e converteu a habilitação profissional em opção para a escola, estabelecendo que, *in verbis*: “a preparação para o trabalho poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (art. 4º, § 2º).

4.2. Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A LDB, Lei nº 9.394/96, tem como base de seu fundamento a redemocratização do país e, a partir deste modelo político, viu-se a necessidade de dar uma nova dimensão à educação brasileira. Era urgente uma reformulação/atualização da LDB ao novo contexto constitucional. A educação não poderia permanecer tutelada por uma lei anterior a Constituição Federal de 1988, ou seja, tutelada por uma lei da época da ditadura.

Dentre as inovações, tem-se o conteúdo constante em alguns incisos do art. 3º da citada lei, qual seja: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, principalmente de permanências (item I); gestão democrática do ensino público (item VIII); reconhecimento de estudos e experiências obtidas pelo aluno fora da escola regular (item X).

O art. 2º faz uma relação direta entre a educação e a cidadania, como se observa, *in verbis*:

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.

Quanto à organização da educação, esta lei trata de dois grandes *níveis* de educação escolar: a básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a superior. O ensino médio é objeto foco desta pesquisa, por ser considerado como “etapa final da educação básica” e, portanto, por tratar do jovem-cidadão.

Tanto a Constituição Federal de 1988 no seu art. 208, quanto a Lei nº 9.304/96 (LDB) em seus art. 4º, inciso II, art. 35 e art. 36, tratam sobre a importância do ensino médio como etapa importante para formação do jovem, que deve ser formatado com valores de cidadania e ética, bem como fomentada sua capacidade de exercer a cidadania competente.

Ao observar os conteúdos dispostos nos artigos indicados supra, verificar-se-á que todo o conteúdo para o ensino médio, de uma forma geral, está baseado na formação ativa de um cidadão reflexivo e consciente dos valores de sua sociedade, bem como dos direitos e deveres que possui, sem descartar também que o mesmo deverá estar apto para o “mundo do trabalho”.

No entanto, percebe-se que, na prática, ou seja, nas escolas, não se consegue garantir a realização dos conteúdos propostos. Questiona-se se é por falta de professores mais qualificados, mais bem remunerados, ou se os alunos, quando saem do ensino fundamental, não possuem uma base de conhecimentos que possa favorecer a aprendizagem do que foi proposto.

Acredita-se na existência de uma série de empecilhos que podem ser levantados, acerca da educação brasileira. No entanto, este não é o único objetivo deste trabalho. O que se está propondo, é trabalhar com o jovem inserido na etapa final da educação básica, para que tenha a oportunidade de adquirir conhecimentos básicos sobre alguns de seus direitos e deveres fundamentais e, a partir deste conhecimento, possa refletir e usá-los para si e para sua comunidade. Outrossim, ter a certeza, de que, por meio da luta organizada pela sociedade à qual está inserido, poderá transformá-los para melhor e, assim, possa fazer uso de uma cidadania conquistada e não apenas concedida ou tutelada pelo Estado. É importante, ainda, para o jovem ter a concepção formada que o assistencialismo é uma motivação negativa, criadora de um elo muito forte, ensejando dependência com o doador, bem como ele saiba que a “autopromoção”³¹⁰ objetiva superar estas formas assistencialistas.

³¹⁰ O autor Pedro Demo (1988, p. 67), define autopromoção como sendo “a característica de uma política social centrada nos próprios interessados, que passam a autogerir ou pelo menos co-gerir a satisfação de suas necessidades”.

Para complementar o raciocínio apresentado no parágrafo supra, contou-se com a colaboração de Pedro Demo (1988, p. 60 - 61):

Participação é sempre um ato de fé na potencialidade do outro (...) é conveniente ressaltar a importância de se estabelecer na sociedade o processo de conquista de direitos, à medida que emerge a noção de sujeito social (...) não basta consignar os direitos na letra, fazer declarações verbais, aprimorar textos constitucionais, se os interessados não urgirem na teoria e na prática seus direitos.

Dessa forma, acreditamos que o exercício da cidadania, a partir da educação, pressupõe o despertar da consciência crítica no educando para que o mesmo possa ser agente transformador de sua realidade, mas, além disso, ampliar essa transformação para toda a comunidade.

Utilizando-se das palavras de Vera Maria Candau (1995, p. 112), tem-se:

Nas sociedades latino-americanas, tão dramaticamente marcadas por estruturas injustas, a problemática da cidadania não pode ser reduzida à sua dimensão jurídico-formal. O exercício da cidadania implica no reconhecimento e na denúncia das formas pelas quais os direitos individuais e sociais são constantemente violados na sociedade. Não pode ser reduzido à consciência e ao exercício individual dos direitos e deveres civis e políticos. Supõe também criar condições para uma ação transformadora que incida nos diferentes âmbitos sociais. Educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para uma democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. E incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social.

5. Plano Nacional de Educação - PNE

Versou-se nos parágrafos anteriores sobre como as leis infraconstitucionais (LDB's) trataram a educação brasileira. No entanto, considera-se que ao se falar sobre educação,

direitos e exercício da cidadania, faz-se ainda necessário observar o disposto no Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, foi sancionado em 09 de janeiro de 2001, devendo estender-se por uma década, e sua execução deve ser acompanhada pelo Poder Legislativo. A ideia do Plano Nacional de Educação surgiu a partir dos ideais do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932.

A elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE) é determinada pela Constituição Federal, que dispõe:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Corroborando com o disposto supra, a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em seu art. 9º, inciso I, estabelece como uma das competências da União, *in verbis*: “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. E, nas Disposições Transitórias, no parágrafo primeiro do artigo 87, prescreve, *in verbis*: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos”.

O PNE é entendido como um plano de metas, que anuncia custos, recursos disponíveis e estratégias para sua ampliação, propondo, ainda, maiores investimentos na educação. No entanto, deve-se ressaltar que a proposta de novos investimentos foi matéria de veto presidencial, sob os argumentos de que não havia indicação da fonte de receita, bem como

não estava o mesmo em conformidade com o plano plurianual, não havendo, portanto, previsão orçamentária, nem com a lei de responsabilidade fiscal (L.C. 101/2000).

O PNE (2004, p. 7) possui alguns princípios e prioridades, quais sejam:

Em síntese, o Plano tem como objetivos:

- . a elevação global do nível de escolaridade da população;
- . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- . democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Plano (2004) estabelece, ainda, prioridades em sintonia com a CF e com as necessidades sociais, dentre eles (2004, p. 8):

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte

intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

3. *Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio [...].*

4. [...]

5. [...] (grifo nosso)

Dessa forma, o PNE³¹¹ é um importante documento que necessita ser utilizado como parâmetro do “dever-ser” da educação. A partir do cumprimento das metas estipuladas, pode o citado documento transformar a educação brasileira nos aspectos relacionados a conteúdos, estrutura física e corpo docente, bem como efetivar a formação do jovem educando em um cidadão ativo, pleno e integrado com seus direitos e deveres, como os elencados na Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, por exemplo.

O direito português assim como o ordenamento brasileiro também possui a diretiva de vocação a desenvolvimento da cidadania, assim assevera Gomes³¹²³¹³ quando analisa as normas infraconstitucionais portuguesas nos indica “a nova legislação revela, desde logo, uma preocupação de enquadramento do aluno numa cultura de cidadania capaz de fomentar os

³¹¹ O PNE e suas metas podem ser visualizados no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

³¹² Estatuto do aluno do ensino não superior – Lei n.º 30, de 20 de dezembro de 2002, foi revogada pela Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, Aprova o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30, de 20 de dezembro de 2002. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/09/17200/0510305119.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015. Combinada com a Declaração de Retificação n.º 46/2012. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/09/18000/0523505235.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

³¹³ GOMES, Amado. Direitos e deveres dos alunos nas escolas públicas de ensino não superior. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: Almedina, 2006, p. 49.

valores da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional” (art. 12º, do EAENS³¹⁴). Apesar da pouca concretude destes propósitos, torna-se evidente a intenção de aliar constantemente ensino e educação. Coincidindo o ensino básico e secundário com um período formativo da personalidade do jovem – uma espécie de “rodagem³¹⁵” para a formação do cidadão. O tempo passado na escola é determinante do ponto de vista da socialização”. No dizer de Gomes³¹⁶ (2007, p. 111) a importância da educação para a criação de um espírito de responsabilidade partilhada na gestão.

6. Educação brasileira: a guiza de reflexões

Em face as normativos constitucionais e infraconstitucionais acima expostos, bem como os marcos regulatórios expostos nos capítulo II e III, tem-se no Brasil um modelo de IES que traz ainda uma forte herança do passado, o que nos serve de base para compreendermos o presente, pois sem nos debruçarmos sobre nossas memórias, nossa história e porque não dizer nossas cicatrizes resta inviável um reflexão científica e propositiva. É preciso revisitar o passado. Fato que nos permitirá entender mais e melhor o processo educativo de hoje.

Posto que na gênese da ensino brasileiro, ou seja, Brasil colônia não correspondeu aos anseios da nação brasileira. Para matriz portuguesa a educação na colônia não era de fato prioridade, posto entender ser uma forma dos brasileiros adquirirem autonomia intelectual e por conseguinte política. O Império português com o claro intuito de manter o controle na sua

³¹⁴ A atual normativa (Lei nº 51/2012) prescreve a prática de cidadania no Capítulo III - Direitos e deveres do aluno - Secção I - Direitos do aluno - Artigo 6º - Valores nacionais e cultura de cidadania, *in verbis*: “No desenvolvimento dos princípios do Estado de direito democrático, dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade”.

³¹⁵ Termo de HUESO, L. Cotino. La libertad del estudiante: derechos, libertades, deberes y responsabilidad del alumnado. In: **Derechos, deberes y responsabilidades en la enseñanza**. Valencia, 2000, p. 205 - 254.

³¹⁶ GOMES, Carla Amado. **Risco e modificação do acto autorizativo concretizador de deveres de protecção do ambiente**. 2007. Disponível em: <http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/cg_ma_17157.pdf>. Acesso em: 01 maio 2015.

maior colônia pouco emitia esforços para as aplicar que a primeira, quer a segunda reforma pombalina. Com a manutenção do controle da educação nas mãos do imperador era dado apenas aos filhos dos ricos o acesso ao ensino quer aos estudos menores ou superiores a esta elite, retardava-se a emancipação intelectual e política.

A gênese da universidade brasileira, segundo Brandão (1997, p. 4), inicia-se com os jesuítas em 1572, na Bahia, cujo modelo escolástico permitia a dupla função: *doutrinar* e *capitalizar*; por um lado, o ensino superior servia como espaço de perpetuação dos ensinamentos catolicistas, por outro, cumpria a função de colonizar e subsidiar o capital português. A união da fé e exploração capital cumpriram, nesse contexto histórico, uma significativa função para o processo de colonização. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 147) “o modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e dos modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*”, o que, de certa forma, nos permite entender os modelos de ensino que ainda prevalecem no atual contexto.

A ação do docente é a de transmitir esse conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo da exposição (aula expositiva-quase palestra) que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido. Nas escolas jesuíticas, efetivou-se a manutenção de um modelo único, com controle rígido dentro e fora da sala de aula, e uma hierarquia de organização de estudos. Como resultado, o aluno passivo e obediente, que memorizava o conteúdo para avaliação, estava numa estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino e aprendizagem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 147)

As autoras enfatizam que ainda mantemos o modelo de estudo por textos, aula conferência, lista de exercícios, processo de repetição, memorização, dentre outras características, que denotam a forte influência do modelo jesuítico em nossas práticas universitárias. Para Martins³¹⁷ a demora da organização do ensino superior no Brasil decorreu

³¹⁷ MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Ratis. O Direito fundamental de acesso ao ensino superior: a “estatização” de vagas nas universidades particulares. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da**

da política colonialista de exploração que se demonstrou, inicialmente, avessa a qualquer estímulo de criação de estabelecimento de ensino superior no território brasileiro.

No Império, após a vinda da Família Real ao Brasil, “surgiu a necessidade de modificação completa do ensino herdado da colônia” (BRANDÃO, 1997, p. 8). Nosso quadro econômico e político provocou a necessidade de criação de cursos de nível superior, por conseguinte a supressão desta lacuna advinda do modelo colonial de Portugal e de a muito já reivindicada. A principal influência na organização e nos conteúdos do ensino foram pautadas pelo português que possuía forte influência do modelo de universidade francesa (BRANDÃO, 1997), contudo, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 150), destacam que o modelo de ensino francês não se diferenciava do modelo jesuítico, pois a relação do professor e do aluno, a aprendizagem por memorização e as metodologias tradicionais mantinham-se.

Com respeito à sala de aula, esse modelo não altera as características próprias do modelo jesuítico. A forma pela qual se efetiva a relação entre professor, aluno e conhecimento se mantém. O professor é transmissor do conhecimento e, no estudo das obras clássicas, a aceitação passiva das atividades propostas, a importância da memorização do conteúdo pelo aluno como sua obrigação primordial, a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório são características do ensino na universidade. Reforçam-se aí, elementos do ensino jesuítico, que refletem aquele conjunto de valores e atendem aos objetivos napoleônicos, em que o processo de condicionamento pretendido é preservado com a metodologia tradicional, com uma pedagogia de manutenção, não havendo intencionalidade para a criação de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 147).

A república trouxe consigo o positivismo de matriz ordoxa³¹⁸, apoiada pelo militares do Clube Militar do Rio de Janeiro³¹⁹ e pelo movimento expansionista do ensino superior

educação. Coimbra: Almedina, 2006, p. 100.

³¹⁸ Foi construída entre 1890 e 1897 na cidade do Rio de Janeiro a Igreja positivista na rua Benjamim Constant, no Bairro Glória - sede da Religião da Humanidade no Brasil. Consta ser este o primeiro edifício construído no mundo para difundir a filosofia de Auguste Comte.

³¹⁹ Ver: CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

(BRANDÃO, 1997, p. 17), e é nesse contexto da história brasileira, que o ensino superior se expande. A estrutura e organização das universidades brasileiras mostram a confluência do mercado e da produção material atrelados ao desenvolvimento do Estado. A Revolução Industrial, as Guerras Mundias e o avanço da ciência, influenciaram a oferta dos cursos, bem como os currículos acadêmicos.

Na vigência do século XIX e na sua virada o ensino superior sofre segundo Pimenta e Anastasiou (2010) forte influência do modelo humboldtiano (alemão) exerceu uma forte influência na universidade brasileira no século XIX. Os princípios desse modelo estavam marcados pela atividade científica, bem como pela instrumentalização do saber. Portanto, o incremento da tecnologia em conjunto com a atividade científica emergiu como um novo paradigma, que serviu para construção da autonomia econômica e para construção do Estado brasileiro agora já república.

Essa universidade, voltada para resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação: os institutos, visando a formação profissional, e os centros de pesquisa, que seriam regidos por situações opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante o Estado e a sociedade civil. [...] Numa proposta em que o professor não existe para o aluno, mas ambos para ciência, fica estabelecida uma forma de relação em parceria na direção da construção do conhecimento em que não prevalece tanto a figura do professor transmissor como metodologia tradicional autoritária, centrada no saber do docente a ser transmitido. Um novo papel é solicitado ao aluno na direção da construção do conhecimento, que se entende estar em movimento e transformação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.151).

Percorre-se a primeira república, adentra-se em um período de oscilações políticas – as grandes guerras - a era Vargas, a república populista e o período da ditadura militar, períodos

que antecederam o processo de redemocratização do Brasil e sua conseqüente nova Carta Magna.

Neste diapasão, afirma-se que somos e o que fazemos hoje na universidade é resultante deste processo histórico que se configurou em fluxos e refluxos. O ensino superior brasileiro, embora muito recente, comparado a outros, passou por grandes transformações, porém ainda guardamos essas memórias históricas. O futuro da educação superior no Brasil só pode ser proposto a partir de um olhar crítico do presente, bem como, uma compreensão do passado, e assim será possível um olhar curioso para o futuro, sem contudo perder a dimensão histórica da educação brasileira.

6.1. A Universidade e sua função social

Etimologicamente, a palavra universidade deriva de “universitas” que designa conjunto de professores e alunos que se reúnem para a transmissão do saber, mas ainda sem sentido de “corporação” em que veio a transformar-se para referir a própria Escola como instituição de estatuto, privilégios e funções³²⁰.

É preciso refletir sobre os atuais parâmetro de qualidade do ensino superior e suas interfaces com a cidadania, proposta tanto pela Constituição Federal de 1988 como pela LDB de 1996. Nas palavras de Trindade (1999, p. 06) quando se apropria das palavras de um reitor francês³²¹ e nos diz que “a universidade é um dinossauro pousado em um aeroporto”, a alusão feita nos faz refletir sobre a(s) função(ões) da universidade e nosso real papel nesta sociedade de consumo na qual estamos todos inseridos. Para o autor a universidade vive a esquizofrenia do mundo contemporâneo, pois não é capaz de dialogar com a realidade, tão pouco buscar soluções para as mudanças que necessitamos.

O mundo passou por grandes transformações quer na ciência, quer na seio da sociedade com o volume de informação hoje contida nas redes sociais, mas o modelo de ensino superior praticado ainda se mantém nos valores descritos no modelo medieval de universidade, onde sua função estava ligada a conservação, a cópia e a tradução.

³²⁰ SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História das universidades**. Porto: Lello & Irmão. 1983, p. 11.

³²¹ Ver: Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. **Rapport de la commission présidée par Jacques Attali**: Paris: Stock, 1998, 147 p. Erhard Freundberg & Christine Musselin. **Enquête d'Universités: étude comparée des universités en France et en RFA** Paris: l'Harmattan, 1989.

A partir do século XII a universidade é inventada e se institucionaliza apoiada no trabalho dos copistas e tradutores, que preservaram grande parte do legado greco-cristão para formar clérigos e magistrados. Em sua fase áurea, esta se organiza através do modelo corporativo (*Universitas scholarium et magistrorum*), em torno da catedral (*Alma Mater*), abarcando vários domínios do saber, como: teologia, direito romano e canônico e artes. (TRINDADE, 1999, p .07) (grifo do autor)

Ocorreram transformações nas IES e no próprio conhecimento, mas ainda são diminutas quanto se percebe o fulcro da problemática. É preciso promover rupturas de paradigmas, mesmo que se reconheça as mudanças, mas são poucas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 aponta em seu capítulo dedicado ao Ensino Superior, que sua finalidade pode ser assim definida, *in verbis*:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando

os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

(BRASIL, 1996)

Portanto, foi estabelecido um tripé para estrutura e organização das universidades brasileiras deve ser: o ensino, a pesquisa e a extensão; no cada uma dessas bases devem ser definidas em sua identidade constitutiva, porém perfeita articulação entre si e a comunidade interna e externa as IES.

Dentro deste contexto, de necessária transformação, segundo Trindade (1999, p. 13):

[...] Primeiro temos de ter consciência de que para além do público e do privado, a própria instituição universitária está em crise. Pela primeira vez na história, a crise da própria instituição multissecular na sociedade de conhecimento em que os mecanismos seletivos desenvolvidos, de financiamento de pesquisa científica e social, básica ou aplicada, querem restringir a universidade à sua função função tradicional de formar profissionais polivalentes para o mercado.

Em face ao exposto também é preciso refletir sobre a forma com as IES formam seus profissionais e por outro lado como se constituem em espaços de pesquisa, enquanto *locus* de diálogo com o conhecimento e a realidade. O desafio hoje das IES é: formar profissionais capazes de desenvolver novos e outros conhecimentos. O que Demo (2010) chamará de educação científica que “significa dizer que a formação científica não pode ser visualizada como interferência externa eventual, mas como dinâmica intrínseca do próprio processo formativo”. Para o autor, a educação científica não é a exumação do conhecimento já existente, mas sua perene reconstrução.

Pesquisa é princípio científico, mas igualmente princípio educativo. Autoria não é marca apenas do pesquisador supremo, mas de todos os docentes que produzem seus próprios textos, reconstruem o conhecimento com alguma originalidade, aprendem a escudar-se na autoridade do argumento, não do argumento da autoridade. O aluno não está condenado a copiar coisa copiada. Pode também, dentro de suas limitações naturais exercitar textos científicos, com o objetivo de tornar-se capaz de produção própria, o que lhe permite continuar aprendendo a se atualizando a vida toda. Uma coisa é absorver conteúdos, outra bem diferente, é reconstruí-lo, investindo nesse processo alguma originalidade. Seguimos entre nós o modelo ibérico de universidade: verbosa, instrucionista, bacharelesca, beletrista, retórica, conduzida por professores que, em geral, não estão produzindo nada, dão aula... Na prática é o plágio dos plágios, muito mais grave que o plágio dos estudantes. (DEMO, 2010)

Trata-se de uma forte crítica as escolas, porém é preciso refletir sobre a função das IES, enquanto escolas de conhecimento e papel do docente nesse pedagógico. Para Marques Neto³²² Todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos da formação continuada do educador.

A universidade³²³ e sua produção científica revelam-se em cada etapa de sua própria história, compreendê-la, portanto, significa situá-la historicamente. Nossos currículos, e por que não dizer, projetos pedagógicos, não são e estão alheios à cultura, à política e à economia. Os conteúdos e práticas que desenvolvemos estão envoltos dessas representações.

³²² MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do direito. In: Capellari, Eduardo; Prando, Felipe Cardoso de Melo (Org.). **Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001.

³²³ Ver: TRINDADE, Héglio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 14, n. 40, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300013>. Acesso em: 15 jun. 2015.

O foco atual deve ser a integração do ensino, da pesquisa e da extensão, pois a função primordial da universidade é produzir conhecimento, contudo, o conhecimento precisa ser visto como valor intangível e não como valor de mercado, talvez esse seja um dos mais difíceis desafios que a universidade brasileira deva encarar. Para Morin (2000), a atividade científica deve essencialmente abrigar-se nas necessidades ligadas à produção de saberes comprometidos com a ética humana e planetária, cujos princípios estão relacionados à resolução e superação dos desafios prementes que assolam o mundo. Portanto, devemos pensar que o ensino na universidade deve estar diretamente ligado à pesquisa e sua articulação aos problemas e dilemas que precisamos enfrentar, só assim derrubaremos os muros que separam a universidade da sociedade.

6.2. Organização Didático-Pedagógica das IES

Faz-se necessário traçar um panorama com as linhas gerais que devem orientar a organização didático-pedagógica das IES brasileira, abordando, acerca das diretrizes que balizam o desenvolvimento curricular; os processos de avaliação; o estágio e as práticas curriculares, além das atividades complementares; tais elementos, constituem-se relevantes aspectos para orientação e desenvolvimento da gestão acadêmico-pedagógica no ensino de graduação.

A organização pedagógica dos cursos de graduação de uma IES devem apresentar 03 (três) segmentos de planejamento e desenvolvimento didático: os Projetos Pedagógicos, os Projetos de Ensino e os Planos de Ensino, como prescreve os instrumentos de regulação disciplinadores da educação superior, ao nível de graduação no Brasil.

O Projeto Pedagógico deve ter em sua base uma formulação colegiada e participativa, na qual todos os integrantes do processo educativo deverão participar: docentes, discentes e técnicos-administrativos e se possível a sociedade civil, pois prescinde da visão integrada de todos que estão intrinsecamente ou extrinsecamente ligados à formação na área determinada.

No ensino de superior, os Projetos Pedagógicos são estruturados por meio dos objetivos da formação profissional, das áreas de atuação do egresso, do perfil profissional que se deseja formar e, principalmente, por meio dos saberes e das estratégias metodológicas que conduzirão aos objetivos propostos.

Os saberes descritos no Projeto Pedagógico são organizados e estruturados na matriz curricular de cada curso, que contém as unidades curriculares designadas como Projetos de Ensino. A função central do projeto de ensino é descrever e sistematizar progressivamente e integradamente os objetivos e os conteúdos curriculares.

Os projetos de ensino de cada disciplina são essencialmente constituídos por: ementário, objetivos, conteúdo, bibliografia (básica e complementar), elaboradores e mediante aprovação nas instancias acadêmicas³²⁴. Oportunidade em que serão apreciados pelos pares de cada curso e posteriormente obteram o olhar coletivo dos outros saberes que compõe a IES.

A cada semestre, os Projetos de Ensino são avaliados por cada docente no âmbito de sua disciplina/conteúdo e o instrumento de planejamento que orienta sua nova implementação é o Plano de Ensino, um instrumento didático organizado pelos docentes, no início de cada semestre, que permite a atualização permanente das situações de ensino e aprendizagem. Os planos de ensino contêm os elementos centrais do projeto de ensino e mais: o cronograma de atividades, as metodologias e as avaliações que serão desenvolvidas no semestre vigente.

Projetos e Planos de Ensino são correspondentes, pois seus conteúdos não podem sofrer alterações, contudo destaca-se que as metodologias e os instrumentos de avaliação são aspectos que variam por meio das escolhas livres de cada docente dentro do contexto de cada IES. As escolhas metodológicas garantem a identidade no processo pedagógico e permitem a flexibilidade necessária ao trabalho docente.

A atualização dos Projetos de Ensino, quando necessária, é avaliada e passa da aprovação do Colegiado de Curso e do Conselho de Centro, bem como deve seguir o fluxo até o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que cada IES deve ter em sua estrutura organizacional. As alterações e atualizações não podem ser desenvolvidas somente nos Planos de Ensino sem que seus respectivos Projetos de Ensino sejam também atualizados. Em sintonia com os Projeto Pedagógicos de cada curso, bem como, os Plano de Desenvolvimento Institucional.

³²⁴ Instâncias acadêmicas: Colegiado de curso, Colegiado de Centro e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de cada IES.

6.3. Diretrizes para o desenvolvimento curricular

Pensar uma IES significa pensar essencialmente o desenvolvimento de seus currículos e estes devem compor um eixo de diretrizes que nortearam os caminhos para as mudanças desejadas; portanto, definem-se três diretrizes centrais para a organização e o desenvolvimento dos currículos no ensino superior: a) integração dos saberes, como princípio pedagógico de organização e desenvolvimento teórico-prático da(s) ciência(s); b) pesquisa, como princípio metodológico do desenvolvimento curricular e c) aprendizagem significativa, como paradigma de aprendizagem que rompe com a perspectiva conteudista e não-reflexiva da aprendizagem. Estas diretrizes direcionam as ações estratégicas prescritas no planejamento, bem como subsidiam o desenvolvimento Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação no Brasil.

6.4. Avaliação

Os processos de avaliação nas IES devem ser pautados nos princípios de ética, globalidade, processualidade e contextualização e serem integrados e interdependentes na organização curricular no ensino de graduação.

Os processos de avaliação abrangem as dimensões: institucional, curricular e de aprendizagem, as quais devem estar integradas as Comissões de Avaliação Institucional das IES e em consonância com os normativos emanados da CONAES, bem como de acordo com o normativos internos de cada IES.

No tocante a dimensão da aprendizagem caracteriza-se como contínua e formativa, e abrange o desempenho e rendimento acadêmico dos discentes nas disciplinas ou nos módulos de estudo.

Ressalte-se que as atuais DCN's, em especial as DCN para os cursos de Direito é preciso entender o processo avaliativo para além das disciplinas curriculares tradicionais. A que se ter atenção especial nos processos de avaliação do estágio³²⁵ quer simulado ou real,

³²⁵ BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto - Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 23 out. 2014.

bem como as atividades complementares e ao trabalho de conclusão de curso, que devem ser regidos por normativos voltados especialmente para este processo peculiar de ensino e aprendizagem.

O Brasil regulamenta o estágio acadêmico, no qual todo ele deve ser supervisionado pela IES através de lei próprio e válida em todo território nacional. Entretanto cada IES deverá ter normativa própria e em consonância com a normativa Federal para regular seus estágio, quer sejam exercidos dentro da própria IES ou mediante convênio e quer sejam estágios curriculares obrigatórios ou eletivos (de livre escolha do discente). Qualquer das modalidades descritas deverá haver coordenação, supervisão e o acompanhamento dos referidos estágios. Ressalta-se que em si tratando de estágio para os cursos de Direito exercidos dentro dos Núcleos de Prática Jurídica deve haver um acompanhamento acadêmico e pedagógico de modo sistemático e integrado ao Projeto Pedagógico do curso.

O estágio é componente curricular obrigatório em todos os cursos de graduação do Brasil, pois, por meio deste prévio exercício profissional que o estudante poderá interagir efetivamente com as práticas profissionais e qualifica-se para a inserção no mundo do trabalho.

A política de estágio dos curso de graduação no Brasil de acordo com a DCN's tem por base os seguintes princípios:

- a) Fortalecimento e consolidação da tríade ensino, pesquisa e extensão;
- b) Construção do conhecimento, de forma interdisciplinar, articulando teoria e prática, e inserindo o formando no mundo do trabalho; e
- c) Promoção da ética do compromisso com a transformação social e com a conquista da cidadania.

Os estágios curriculares não-obrigatórios também são componentes curriculares importantes para a formação profissional, podem compor as atividades complementares do discente, ou apenas seu enriquecimento pessoal de conhecimento. Portanto, entende-se que as

IES devem dispõe de um setor³²⁶ especialmente concebidos para este fim, que auxiliará o trabalho desenvolvido pelas coordenações de cursos e tem como função estabelecer convênios com empresas e entidades que oferecem oportunidade de estágio aos estudantes de graduação.

Nos Projetos Pedagógicos, são definidos a natureza conceitual da(s) atividades desenvolvidas, as áreas, os objetivos e os saberes desenvolvidos nos projetos de ensino caracterizados como unidades curriculares de estágio. Também compõem os Projetos Pedagógicos dos cursos os Planos de Estágio³²⁷, que são instrumentos pedagógicos que subsidiam às instituições concedentes de estágio.

Além dos estágios, os currículos da graduação possuem as práticas profissionais, que são atividades curriculares desenvolvidas nos projetos de ensino e que tem como objetivo articular os saberes conceituais aos saberes procedimentais e atitudinais concernentes à área profissional. Estas práticas pedagógicas nos cursos de direito são desenvolvidas juntos aos chamados estágios simulados³²⁸. Dessa forma, o acadêmico de direito poderá no percurso acadêmico vivenciar situações de aprendizagem que o aproximam do mundo do trabalho, por meio de atividades curriculares que desenvolvem práticas assistidas pelos docentes de observação desenvolvimento e avaliação de práticas.

A prática profissional configura-se como estratégia didática que permite a produção e a reapropriação de saberes para a fundamentação crítica da identidade profissional do formando, na sua área ou campo de atuação, bem como busca articular a relação teoria e prática, integrando as atividades do currículo às situações do campo de trabalho.

As disciplinas e atividades de prática profissional são pautadas na consistência científico-profissional, na qualidade e na atualidade dos conteúdos técnico-científicos. Desse

³²⁶ Designado normalmente como Setor de Estágio, ou até mesmo de Central de Talentos, por entender ser um espaço constitutivo de práticas pedagógicas de excelência.

³²⁷ Os Planos de Estágio contém o perfil do egresso, as áreas de atuação, os objetivos do curso, bem como os saberes que fazem parte de sua formação.

³²⁸ A Universidade de Fortaleza – UNIFOR para o curso de Direito possui desde 2000 um laboratório jurídico especialmente concebido para este fim, no qual os alunos dispõe de salas de aula simuladas em que se aplica a metodologia de Abordagem Baseada em Problemas, chamada de PBL (*Problem-Based Learning*). Esta metodologia faz com que o aluno atue ativamente no processo de aprendizagem, deixa de ser um agente passivo e passa a produzir todas as peças jurídicas constitutivas de um processo tal que qual a um processo judicial, com inclusive uma Secretaria forense simulada e virtual, ou seja, passa a ser, mediante acompanhamento pedagógico de um professor especialmente capacitado para este prática pedagógica, para ser o ator principal de conhecimento, pois deverá em conjunto com os demais alunos buscar resolver o problema proposto.

modo, os projetos pedagógicos dos cursos apontam, em sua proposta curricular, um perfil profissiográfico compatível com a realidade e as exigências das diretrizes.

As atividades complementares são experiências acadêmicas presenciais ou a distância, que permitem o aproveitamento de estudos, pesquisas, participação em eventos acadêmicos e práticas interdisciplinares, relacionadas à construção do perfil profissiográfico do aluno nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão e de sua livre escolha. Podendo ser executada dentro da IES em que o aluno estuda ou em outra instituição, quer de ensino ou cultural, dentro ou fora do Brasil (por exemplo: intercâmbios educacionais), desde já tragam acréscimo ao conhecimento do discente e ao perfil profissiográfico definido pelo curso.

Em fase do exposto, por isso, defende-se uma existência de uma supervisão de avaliação das referidas atividades praticadas pelo aluno. Esta modalidade educacional, que em muito revolucionou o meio acadêmico do direito em 1996³²⁹. É preciso impedir que esta atividade se transforme em algo cartorial, ou seja, o aluno apresenta cópias dos certificados, declarações e etc e em automaticamente estas atividades consignadas em seu histórico escolar. É preciso uma análise criteriosa da pertinência e relevância das mesmas em ao egresso desejado no Projeto Pedagógico do curso.

Portanto, mesmo que partindo do princípio da flexibilidade, compreende-se que as atividades complementares tem um condão de formação específica e que devem ser valorizadas e incorporadas ao currículo, por isso valoriza e incentiva as experiências vivenciadas pelo aluno também fora do ambiente acadêmico.

As experiências e as atividades complementares são enquadradas nos seguintes grupos:

- Eventos didático-científicos: seminários, congressos, colóquios, simpósios, encontros, palestras, jornadas, semanas de estudo nos cursos, grupos de estudo, conferências e visitas técnicas.
- Produção acadêmica: projetos de pesquisa, publicações, apresentação de painéis e projetos de iniciação científica.
- Iniciação à docência: monitorias.

³²⁹ Ver: Portaria MEC nº 1886/1994 já mencionada no capítulo II.

- Atividades de extensão: cursos, projetos comunitários e atividades artístico-culturais.
- Estágio não obrigatório: atividades desenvolvidas dentro da área e do perfil do curso, sem que se confunda com estágio obrigatório.

6.5. A arquitetura curricular desejada ao ensino superior

Os escritos dessa seção objetivam apresentar os principais instrumentos pedagógicos que compõem a estrutura curricular dos projetos dos cursos de graduação. Adequado, portanto, inicialmente é considerar a dimensão etimológica de currículo. Segundo Goodson (1995, p. 31), o termo tem origem latina, refere-se à expressão *scurrere*, que significa *caminho percorrido*, mais precisamente, a *trajetória percorrida por um carro*. A ideia de percurso, caminho ou trajetória norteou o surgimento da expressão *currículo* no trabalho escolar como definição do caminho que o aluno irá percorrer em sua trajetória acadêmica, seja na escola ou na universidade. Em sua referência, o autor cita que “o vínculo entre currículo e prescrição, foi forjado desde muito cedo, e com, o passar do tempo, sobreviveu e se fortaleceu”.

A ideia de padronização e de sequência de aprendizagem ainda é muito forte nas modelos e concepções de estrutura e organização curricular, pois somente no final século XX é que emergiram os estudos e reflexões acerca de sua função político-social. Em suas análises, Goodson (1995), demarca a evolução epistemológica do currículo escolar e retrata quatro tendências historicamente progressivas: a primeira, marcada pelos padrões de organização escolar e pelo controle social do conhecimento gerado na escola; a segunda, bastante influenciada pela Revolução Industrial, traz o modelo fabril como referência à organização do trabalho e da estrutura escolar; a terceira, caracterizada pela retórica produção em série, cujos elementos centrais relacionam-se a padronização, e por fim, a tendência epistemológica do currículo como matéria acadêmica e formação profissional, cuja compreensão relaciona-se ao desenvolvimento de saberes a grupos que possuem aptidão ou afinidade com a área de estudo.

Na revisão conceitual das teorias que fundamentam os estudos acerca de currículo considera-se pertinente compreender as concepções e ideologias impressas e expressas em sua constituição. As teorias de currículo como campo de estudo especializado emergem no início do século XX, e segundo Silva (2003), inicia-se a partir de Bobbitt, em 1918, ao publicar *The curriculum*, e mais tarde, em 1949, surgem os trabalhos de Tyler. Ambos tornam-se

precursores e influenciam as concepções, a organização e desenvolvimento dos currículos em todo mundo.

O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo de currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas. Com o livro de Tyler os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da idéia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica. (SILVA, 2003, p.24 e 25)

Para compreender a arquitetura curricular, deve-se, antes de mais nada, compreender como o conhecimento é produzido nos contextos acadêmicos, pois um currículo é constituído por seus registros - projeto pedagógico, planos, conteúdos, regimento etc, - mas também o integram os espaços sociais, as manifestações, discursos, crenças, escolhas metodológicas, tensões sociais, a organização do trabalho pedagógico, dentre outros elementos.

Há forte tendência de caracterizá-lo como artefato objetivo e neutro, contudo, nele estão presentes os elementos subjacentes à cultura, portanto, não é neutro e nem poderia ser. O currículo é, portanto, um produto político, e, quando os agentes que fazem parte desse cenário compreendem essa dimensão, tornam-se capazes de identificar suas contingências e os elementos que prevalecem na sua identidade. Portanto, é preciso compreender a dimensão política de um Projeto pedagógico - PP e refletir o PP de um curso de Direito. Quais dimensões se pretende desenvolver no perfil do egresso?

6.5.1. Projeto pedagógico e o desenvolvimento acadêmico

O Projeto Pedagógico de um curso é uma proposta educativa destinada à formação de profissionais em uma determinada área, nele são estabelecidos os objetivos, as áreas de atuação e o perfil do profissional que se deseja formar. Para isso, são definidos os saberes e as estratégias metodológicas que conduzirão os objetivos propostos. Segundo Meneghetti (1990, p. 106):

Em termos operacionais, a formulação do projeto Pedagógico da Unidade escolar, tem se apresentado como desafio urgente e necessário, tanto em razão das necessidades sociais que as comunidades às quais as universidades servem, apresentam, quanto como um espaço instituído onde o novo nexos da educação brasileira busca abrigo. Assim, todo Projeto Pedagógico é um ensaio de leitura do contexto sócio-político-econômico da comunidade, e precisa estar diretamente relacionado às necessidades que esta apresenta, em especial, no que se refere às questões de empregabilidade e de vinculação teoria e prática. Além do mais, considerando a funcionalidade interna da unidade escolar, o projeto pedagógico é seu ponto de referência, seu documento base, a maneira como se dispõe a organização interna e a fisionomia da instituição.

O Projeto Pedagógico como projeto de curso é um instrumento norteador de toda organização de curso de graduação, sem o qual não é possível se compreender os objetivos do curso, o perfil desejado egresso, as metodologias a serem utilizadas e numa possível integração entre os conteúdos curriculares. Entende-se como o conjunto de diretrizes e estratégias que expressam a prática pedagógica (SILVA, 2000). Trata-se, portanto, do documento oficial de apresentação de um curso.

A pertinência de um Projeto Pedagógico supera em muito a obrigatoriedade expressa na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (arts. 14 e 36), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, posto ser um documento em constante processo de construção e remodelação em fase aos novos contextos educacionais que surgem a cada momento no seio das IES e deve conter a proposta de gestão acadêmica do curso, com seus fundamentos, os objetivos e os caminhos necessários para o permanente aprimoramento

do ensino, portanto, para a qualidade da formação profissional. Nesta perspectiva, o projeto pedagógico enquanto plano global do curso implica dois pontos fundamentais: um relacionado à sua elaboração e outro à sua realização.

6.5.2. Os projetos de ensino: unidades curriculares que integram os saberes

Uma vez sistematizado e implementado, o projeto pedagógico orienta os programas disciplinares ou modulares que integram o currículo do curso. A função do currículo é organizar os conteúdos de ensino sistematizando-os em uma ascensão complexa em que o conteúdo se apóia na estruturação dos conhecimentos que serão trabalhados no curso, por meio dos Projetos de Ensino.

[...] A estrutura curricular, portanto é constituída por dimensões de conteúdo e processo e tem apoio na disciplina que é sua unidade básica. Reforçando esse conceito, as disciplinas são parte de uma estrutura conceptual maior (o currículo), que tem por objetivo a formação de um profissional competente. (FISCHER apud SILVA, 2000, p. 142).

Um Projeto de Ensino é um plano que contém as matrizes de organização de uma unidade curricular (disciplina) ou de um módulo de estudos. Todo projeto de ensino deve contemplar os objetivos, áreas e perfil do egresso descritos no Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) Curso(s), portanto há de considerar-se em sua organização e estrutura a intrínseca relação que possui com o PPC. Destaca-se pois a necessidade de superação do modelo fragmentarista e desarticulado, pois por ventura, verifica-se a dissociação das unidades curriculares.

A organização do modelo disciplinar, encontrado nos ambientes escolares e acadêmicos, relaciona-se aos protótipos expressos pela ciência, que pela evolução dos conceitos produzidos, conduziram o conhecimento ordenado à *hiperespecialização* dos estudos e à criação de múltiplas áreas de pesquisa. No dizer de Zabala (1998, p. 142):

Ao longo dos anos, a ciência, em seu empenho em compreender a realidade, fragmentou o saber até diversificar o conhecimento numa multiplicidade de disciplinas, e cada uma delas, em sua

especialização, criou um corpo diferenciado, determinado por um campo ou objeto material de referência.

O que não pode e não deve acontecer é a fragmentação do curso, “onde cada professor vive o seu cotidiano, o seu departamento, a sua sala de aula, a sua disciplina, sem a menor preocupação com o conjunto” (SILVA, 2000, p. 44). Em oposição a essa perspectiva, as várias disciplinas/módulos devem integrar-se ao projeto pedagógico do curso do curso. E para isso, faz-se necessário a proposta de um currículo integrado. Integrar os saberes e práticas é um desafio permanente.

6.5.3. Os planos de ensino: a estrutura e organização da sala de aula

O Plano de Ensino é um instrumento de planejamento que norteia, regula e organiza a prática docente durante o semestre. É um roteiro utilizado pelos professores, que apresenta o desenvolvimento dos conteúdos, e será utilizado pelos alunos para seguir o plano da disciplina previsto no contexto do curso, garantindo a sequenciação integrada do conhecimento. Nesta proposta pode o discente se envolver efetivamente com a disciplina/módulo acompanhando de perto os objetivos, conteúdos, cronograma de atividades e avaliação, vai constituir uma interação e uma dinâmica maior na aprendizagem.

Pelo Plano, o professor terá também a oportunidade de atualizar sistematicamente as situações de ensino-aprendizagem na sua disciplina. A cada semestre os Projetos de Ensino são avaliados e o planejamento que orientará a implementação do Projeto de Ensino é o Plano de Ensino, que será entregue na primeira semana de aula e acompanhado pelos estudantes ao longo do semestre. Os *Planos* de Ensino contém os elementos centrais do *Projeto* de Ensino e ainda o cronograma de atividades, metodologia e avaliação.

6.6. Formação de professores

A ampliação da oferta no ensino superior tem provocado grandes desafios às Instituições de Ensino Superior (IES), dentre outros, a qualidade da formação dos egressos do ensino de graduação, pois sabe-se que o aumento sem qualidade é tão excludente quanto a falta de acesso. Nesse contexto, acredita-se que o trabalho docente tem importância substancial na organização e no estabelecimento de ambientes produtores e disseminadores de saberes, bem como na preservação dos saberes historicamente constituídos. Segundo observa Tardif (2002, p. 33)

Começemos por um fato incontestável: enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

As IES precisam disseminar experiências significativas na produção de recursos, instrumentos, metodologias de ensino, que contribuem para a aprendizagem significativa dos alunos, mas também tem acompanhado as dificuldades docentes relatadas em seus discursos, a citar as mais recorrentes:

- docentes egressos de programas de mestrado e doutorado, que não possuem atividades de formação pedagógica;
- alunos com dificuldades de aprendizagem;
- excesso de atribuições e escassez de tempo, que geram fadiga e níveis altos de ansiedade;

Neste cenário as IES devem desenvolver programas voltado a formação docentes com fito de aprominar o processo de ensino e aprendizagem, bem como, refletir sobre os papéis institucionais e os desafios na implementação dos marcos regulatórios do ensino superior no Brasil. Para tanto faz-se necessário valorizar e inovar as práticas docentes desenvolvidas nas salas de aulas (aqui entendidas como todos os espaços de trocas de saberes, ou seja, laboratórios, salas de práticas profissionais e etc). Outros objetivos foram elencados a partir do eixo central explicitado, a conhecê-los:

- Planejar, desenvolver e avaliar projetos e ações integradas de formação docente e de gestores educacionais;
- Expandir e diversificar as estratégias de formação de docentes e de gestores educacionais ofertadas institucionalmente;
- Atender as demandas de formação pedagógica de cada discente em seu contexto acadêmico;

- Ampliar a participação dos docentes e gestores educacionais nas atividades pedagógicas desenvolvidas dentro e fora das IES;

- Socializar as práticas docentes inovadoras; e

- Fomentar a produção de bens culturais, bem como a interlocução com outras culturas acadêmicas;

É preciso, portanto, valorizar e estimular o trabalho docente, bem como na profissionalização docente, pois compreende-se a importância e a necessidade de estabelecermos uma cultura de trabalho pautada no desenvolvimento de saberes pedagógicos articulados à pesquisa e à aprendizagem significativa; estruturando-se em três eixos:

• **Significar:** Atribuição de sentido ao que se aprende. Construção de pontes entre conhecimento, ação e emoção, trazendo à tona as necessidades e particularidades de um fazer profissional.

• **Motivar:** Mobilização para a ação no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional, através do encontro com fatores ambientais e relacionais que possam potencializar processos de mudança e autodeterminação.

• **Pesquisar:** Exploração de saberes na incessante busca do novo. Investigar para criar, inovar, fazer surgir novas conexões, novos *insights*. Educar pela curiosidade viva e atenta.

Esta formação docente deve abranger projetos e ações pedagógicas e acadêmicas, que contemplem a produção e difusão de instrumentos, recursos e metodologias de ensino, bem como desenvolvimento de atividades culturais, de estudo e formação permanente, ou seja na formação contínua, como necessidade de conceber a aprendizagem como permanente e integrada ao contexto político-social; na cultura como aprimoramento do imaginário, valores, significados e práticas presentes no cotidiano institucional, bem como no trabalho docente aqui referido, como as condições e especificidades próprias do labor e das normatividades e rotinas acadêmico-profissionais.

O diálogo constante e ininterrupta entre o docente e os gestores é de fundamental importância na consecução do Projeto Pedagógico e seus desdobramentos institucionais. É através do diálogo como forma de aproximação e socialização do que somos e fazemos, nos faz compreender que a formação é o caminho para a permanente reconstrução das práticas

pedagógicas necessários a perfeita implantação dos Projetos Pedagógicos, das DCN's e sua respectiva regulação.

Com base na Declaração Universal de 1947, percebe-se que os direitos humanos contemporâneos fundam-se, basicamente, em três princípios, bem como em suas combinações e influências recíprocas, segundo Mazzuoli (2014, p. 29 – 30):

- 1) o da inviolabilidade da pessoa, cujo significado traduz a ideia de que não se podem impor sacrifícios a um indivíduo em razão de que tais sacrifícios resultarão em benefícios a outras pessoas;
- 2) o da autonomia da pessoa, pelo qual toda pessoa é livre para a realização de qualquer conduta, desde que seus atos não prejudiquem terceiros;
- e
- 3) o da dignidade da pessoa, verdadeiro núcleo-fonte de todos os demais direitos fundamentais do cidadão, por meio do qual todas as pessoas devem ser tratadas e julgadas de acordo com os seus atos, e não em relação a outras propriedades suas não alcançáveis por eles.

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu funcionamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual o modo mais seguros para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, ele sejam continuamente violados. (BOBBIO, 1992, p. 25)

Para Bobbio (1992) também os direitos do homem são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem, que os direitos do homem por mais fundamentais que sejam, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) Para Bobbio (1992, p. 31- 34) é algo mais do que um sistema doutrinário, porém algo menos do que um sistema de normas jurídicas. Os direitos elencados na Declaração não são os únicos e possíveis direitos do homem: são os direitos do homem histórico, tal como este se configurava na mente dos redatores da Declaração. O campo dos direitos sociais, finalmente, está em contínuo

movimento: assim como as demandas de proteção social nasceram com a revolução industrial, é provável que o rápido desenvolvimento técnico e econômico traga consigo novas demandas, que hoje não somos capazes nem de prever.

Sendo os Direitos Humanos Fundamentais a soma de um conceito político, moral e legal, ou seja, não trata-se apenas de um reconhecimento a direitos inerentes a pessoa humana por sua condição de ser Ser Humano³³⁰, pois forjam as bases dos direitos fundamentais a pessoa humana em constante luta por efetividade. Cabe ao Estado respeitá-los na consecução de suas tarefas mais elementares, pois assim se constitui realmente em um Estado Democrático de Direito.

É preciso dizer, inicialmente que os direitos humanos se prestam a ter os mesmos efeitos dos raios do sol, ou seja, eles tocam a todos. René Cassin³³¹(1974, p. 397) ressalta, nesse contexto que os direitos humanos, pelo caráter da universalidade, são “[...] aplicable a todos los hombres de todos los países, razas, religiones y sexos, sea cual fuere el régimen político de los territorios donde rija”.

O homem passou por muitas lutas e revoluções ao longo dos anos, muitas vezes, em busca da possibilidade de ter seus direitos respeitados, de melhores oportunidades, de igualdade, dentre outros. Um percurso histórico pelos séculos XIX e XX conclui-se que o processo de conquistas foi longo e gradual e ocorre pari passo a construção do Estado Liberal e da Democracia moderna. Para Herkenhoff³³² (1994, p. 59): A dimensão ‘social’ da democracia marcou o primeiro grande salto na conceituação dos ‘direitos humanos’. No entanto, ao adentrar no século XXI, tem-se percebido em todas as nações um aumento considerável da mobilização da sociedade civil por melhorias, mais precisamente, em relação à materialização dos direitos humanos.

A abordagem dos direitos humanos como um conteúdo inerente e fundamental para o ensino de direito faz parte também deste contributo histórico e que deve constar da matriz curricular do curso de direito como conteúdo transversal e em espiral e não apenas como um

³³⁰ Ver: D’AMATO, Anthony. **The concept of human rights in international law**. Columbia Law Review. Vol. 82. 1982, p. 1110 - 1159. ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Os direitos humanos não são dados naturalmente, mas uma construção do homem em constante mutação.

³³¹ CASSIN, René. El problema de la realización de los derechos humanos em la sociedad universal. In: **Veinte años de evolución de los derechos humanos**. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1974, p. 397.

³³² HERKENHOFF, João Batista. **Direitos humanos: gênese dos direitos humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1994. v. 1.

disciplina ou como espaços de cumprimento das normativas de avaliação do MEC. Deve preencher o Projeto Pedagógico do curso em seu tripé: ensino, pesquisa e extensão. Resvalando as luzes dos Direitos Fundamentais em todos os conteúdos programáticos.

Acredita-se, ainda, que uma educação vocacionada para a cidadania traz (ou deve trazer) no cerne de seu trabalho pedagógico conhecimentos sobre direitos humanos (ou direitos do homem). Flavia Piovesan (2004, p. 259) trata acerca dos direitos humanos, em trabalho desenvolvido no livro organizado por Jaime Pinsky, *Práticas de Cidadania*:

Os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção. São fruto da nossa história, de nosso passado e de nosso presente, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social. Realçam, sobretudo, a esperança de um horizonte moral, pautado pela gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória de nosso tempo.³³³

O João Batista Herkenhoff³³⁴ (1994) traz a seguinte reflexão acerca do que se entende sobre direitos humanos³³⁵: Por direitos humanos ou direitos do homem são, modernamente, entendidos aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que ela é inerente. São direitos que não resultam de uma concessão da sociedade política. Pelo contrário, são direitos que a sociedade política tem o dever de consagrar e garantir.

Portanto, entende-se o papel fulcral dos direitos humanos como um espaço de constituição de lutas do cidadão a ter direitos, assim os Direitos Humanos podem ser espaços de produção de Direitos³³⁶. Desta feita, fica claro que os direitos humanos, considerados

³³³ PIOVESAN, Flávia. Cidadania global é possível?. In: PINSKY, Jaime (Org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

³³⁴ HERKENHOFF, João Batista. **Direitos humanos**: gênese dos direitos humanos. São Paulo: Acadêmica, 1994. v. 1.

³³⁵ Ver obra: WARAT, Luis Alberto. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/univxxi/textos.html>>. Acesso em: 14 nov. 2004. Trata os direitos humanos numa perspectiva emancipatória.

³³⁶ WARAT, Luis Alberto. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/univxxi/textos.html>>. Acesso em: 14 nov. 2004.

como os direitos dos homens, são o alicerce pelo qual emerge, de forma precípua, os ideais que fundamentam uma sociedade.

É a partir deles que o homem é visto e respeitado em sua existência como ser individual e coletivo, deste modo sua inclusão na matriz curricular dos curso de Direito tem em sua gênese a um projeto de educação, elementos que valorizem os direitos humanos e promovam o efetivo acesso à justiça.

É tese defendida nesta pesquisa, que educação, direitos humanos e acesso à justiça, são interdependentes, caminham juntos na promoção da transformação da sociedade. Reafirmando a ideia de educação em direitos humanos como conteúdo norteador para se desenvolver uma “cidadania ativa”, traz-se à lume o pensamento João Batista Herkenhoff (1994, p. 54): “A Educação Popular para os Direitos Humanos pode jogar um papel decisivo no crescimento da cidadania, na formação da consciência da dignidade inerente a todo ser humano e mesmo, num estágio mais avançado, na consciência da grandeza de todos os seres, como expressão cósmica da Criação”.³³⁷

É urgente a inclusão deste conteúdos nas escolas de Direito, posto ser a prática educativa algo para além do estudo do direito posto, mas um exercício coletivo de cidadania, que segundo Candau (2004, p. 1):

Formar para a cidadania e para a democracia é um objetivo irrenunciável das diferentes práticas educativas, no âmbito formal e não formal, e passa necessariamente pela afirmação teórica e prática dos direitos humanos. [...] Uma proposta metodológica de educação em direitos humanos necessita alguns eixos articuladores do trabalho que se pretende executar. [...] Na nossa proposta a vida cotidiana é considerada uma referência permanente para a ação educativa. Para transformar a realidade se faz necessário trabalhar o cotidiano em toda a sua complexidade [...]. (grifo nosso)³³⁸

³³⁷ HERKENHOFF, João Batista. **Direitos humanos**: gênese dos direitos humanos. São Paulo: Acadêmica, 1994. v. 1.

³³⁸ CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edc/edctxt2.htm>>. Acesso em: 01 out. 2004.

O contiano mencionado por Candau é a escola, no contexto desta pesquisa as IES e seus diversos cursos, como teias que se formam na disseminação dos direitos humano e seu reflexo positivo – direitos fundamentais.

Desta feita, a relação direitos humanos, educação e cidadania é primordialmente o melhor caminho para se poder construir uma sociedade voltada para o benefício da coletividade, em especial para um Poder Judiciário mais humanizado, para o efetivo acesso à justiça.

O Warat (2004, p. 90) aborda importantes considerações acerca da Declaração Universal dos Direitos Humanos³³⁹ e o tratamento dado à educação pela mesma:

Desde o momento da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por volta da meia noite do dia 10.12.1948, no Palácio Ghaillot de Paris, já se produz a resposta educativa. Por um lado, porque o direito à educação consta do corpo da própria Declaração (art. 26); por outro, porque, conforme estabelece o preâmbulo, a implementação dos Direitos Humanos está vinculada à intervenção educativa. Assim, a escola e o professorado são convocados a exercer seu papel chave na divulgação e defesa dos Direitos Humanos.

Além das duas razões esboçadas, a íntima conexão que se pode estabelecer entre educação e Direitos Humanos está dada pelo fato de que a educação, em sua finalidade fundamental, encontra-se referida ao objetivo de fazer crescer as pessoas em dignidade, autoconhecimento, autonomia e no reconhecimento e afirmação dos direitos da alteridade

³³⁹ No dizer de PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**. 2015, p. 49: “a Declaração de 1948 vem a inovar ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desse direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta como valor intrínseco à condição humana. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos com o catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais”.

(principalmente entendidos como o direito à diferença e a inclusão social) conceitos que em definitivo são os que sustentam a Declaração Universal e outras declarações posteriores. (grifo nosso)³⁴⁰

Dessa forma, deve-se reconhecer, em todas as partes do mundo, que os direitos humanos, independentes de sua declaração em constituições, leis, ou tratados internacionais, devem ser trabalhados e difundidos na educação, objetivando promover a transformação do homem e o acesso à cidadania.

Brandão (2002) afirma que a educação é um fenômeno social e que sua razão existencial pode ser vista a toda hora e em qualquer atividade humana, não somente nos espaços formais de educação. A todo instante somos surpreendidos pelo conhecimento seja em casa, na escola, nos espaços sociais ou pelos meios de comunicação. O convívio social nos traz diversas formas de experimentação do processo democrático e do exercício da cidadania. A educação é, portanto, o caminho mais natural para a consolidação dos direitos que historicamente foram conquistados, e oxalá de outros que ainda serão. Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL-SEDH, 2009, p. 07)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humano Brasil tem como base fundante os seguintes instrumentos: a) Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); b) Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966); c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e d) Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (2000). Tendo com principais objetivos: a) Fortalecer o Estado Democrático de Direito; b) Enfatizar o papel dos direitos humanos no desenvolvimento nacional; c) Contribuir para efetivação dos compromissos assumidos com relação à educação em direitos humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais; d) Avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos; e) Orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos

³⁴⁰ WARAT, Luis Alberto. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/univxxi/textos.html>>. Acesso em: 14 nov. 2004.

humanos; e f) Incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos.

7. Educação Ambiental

Desde o surgimento do próprio homem e sua relação com os outros e sua família no ato de ensinar seu filhos a se relacionar com a natureza já estava ocorrendo educação ambiental. O homem em seus primórdios tinha relação de respeito e uma compreensão de sua inferioridade em relação ao meio ambiente. Neste período para Donella Meadows (1999, p. 8), natureza era externa e mais poderosa do que os homens, que os afetava mais do que era afetada por eles. Chega-se aos tempos contemporâneos com uma realidade bem invertida. O ser humano não tem mais respeito a natureza e dela faz uso desregrado.

Tem-se na Educação Ambiental o papel transformador de conscientizar o ser humano em face ao meio ambiente. Papel este que por vezes até é entendido como subversivo. O necessário respeito ao meio ambiente por vezes nos é apresentado por pessoas que não esperamos e em situações que não valorizamos - os índios nos ensinam. Em 1854 nos Estados Unidos o homem “civilizado” recebeu um não de forma contundente pelo o chefe indígena Seattle³⁴¹ em resposta a solicitação de compra de suas terras por parte do governo norte-americano.

O texto³⁴² é uma verdadeira aula de cidadania, de educação ambiental e de respeito a natureza. Atualmente este texto é tido com o marco da luta ambiental. O passado deveria nos

³⁴¹ CARTA DO CHEFE INDÍGENA SEATTLE. 1854. Disponível em: <<http://www.silex.com.br/leis/normas/seattle.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

³⁴² Transcreve-se-á partes: “Ensinem às suas crianças o que ensinamos às nossas, que a Terra é nossa mãe. Tudo o que acontecer à Terra acontecerá aos filhos da Terra. Se os homens cospem no solo, estão cuspidos em si mesmos. Isto sabemos: a Terra não pertence ao homem, o homem pertence à Terra. Isso sabemos: todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família. [...] O homem não teceu o tecido da vida: ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo. [...] Os brancos também passarão, talvez mais cedo que todas as outras tribos. Contaminem suas camas, e uma noite serão sufocados pelos próprios dejetos. Mas quando de sua desapareção, vocês brilharão intensamente, iluminados pela força do Deus que os trouxe a esta terra e por alguma razão especial lhes deu o domínio sobre a terra e sobre o homem vermelho. Esse destino é um mistério para nós, pois não compreendemos que todos os búfalos sejam exterminados, os cavalos bravios sejam todos domados, os recantos secretos da floresta densa, impregnados do cheiro de muitos homens, e a visão dos morros obstruída por fios que falam. Onde está o arvoredo? Desapareceu. Onde está a água? Desapareceu. É o final da vida e o início da sobrevivência. [...] Se não possuímos o frescor do ar e o brilho da água, como é possível comprá-los? [...] Eu não sei, nossos costumes são diferentes dos seus. A visão de suas cidades fere os

ensinar e com base nele poderíamos prevenir conflitos, mas o ser humano insiste em incorrer em erros mesmo que nos primórdios já tenha sido alertado.

Mesmo com os exemplos do passado os séculos XIX e XX foram de total devastação ambiental. O mundo só desperta para a grave crise ambiental depois da segunda metade do século XX, e ainda timidamente. Neste diapasão surgem as lutas e reivindicações por proteção e preservação do meio ambiente. Como diz Bobbio (1992, p. 7) essas exigências nascem somente quando nascem determinados carecimentos. A sociedade atual carece de educação ambiental. A luta pela preservação do meio é extensa e tensa por vezes, como preleciona Rocha (1997, p. 80) sobre o surgimento dos direitos humanos:

Os direitos fundamentais concebem-se, antes, nas idéias, nas lutas, nos movimentos sociais, nos atos heróicos individuais, nas tensões políticas e sociais que antecedem as mudanças, como o ar pesado que prevê a tempestade. Os direitos humanos foram, primeiro, crimes ditos políticos pelos quais muitas cabeças rolaram. Só depois vem o Direito. Muito depois vêm os direitos. A humanidade caminha a passos largos. O direito a conquistá-la arrasta-se em cadência muito mais lenta.

Após a segunda grande Guerra e com o adentrar da segunda metade do século XX as reuniões em torno da crise ambiental se sucedem e o Direito Ambiental passa por um processo de amadurecimento científico. Neste diapasão passa o Direito ambiental a constituir-se num dos ramos mais recentes do direito na atualidade e com isso traz em si controvérsias, incompreensões e porque não dizer contradições no diz respeito a sua atuação em suas dimensões processuais e preventivas. Para Antunes (2012, p. 04) o direito ambiental serve como marco regulatório e normativo das relações humanas em relação ao meio ambiente, sendo esta a sua principal missão. Como diz Dworkin (2002, p. 313): um governo que professa o reconhecimento dos direitos individuais. Deve abrir mão da ideia de que os cidadãos nunca têm o direito de violar a lei e não deve definir os direitos dos cidadãos de modo que possam ser anulados por supostas razões de bem-estar geral.

O Brasil adentra no contexto de proteção ao meio ambiente quando em sua Constituição

olhos do homem vermelho. [...] Não há lugar quieto nas cidades do homem branco. Nenhum lugar onde se possa ouvir o desabrochar de folhas na primavera, ou o bater de asas de um inseto".

Federal brasileira - art. 225, § 1º, VI, determina a obrigação do Estado de promover, disseminar a educação ambiental, tendo em vista a própria complexidade do controle estatal de todas as atividades que envolvam meio ambiente.

7.1. Bases do Direito Ambiental

A maturidade que o Direito Ambiental adquiriu nos últimos anos do século passado e no início deste o elevou a categoria de uma disciplina autônoma e a que mais aderência com as demais disciplinas dos currículos de direito. Antunes (2012) posiciona o Direito Ambiental de forma autônoma, mas ressalta seu caráter transversal em relação aos demais ramos de direito, ou seja, as normas ambientais tendem a se incrustar nas demais normas. Compelindo a uma hermenêutica de olhar na proteção ambiental em cada um dos demais ramos do direito, quer público ou privado.

A Constituição Federal de 1988 é o fundamento de validade do ordenamento jurídico brasileiro, e portanto a base de todo processo hermenêutico. Sendo a educação e a educação ambiental o elo que liga a sociedade ao Estado democrático. Nesta sociedade moderna e complexa se insere os critérios de sustentabilidade, instabilidade ecológica e pluralidade de ações junto ao meio ambiente. Portanto, é preciso ter em conta esta teia complexa para interpretar, aplicar as normas reguladoras do meio ambiente.

A Constituição brasileira põe a sociedade dentro de um marco civilizatório importante e inédito no contexto mundial, qual seja, determina que o meio ambiente ecologicamente equilibrado é direito e dever fundamental em seu art. 225. Esta concepção funda uma matriz ecopedagógica e ambiental no ordenamento brasileiro pois impõe obrigações positivas e negativas a tutela ambiental e irradia para as todas as normas ambientais no Brasil.

Nesta base Constitucional optou a Carta Magna de base democrática elevar a princípio máximo a dignidade da pessoa humana quando em seu art. 1º, inciso III, como um dos fundamentos da nossa república. Passa a irradiar em todo ordenamento jurídico brasileiro este princípio como fonte de inspiração, interpretação e aplicação do Direito. Portanto, o constitucionalismo adotado no Brasil tem suas bases no primado da humanitas, voltado para o

seio orgânico, a sociedade por primazia e não ao Estado. Para Guerra Filho (2003, p. 20) toda interpretação do texto constitucional brasileiro deve ser realizada buscando conferir-lhe o máximo de eficácia, apresentando-se como um programa de ação que deverá ser compartilhado por todos os integrantes da comunidade política.

Mesmo com o presente avanço na Carta Magna brasileira ainda se tem até o dias de hoje a tensão entre a defesa efetuada pelo Estado Liberal que propaga que o direitos são inerentes a existência humana, estabelecendo assim um condão individual. Em detrimento ao estado social defendido por Bonavides (1980). É preciso a efetivação da dignidade da pessoa humana inclusive em sua forma coletiva, como primado da solidariedade.

Já os direitos de segunda dimensão (econômicos, sociais e culturais) resultaram das conquistas políticas do operariado, a partir das chamadas Revoluções Industriais do século XIX, portanto, e são atrelados ao Estado social. Neste esteio busca-se uma efetiva igualdade, não uma igualdade no texto legal, mas que mesma possa de expressar também economicamente, socialmente e culturalmente.

Neste diapasão, surgem os direitos fundamentais de tutela coletiva, ou seja, direitos de terceira dimensão, que avançam em face aos direitos de primeira que essencialmente de proteção individual.

Consagram-se, assim, os princípios: da solidariedade, do meio ambiente ecologicamente equilibrado, dos direitos difusos e da autodeterminação dos povos. São direitos que se sobrepõe aos direitos individuais, posto ter como base o interesse da maioria, o bem estar social. Como assevera Sarlet (2011) são direitos cuja titularidade é coletiva, e que por vezes são indefinidos e indetermináveis, portanto é preciso um delineamento sistêmico na aplicação destes direitos.

Após a consolidação do respeito ao meio e ambiente e a confirmação da relevância da temática, dando-lhe o satus de direito fundamental através a Constituição Federal de 1988, que trata do meio ambiente ao longo texto constitucional em especial incluiu a proteção ao meio ambiente no art. 170, inciso VI no mesmo patamar dos princípios da soberania nacional, propriedade privada, função social da propriedade, livre concorrência, defesa do consumidor, redução das desigualdades regionais e sociais, busca do pleno emprego, tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e

administração no País e no capítulo específico – Capítulo VI – Do Meio Ambiente. A elevação pela Carta Magna ao patamar de direito fundamental corrobora o pensamento de Bobbio (1992, p. 6) ao designar os direitos de terceira geração se posiciona: o mais importante deles é o reivindicado pelos movimentos ecológicos: o direito de viver num ambiente não poluído.

Ademais, tem seu fundamento de validade na Carta Constitucional, fato que conduz Antunes (2012, p. 21) a dizer: “O Direito Ambiental não se situa em ‘paralelo’ a outros ‘ramos’ do Direito. O Direito Ambiental é um direito de coordenação e, nessa condição, é um Direito que sugere aos demais setores do universo jurídico a respeito às normas que o formam”.

A Constituição Federal brasileira em seu art. 225, § 1º, VI, determina a obrigação do Estado de promover, disseminar a educação ambiental, tendo em vista a própria complexidade do controle estatal de todas as atividades que envolvam meio ambiente. Para Antunes (2012 p. 327) é através da educação ambiental que se faz a verdadeira aplicação do princípio mais importante do Direito Ambiental: o da prevenção.

O Brasil após a Constituição de 1988 que em seu art. 225, 1º, inciso VI, regulamentado pela Lei nº 9.795/1999, teve como texto legal educacional posterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que não trouxe em nenhum momento a temática da educação ambiental. Contrariando o acordado em 1992, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92, quando o MEC traçou em uma reunião paralela ao evento principal a Carta Brasileira para a Educação Ambiental. Este texto recomenda que o MEC, em parceria com a IES defina metas para a inclusão da educação ambiental nos currículos dos cursos superiores de forma articulada e integrada. Proposta que não foi implantada nem mesmo na LDB, ou seja não desempenhou o papel conclamado pela Conferência de Estocolmo³⁴³ de 1.972 e nem pela CF/8. O MEC até hoje não implementou na plenitude esta recomendação.

³⁴³ ONU. **Declaração da conferência das nações unidas sobre o meio ambiente humano**, de junho de 1972. Disponível em:

Somente com o Plano Nacional de Educação – 2001 – 2010³⁴⁴ em seus objetivos e metas para a educação: fundamental, média e superior propõe nos itens 19 e 28: “A Educação Ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9795/99”. O PNE apresentou um avanço para este período histórico. Assim preencheu a lacuna da LDB.

A questão ambiental perpassa de modo inter e transdisciplinar por todas as áreas de conhecimento, níveis de escolaridade, faixas etárias distintas, profissões diversas, é uma questão transnacional e intergeracional. O Cidadão competente é aquele empoderado dos seus direitos fundamentais em sua universalidade, com fulcro principal na materialidade do direito à educação que em si é e mola mestra que o capacita para a compreensão do tecido social e por consequência domínio do olhar ambiental.

O Brasil já dispõe de um sistema normativo geral consistente que se desenvolveu principalmente após a Constituição Federal, tais como: a) Lei de Ação Civil Pública (LACP), b) Lei de Responsabilidade Penal das Pessoas Jurídicas e c) Lei das Águas.

No tocante a educação ambiental o cenário difere, pois tem-se uma Lei de Educação Ambiental, porém falta-lhe eficácia, não conseguiu projetar reais políticas públicas afirmativas que realmente impactem no tecido social, quer de modo preventivo, quer de modo corretivo. A noção e o anseio da EA é trabalhar na perspectiva da prevenção, da conscientização. É preciso disseminar a cultura de proteção, para assim almejarmos a cultura de paz. Proteger o meio ambiente é prevenir agressões aos recursos naturais e assegurar a sobrevivência das gerações futuras. Repise-se o que sem ações estrutura e coordenadas dos diversos órgãos governamentais nos níveis: Federal, estadual e municipal, é impossível obter o produto deseja, ou seja, efetividades dos programas, projetos e ações.

Atualmente tem-se no Brasil devido ao seu sistema federativo em que os municípios adquiriram autonomia pela CF/88, a complexidade do ordenamento jurídico no que tange a área ambiental a cada se configura de difícil manejo pois tem um volume grande de leis e

<https://www.apambiente.pt/_zdata/Políticas/DesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

³⁴⁴ BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

esparsas. Acredita-se que se houve no Brasil uma codificação ambiental³⁴⁵, devido a origem do direito brasileiro que é o primada da codificação ter-se-ia uma melhor efetividade das prescrições normativas, pois teríamos um conjunto organizado das leis favorecendo seu conhecimento e aplicação. Como diz Carvalho (1999, p. 27):

(...) a codificação da legislação ambiental se realizaria com um procedimento de apuração e de aperfeiçoamento legislativo, integrando as normas, atualizando-as sob uma mesma diretriz doutrinária, e assim dando solidez arquitetônica ao que hoje está disperso, difuso e até disposto de modo contraditório. Aí seriam estabelecidos os fundamentos de uma doutrina ambientalista sólida, voltada para atender a um conceito mais avançado da realidade ambiental, em que todas as atividades vinculadas com a natureza e o ambiente estariam reunidas, e onde as pretensões sociais e econômicas da sociedade seriam atendidas.

³⁴⁵ No clamor da Rio 92 surgiu o Projeto de Lei nº 1.969 de autoria do Deputado Avenir Rosa. Arquivado em 1995. Ainda neste ano a Secretaria de Meio Ambiente da Presidência da República trouxe a público versão preliminar do anteprojeto de lei de consolidação das leis federais sobre meio ambiente, para fins de consulta pública. Tal iniciativa também não frutificou. São Paulo toma a dianteira e em 1993 por meio do Decreto 38.860 cria uma Comissão de juristas com a missão de elaborar um anteprojeto de Código Ambiental brasileiro. Referida comissão era composta por jurista com grande aderência a temática ambiental: Ada Pellegrini Grinover, Adilson Abreu Dallari, Alaôr Caffé Alves, Gilberto Passos de Freitas, Helita Barreira Custódio e Paulo Affonso Leme Machado, presidida por Édis Milaré e teve como secretário executivo Antônio Herman V. Benjamin. Proposta publicada no Diário Oficial do Estado, de 28 de dezembro de 1994, p. 59 - 65. O anteprojeto não obteve apoio do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Em 1997 o deputado Bonifácio Andrada desencadeia um processo de consolidação de leis, iniciando com as leis ambientais. No mesmo ano o foi posto em consulta pública, o anteprojeto de lei de consolidação da legislação ambiental brasileira. Em 1998 tem-se a aprovação da Lei Complementar no 95, que regula o disposto no parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, dispendo sobre consolidação, mas mesmo este dispositivo não resolveu o impasse. No mesmo ano o Grupo de Trabalho de Consolidação das Leis apresentou formalmente a proposta de consolidação da legislação ambiental brasileira, por meio do Projeto de Lei no 4.764. Durante o percurso deste ajuste normativo para propostas de consolidação tem-se a aprovação de várias leis ambientais: Lei da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei do Sistema Nacional de Unidades de Conservação, Lei sobre o controle da poluição hídrica por óleo e Lei que instituiu a taxa de fiscalização ambiental federal. Camara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5367/2009.** Institui o Código Ambiental Brasileiro, estabelece a política nacional de meio ambiente, definindo os bens que pretende proteger e criando os instrumentos para essa proteção; cria a política geral de meio ambiente urbano; revoga o Decreto-Lei nº 1.413, de 14 de agosto de 1975, o Decreto nº 4.297, de 10 de julho de 2002, as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981 e 4.771, de 15 de setembro de 1965, o art. 7º da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, e o art. 22 da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Autoria do deputado Valdir Colatto (PMDB-SC). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437370>>. Acesso em: 12 maio 2017.

Ou seja, por diversas vezes tem-se posto em discussão no Congresso Nacional a necessidade de reunião das normas ambientais em um único diploma – Código Ambiental. Muitos anteprojetos tramitaram na Câmara dos Deputados, em especial o anteprojeto de 1997, que propunha uma consolidação das leis ambientais, aos moldes da Consolidação das leis trabalhistas, já para Milaré na segunda edição de sua obra *Direito ambiental* assim se posiciona sobre o referido anteprojeto (2001, p. 101 - 102): é um empreendimento de grande alcance jurídico e social”, mas inquire se essa proposta, que vai além de suas características técnicas, não resultaria muito melhor num Código de Meio Ambiente Nacional.

Verifica-se que nossa legislação é esparsa e assistemática o que dificulta sua aplicabilidade e efetividade, campo frutífero para aqueles que tem o foco apenas no lado econômico. Com diz Milaré (2014, p. 243), nossa legislação ambiental é seu perfil assistemático, gravíssimo pecado para um regime normativo que, pela abrangência e caráter transdisciplinar (interno e externo), não se mantém de pé sem um mínimo de organicidade e sistematicidade.

Há, portanto, uma lacuna no ordenamento jurídico brasileiro que dispõe de um enorme volume de leis ambientais que com esta cenário provoca por vezes antinomias jurídicas entre as normas dos diversos níveis legisferantes (federal, estadual e municipal) campo fértil para o degredador ambiental atuar de forma livre com suas atividades lesivas ao meio ambiente.

É preciso codificar³⁴⁶ e não apenas consolidar leis ambientais. Neste mesmo raciocínio tem Milaré (2014, p. 245): a defesa do meio ambiente carece de uma tal instrumentação de alto nível quanto à qualidade do texto legislativo, assim como no que diz respeito a uma posição privilegiada entre os instrumentos legais. O Direito do Ambiental precisa ser consolidado (em outra acepção da palavra...) e melhor o será se for codificado.

Portanto, é preciso aprimorar/depurar a legislação ambiental para que se possa ter reflexos positivos no dia a dia, não apenas no Direito em si, mas em todo tecido social: na economia, na saúde, na educação, na tecnologia, na própria organização estatal dentro vários outros setores, pois como já dissemos o direito ambiental perpassa todas as ciências.

³⁴⁶ *Codificar*: Reduzir ou reunir em código. Converter ou transmitir dados em código. Código: Coleção de leis. Conjunto *metódico e sistemático de disposições legais* relativas a um assunto ou a um ramo do direito. (grifo nosso). FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

Como diz Moreira Neto (1989, p. 101), além das vantagens geralmente reconhecidas às codificações, teríamos, também a de orientar a legislação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de facilitar a coordenação de ações e de atuar pedagogicamente sobre toda a sociedade brasileira.

A pluralidade de leis e de níveis geradores de novas leis ambientais contribui de sobremaneira a uma “insegurança e incerteza” jurídicas, posto não possível precisar por vezes qual lei incide no caso e o que propicia quando da apreciação das demandas judiciais um também pluralidade de caminhos e interpretações. Atualmente tem-se no Brasil lei em vigor que foram elaboradas antes da Constituição de 1988, ou seja, sob a égide de um sistema normativo nada afeto a democracia e aos novos direitos e leis pós CF/88 com forte condão de democrático que impele o Estado e o cidadão a participar ativamente da coisa pública.

Urge a feitura de um Código Ambiental, pois como dito acima, as leis brasileiras para o meio ambiental foram sendo construídas em momentos distintos de nossa história política, o que implica necessariamente em ajustes nas expressões utilizadas nos normativos em vigor, posto que a própria doutrina e os estudos sobre o meio ambiente e EA tomaram dimensões mais abrangentes. O código traria a atualização completa de leis envoltas ao meio ambiente, atualmente defasadas na terminologia, nos conceitos, bem como na concepção legal, posto que por vezes a *mens legislatoris* era centralizadora, fato que não comporta na atualidade.

Alguns pesquisadores que ainda advogam a via da Consolidação das lei, talvez por entender ser mais rápida, como se posiciona Araújo (on line): Não obstante as vantagens potencialmente trazidas por um código de meio ambiente, pessoalmente prefiro, hoje, a opção pela consolidação das leis ambientais. Por um lado, na consolidação não há riscos de perda de conquistas já inseridas nas leis ambientais. Por outro, a consolidação pode funcionar como um primeiro momento de trabalho, a partir do qual ficarão plenamente evidentes todas as lacunas e necessidades de alteração nas normas atualmente em vigor. Consolidada a legislação, poder-se-ia partir para um código de meio ambiente.

Fato que discorda-se, posto que várias propostas já tramitaram de consolidação e não obtiveram êxito. Crê-se que o problema não é se consolidação ou codificação, mas sim, vontade política. As mudanças necessárias para o equilíbrio do meio ambiente e sua

conversão para um futuro sustentável segundo Capra (2005, p. 264), já não é um problema técnico nem um problema conceitual, mas um problema de valores e de vontade política.

É preciso ressaltar que a codificação ambiental ajudaria ao processo de EA, pois ter-se-ia em um mesmo normativo as leis que regeriam o meio ambiente. Fato que facilitaria a difusão dos direitos e dos deveres aos cidadãos através das previsões de educação formal ou não formal. Há que se ter em mente que mesmo pelo processo de EA de caráter formal ou não-formal, o objetivo é conscientizar e formar cidadãos aptos a participar das decisões sobre o meio ambiente (MATTEUCCI; NASCIMENTO, 2000).

A EA tem o condão de transformar a sociedade mas é preciso compreender sua extensão, não é apenas ensinar/conscientizar, mas estimular ações e projetos, como diz Dias (1999, p. 128) opina que:

(...) a EA deverá ser capaz de catalisar o desencadeamento de ações que permitam preparar os indivíduos e a sociedade para o paradigma do desenvolvimento sustentável, modelo estrategicamente adequado para responder aos desafios dessa nova clivagem mundial.

Educar vai muito além de informar, é preciso transformar. Aqui o aporte é Capra como seu conceito de "alfabetização ecológica" – ou seja, não é apenas criar uma disciplina de educação ambiental de modo isolado nos currículos, mas é preciso compreender que os ecossistemas sustentam a rede. Então para Capra (2005), a humanidade precisa nas próximas décadas, para sua própria sobrevivência, habilidade para entender os princípios básicos da ecologia (interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade, diversidade) e de viver de acordo com sua observação. Isso significa que a ecoalfabetização deve se tornar uma qualificação indispensável para políticos, líderes empresariais e profissionais em todas as esferas, e deverá ser a parte mais importante da escolaridade, em todos os níveis – desde a escola primária até a escola secundária, faculdades e universidades, na educação contínua e no treinamento de profissionais. Complementa dizendo (2005, p. 241) a alfabetização ecológica – a compreensão dos princípios de organização que os ecossistemas desenvolvem para sustentar a vida – é o primeiro passo no caminho para a sustentabilidade.

Ou seja, as escolas, e em especial os cursos de Direito, precisam preparar/forjar profissionais com base na "alfabetização ecológica" e assim torná-los aptos a aplicação nos

casos em concreto, nos conflitos diários frutos da tensão entre desenvolvimento e meio ambiente.

7.2. Aspectos históricos da regulação brasileira da educação ambiental

Quando do descobrimento do Brasil, em 1500, vivia-se um espaço territorial virgem em fauna e flora. Poucas leis ambientais incidiram no Brasil até a vinda da Família Real (1808) quando o Brasil é elevado a categoria de Reino Unido, e tinham apenas um condão protetivo do patrimônio dos portugueses, tais como: a) Regimento do Pau Brasil (1605), b) Alvará (1675) que proibias as sesmarias³⁴⁷ no litoral para proteção da madeira, c) Carta Régia (1797) para proteção da flora localizada próxima aos rios, d) Regimento de Cortes de Madeiras (1799) definia limites para derrubada de árvores. Denota-se a preocupação da corôa portuguesa em proteger seu “patrimônio”, não ensejava nenhum ação de proteção ambiental consciente para o Brasil.

Desde a chegada da família Real no Brasil 1808, fugida da guerra napoleônica até o Brasil República dos anos 1980 tem-se um prática de exploração desordenada e destrutiva do meio ambiente, apesar que ter-se em solo brasileiro leis protetivas pontuais de conservação ao meio ambiente, tais como: a) Lei nº 601/1850³⁴⁸ – Lei de Terras do Brasil, b) Decreto nº 8.843/1911³⁴⁹ – Criou a primeira reserva florestal no Território do Acre, c) Código Civil Brasileiro de 1916³⁵⁰, como prescrição normativa de natureza ecológica, mas ressalte-se de viés liberal, corrente dominante do Brasil de então, d) Decreto nº 16.300/1923³⁵¹ – Departamento Nacional de Saúde Publica e) Decreto nº 24.114/1934³⁵² - Regulamento de

³⁴⁷ Significado de sesmarias: um lote de terras distribuído a um beneficiário, em nome do rei de Portugal, com o objetivo de cultivar terras virgens.

³⁴⁸ BRASIL. **Lei nº 601**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁴⁹ BRASIL. **Decreto nº 8.843**, de 26 de julho de 1911. Cria a reserva florestal no territorio do Acre. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8843-26-julho-1911-579259-republicacao-102184-pe.html>>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁵⁰ BRASIL. **Lei nº 3.071**, de 01 de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 15 fev. 2006.

³⁵¹ BRASIL. **Decreto nº 16.200**, de 31 de dezembro de 1923. Approva o regulamento do departamento nacional de saude publica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16300.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁵² BRASIL. **Decreto nº 24.114**, de 12 de abril de 1934. Approva o regulamento de defesa sanitária vegetal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D24114.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

Defesa Sanitária Vegetal, f) Decreto nº 23.793/1934³⁵³ – Código Florestal, g) Decreto nº 24.643/1934³⁵⁴ - Código de Águas, h) Decreto-Lei nº 25/1937³⁵⁵ - Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional, i) Decreto-Lei nº 794/1938³⁵⁶ - Código de Pesca, j) Decreto-Lei nº 1.985/1940³⁵⁷ - Código de Minas, k) Decreto nº 2.848/1940³⁵⁸ – Código Penal, l) Lei nº 4.504/1964³⁵⁹ – Estatuto da Terra, m) Lei nº 4.771/1965³⁶⁰ – Novo Código Florestal, n) Lei nº 5.197/1967³⁶¹ - Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências. o) Decreto-Lei nº 221/1967³⁶² - Dispõe sobre a proteção e estímulos à pesca e dá outras providências, p) Decreto-Lei nº 227/1967³⁶³ - Código de Minas, q) Decreto-Lei nº 238/1967³⁶⁴ - Política Nacional de Saneamento Básico, r) Decreto-Lei nº 303/1967³⁶⁵ - Conselho Nacional de Controle da Poluição Ambiental, s) Lei nº 5.318/1967³⁶⁶ - Política

³⁵³ BRASIL. **Decreto nº 23.793**, 23 de janeiro de 1934. Aprova o código florestal que com este baixa. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1934-01-23;23793>>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁵⁴ BRASIL. **Decreto nº 24.643**, de 10 de julho de 1934. Decreta o Código de Águas.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d24643.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁵⁵ BRASIL. **Decreto-Lei nº 25**, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁵⁶ BRASIL. **Decreto-Lei nº 794**, de 19 de outubro de 1938. Aprova e baixa o Código de Pesca. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEL%20794-1938?OpenDocument>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁵⁷ BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.985**, de 29 de março de 1940. Código de Minas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1985.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁵⁸ BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848**, de 07 de dezembro de 1940. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 4 maio 2010.

³⁵⁹ BRASIL. **Lei nº 4.504**, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o estatuto da terra, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁶⁰ BRASIL. **Lei nº 4.771**, 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4771.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁶¹ BRASIL. **Lei nº 5.197**, de 03 de janeiro de 1967. Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5197.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁶² BRASIL. **Decreto-Lei nº 221**, de 28 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a proteção e estímulos à pesca e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0221.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁶³ BRASIL. **Decreto-Lei nº 227**, de 28 de fevereiro de 1967. Dá nova redação ao Decreto-Lei nº 1.985, de 29 de janeiro de 1940. (Código de Minas). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0227.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁶⁴ BRASIL. **Decreto-Lei nº 238**, de 28 de fevereiro de 1967. Retifica o Decreto-Lei nº 157, de 10 de fevereiro de 1967 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0238.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁶⁵ BRASIL. **Decreto-Lei nº 303**, de 28 de fevereiro de 1967. Cria o conselho nacional de controle da poluição ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0303.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁶⁶ BRASIL. **Lei nº 5.318**, de 26 de setembro de 1967. Institui a política nacional de saneamento e cria o conselho nacional de saneamento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5318.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

Nacional de Saneamento e Conselho Nacional de Saneamento, t) Lei nº 5.357/1967³⁶⁷ - Estabelece penalidades para embarcações e terminais marítimos ou fluviais que lançarem detritos ou óleo em águas brasileiras, u) Decreto-Lei nº 1.423/1975³⁶⁸ - Dispõe sobre o controle da poluição do meio ambiente provocada por atividades industriais, v) Lei nº 6.453/1977³⁶⁹ - Dispõe sobre a responsabilidade civil por danos nucleares e a responsabilidade criminal por atos relacionados com atividades nucleares e dá outras providências, w) Lei nº 6938/1981³⁷⁰ - Política Nacional do Meio Ambiente.

Depreende-se que o Brasil ao longo do século XX construiu um arcabouço normativo para proteção ao meio ambiente. Entretanto o grande salto normativo ocorre somente após a metade do século XX, mais especificamente nos anos de 1980. Neste momento é que ocorre realmente o despertar para a proteção ao meio ambiente. Reputa-se que este despertar se deu por causa da Conferência de Estocolmo³⁷¹ (1972) e da Carta de Belgrado³⁷² (1975), quando em seu princípio 19³⁷³ e Meta C³⁷⁴, respectivamente, declaram como missão dos Estados

³⁶⁷ BRASIL. **Lei nº 5.357**, de 17 de novembro de 1967. Estabelece penalidades para embarcações e terminais marítimos ou fluviais que lançarem detritos ou óleo em águas brasileiras, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1967-11-17;5357>>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁶⁸ BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.413**, de 14 de agosto de 1975. Dispõe sobre o controle da poluição do meio ambiente provocada por atividades industriais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1970-1979/decreto-lei-1413-14-agosto-1975-378171-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁶⁹ BRASIL. **Lei nº 6.453**, de 17 de outubro de 1977. Dispõe sobre a responsabilidade civil por danos nucleares e a responsabilidade criminal por atos relacionados com atividades nucleares e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6453.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁷⁰ BRASIL. **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁷¹ ONU. Declaração da conferência da ONU no ambiente humano. **Conferência de Estocolmo**, de junho de 1972. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em: 7 maio 2017.

³⁷² UNESCO. **Carta de Belgrado**. Uma estrutura global para a educação ambiental. 1975. Disponível em: <http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

³⁷³ Princípio 19: É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos.

³⁷⁴ Meta C: Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos.

educar a população que jovem ou adulta nas questões ambientais e assim formar uma consciência ambiental e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos.

Com a Conferência de Estocolmo, ficou oficializada a preocupação internacional sobre problemas ambientais e foi criado o Fundo Voluntário para o Meio Ambiente, gerido pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

De acordo com Azevedo (1988), a positivação de direitos de proteção do Meio Ambiente como direito humano fundamental se deu, pela primeira vez, no âmbito da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (1972). Na Declaração de Estocolmo, consta: O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade, e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio cuja qualidade lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar e tem a solene obrigação de proteger e melhorar esse meio para as gerações presentes e futuras.

7.3. Política Nacional do Meio Ambiente - Lei nº 6938/1981

As leis ambientais brasileiras surgem em momentos históricos distintos e com distintas matrizes políticas. O primeiro grande marco regulatório para o meio ambiente foi a Lei nº 6938, de 31 de agosto de 1981³⁷⁵, que cria a Política Nacional do Meio Ambiente, ou seja, em pleno regime militar cuja ótica constitucional e por conseguinte normativa tem forte viés autoritário e concentrador se estabelece os fins e os meios de formulação e execução da política pública para o meio ambiente. A referida lei continua em vigor, muito embora já tenha tido vários artigos revogados e reformulados por leis posteriores.

Inicia-se, portanto, uma nova era com este marco regulatório contemporâneo que se constituiu o embrião para as futuras normativas nacionais. Após esta normativa surgem várias leis voltadas a proteção e prevenção, tais como: a) Lei nº 7347/1985³⁷⁶ - Ação Civil Pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos

³⁷⁵ BRASIL. **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁷⁶ BRASIL. **Lei nº 7.347**, de 24 de julho de 1985. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7347orig.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico, b) Constituição Federal de 1988³⁷⁷, c) Lei nº 8171/1991³⁷⁸ - Política agrícola, d) Lei nº 9605/1998³⁷⁹ - Sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e) Lei nº 9985/2000³⁸⁰ - Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, f) Lei nº 10257/2001³⁸¹ - Estatuto da Cidade, g) Lei nº 11445/2007³⁸² - Política Nacional de Saneamento Básico.

A Lei Federal nº 6.938/81 que trouxe o conceito de Meio Ambiente, não distoia da CF de 1988, mesmo tenha surgido antes dela. Está em sintonia com os dispositivos constitucionais formando um conceito de Meio Ambiente que pressupõe sua utilização sustentável, em prol não só das presentes, como das gerações futuras.

7.4. Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9.795/99 e Decreto nº 4.281/2002

Passados mais de 10 (dez) anos após a Constituição cidadã de 1988 é que o Brasil institui sua política de Educação Ambiental através da Lei nº 9.795³⁸³, de 27 de abril de 1999 e pelo Decreto nº 4.281³⁸⁴, de 25 de junho de 2002, ou seja neste momento é que os

³⁷⁷ BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 jul. 2017.

³⁷⁸ BRASIL. **Lei nº 8.171**, de 17 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política agrícola.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8171.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁷⁹ BRASIL. **Lei nº 9.605**, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁸⁰ BRASIL. **Lei nº 9.955**, de 18 de julho de 2000. Regulamente o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII, da constituição federal, institui o sistema nacional de unidades de conservação da natureza e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=322>. Acesso em: 4 mai 2014.

³⁸¹ BRASIL. **Lei nº 10.257**, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da constituição federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁸² BRASIL. **Lei nº 11.445**, de 05 de janeiro de 2007. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico; altera as Leis nºs 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.036, de 11 de maio de 1990, 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11445.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁸³ BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

³⁸⁴ BRASIL. **Decreto nº 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a política nacional de educação ambiental, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 4 mai 2014.

dispositivos constitucionis sobre educação ambiental são detalhados e sistematizados em lei ordinária. O Brasil passa com estas normativas a adotar uma posição abrangente e inclusiva, passa a se posicionar com defensor de um olhar ambiental, ou seja, para o Estado brasileiro o meio ambiente é mais amplo que ecologia, pois trata de todo o entorno que circunda o Ser Humano em sua mais ampla variação. No contexto de América Latina o Brasil é o primeiro país a possuir uma específica Política de Educação Ambiental.

Já no art. 1º da Lei 9.795/1999, marco regulatório fundante da educação ambiental no Brasil, traz a conceituação, in verbis: Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Tal foi a relevância dada pelo legislador pátrio a educação ambiental que assim se posicionou em no art. 2º da referida lei: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, *em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal*”, ou seja, deve estar contida nos níveis educacionais: fundamental, médio e superior. (grifo nosso)

A educação ambiental passa a ser componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino. Fato que posiciona o Brasil com um país de promove a disseminação de um política preventiva de conflito ambiental, além de estimular a Cultura de Paz como elemento aglutinador do Ser Humano em face ao ambiente e em especial ao meio ambiente do seu entorno.

Já para Antunes (2012, p. 329) não se pode pretender que a educação ambiental possa estar presente “em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. Doutrina esta que entra em oposição ao prescrito do texto legal e na compreensão que esta autora tem de educação preventiva e conscientizadora para a o exercício pleno da cidadania.

Neste diapasão, Antunes (2012) diz não ser razoável a difusão no seio das escolas inclusão processos informais de educação. Fato que também contesto por entender ser a

educação um processo contínuo que se estende para além das salas em prática de extensão comunitária interna e externa as escolas, ou seja, um processo de educação não formal que tem como condão conscientizar e disseminar a educação ambiental.

Condena também Antunes (2012, p. 329) a amplitude dada pelo art. 3º caput da lei no 9.795, quando aduz que, *in verbis*:

Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo: [...] *A mens legislatoris* neste caso chama à luz o direito do cidadão de pertença ao meio ambiente em seu viés de *educare*, papel este de fundamental importância a pacificação/prevenção de futuros conflitos ambientais.

De forma clara tem-se no art. 3º, inciso II, *in verbis*:

[...] às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem. Nesta normativa fica determinado papel das escolas quer de nível fundamental, médio ou superior como espaços constitutivos de disseminação da educação ambiental.

Vale reprimir que as instituições educacionais são públicas ou privadas. Enquanto entes públicos estão diretamente subordinadas ao Poder Público, o que não quer dizer que as privadas estejam isentas do controle estadual, pois as mesmas atuam por delegação de competência da União, da unidade federada ou do município.

Como aduz Milaré (2014, p. 191) na verdade, a Política Nacional de Educação Ambiental veio consagrar, de maneira auspiciosa, esta nova abordagem da formação da consciência ecológica e completamente seu pensar, “surge então, de forma bastante evidente, a reciprocidade entre direito e dever, portanto o desenvolver-se e usufrir de um Planeja plenamente saudável não é apenas direito, é dever recíproco das pessoas e da sociedade” (MILARÉ, 2014, p. 63), e para que se possa alcançar esta consciência é preciso o despertar das trevas para as luzes, ou seja, é preciso a disseminação da educação ambiental para todos. Neste diapasão, se posiciona Gomes (2007, p. 385), quando diz nunca é demais, portanto,

insistir na necessidade de educação ambiental das populações, jovens e idosas, “e cultivar uma política de solidariedade nacional em torno de objectivos de conservação de bens de fruição colectiva, essenciais à sobrevivência de actuais e vindouros habitantes do planeta”.

A Lei nº 9.795, trata em seu art. 3º, inciso III a premissa de ações integradas, *in verbis*: “aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente”. Já Antunes (2012, p. 330) diz ser redundante tal prescrição normativa. Entretanto, defende-se que é necessário esta normativa, pois mesmo contendo a obrigatoriedade de ações integradas nos órgão integrantes do SISNAMA³⁸⁵, órgãos este definidos em 1990 e com a Lei nº 9.795 de 1999 que expressamente determina educação ambiental em todos os níveis de ensino e a previsão do art. 7º, *in verbis*:

A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, *instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental. (grifo nosso)

³⁸⁵ BRASIL. **Decreto nº 99.274**, de 06 de junho de 1990. Regulamenta a Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981, e a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõem, respectivamente sobre a criação de estações ecológicas e áreas de proteção ambiental e sobre a política nacional do meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99274.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014. Assim determina a estruturação do Sistema Nacional do Meio Ambiente: Art. 3º O Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama), constituído pelos órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e pelas fundações instituídas pelo Poder Público, responsáveis pela proteção e melhoria da qualidade ambiental, tem a seguinte estrutura: I - Órgão Superior: o Conselho de Governo; II - Órgão Consultivo e Deliberativo: o Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama); III - Órgão Central: a Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República (Semam/PR); ~~IV - Órgão Executor: o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama)~~; ~~IV - Órgãos Executores: o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes~~; (Redação dada pelo Decreto nº 6.792, de 2009), V - Órgãos Seccionais: os órgãos ou entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, as fundações instituídas pelo Poder Público cujas atividades estejam associadas às de proteção da qualidade ambiental ou àquelas de disciplinamento do uso de recursos ambientais, bem assim os órgãos e entidades estaduais responsáveis pela execução de programas e projetos e pelo controle e fiscalização de atividades capazes de provocar a degradação ambiental; e VI - Órgãos Locais: os órgãos ou entidades municipais responsáveis pelo controle e fiscalização das atividades referidas no inciso anterior, nas suas respectivas jurisdições.

Somente em 2012 o Ministério da Educação passa a cobrar como condição de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação no Brasil a obrigatoriedade curricular da educação ambiental no instrumento de avaliação dos curso de graduação. Demonstra-se, portanto, o lapso temporal de 12 (doze) anos para efetiva cobrança e implantação de uma integrada entre os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação. Ressalte-se que a temática em discussão é educação ambiental.

Ressalta-se que em seu art. 9º da referida lei quando trata da educação formal assim se posiciona, *in verbis*:

Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: (...) II - educação superior; (...) combinado com o art. 12 do mesmo texto legal, *in verbis*: *A autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, observarão o cumprimento do disposto nos arts. 10 e 11 desta Lei.* (grifo nosso)

Repise-se, fato que só veio a ocorrer na educação superior em 2012 através dos instrumentos de avaliação de curso de graduação produzidos pelo INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação.

E reafirma esta compreensão do papel educacional das IES mesmo na educação não formal, pois assim prescreve no art. 13, *in verbis*:

Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente. Parágrafo único. O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará: (...) II - a ampla participação da escola, *da universidade* e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal; (...). (grifo nosso)

Ou seja, é função das IES a promoção da educação ambiental em seu caráter formal e não formal. Portanto, não é redundante a formulação normativa em tela, posto que mesmo com a lei em vigor deste 1999, o Brasil só adota formalmente a educação ambiental no ensino superior em 2012.

Quanto aos meios de comunicação a lei expressamente posiciona o caráter pedagógico que devem atuar, em seu art. 3º, inciso IV, *in verbis*: “aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação”; expressa-se Antunes (2012, p. 330) como sendo redundante na medida em que muitas emissoras de TV e rádio já praticam voluntariamente programas educativos, mesmo antes da lei. Outrossim, crê-se nesta prática, mas faz-se necessária uma real política afirmativa na educação ambiental e na prevenção de possíveis conflitos de caráter ambiental. Portanto, ágil corretamente legislador quando determina a obrigação dos meios de comunicação, que no Brasil atuam mediante concessão estadual, ao seu papel de educação para a cidadania. Mesmo que a matéria já esteja contida nos arts. 220 e 221 da Constituição Federal optou o legislador para dar ênfase a relevante papel dos meios de comunicação e sua estrutura a administrativa que atua no território nacional por concessão e como tal tem que estar em consonância com os dispostos normativos e sociais. Este fato também não gera nenhuma possibilidade de antinomia jurídica, apenas reforça a missão social.

Já no inciso V do art. 3º assim determina a lei, *in verbis*: “V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente”.

No artigo 3º, inciso VI, da referida foi extremamente feliz quando chama a sociedade para seu papel de construtora da cidadania, cidadania esta entendida como o conhecimento de direitos e deveres e assim se possa construir uma sociedade mais justa e solidária e prevenir conflitos e estabelecer um farol para paz social quando assim se posiciona, *in verbis*: “à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

Entretanto Antunes (2012, p. 330) discorda radicalmente do artigo acima trata por “entender ser inócua a incumbência contida no artigo”. Ressalta que a Constituição Federal em seu art. 225, caput, *in verbis*: “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” (grifo nosso). Ou seja, o papel da coletividade é de defender e preservar definido constitucionalmente. Ora mas defende-se que esta prescrição constitucional não gera nenhuma antinomia com a prescrição do art. 3º, inciso VI, da Lei nº 9.795, posto que a referida norma apenas estabelece o delineamento de como executar a defesa e preservação posta na Constituição Federal.

O processo de conscientização cidadã por vezes é demasiado lento. Caso da educação ambiental, temática tão nova nos bancos escolares e nas políticas públicas que realmente necessita de ações afirmativas. Neste diapasão, Sirvinskas (2013, p. 162) assim se posiciona no tocante ao inciso supra citado: Este dispositivo seria desnecessário se houvesse uma conscientização efetiva do homem em relação ao meio ambiente. Trata-se de norma que deve ser implementada imediatamente em todos os níveis de ensino.

Resta então demonstrado que a doutrina não encontra-se em consonância na interpretação e aplicação do dispositivo. Defende-se a posição de Sirvinskas posto ser dever do Poder Público estimular e promover nas instituições de ensino e em especial nos cursos de Direito a efetiva aplicação do dispositivo, que atualmente é cobrado no instrumento de avaliação do INEP, mas que assim ainda restrições pela IES ao seu real cumprimento.

Com aduz Milaré (2014, p. 969) a educação ambiental tem um papel integrador: integra disciplinas, saberes, ensinamentos, aprendizado, práticas. Sob o ponto de vista pedagógico e educacional, ela contribui para dar unidade e convergência aos diferentes tratamentos que se encontram os sistemas educacionais. Tem a educação ambiental o mister agregador e integrador dos programas, projetos, conteúdos e ações que as IES e seus cursos praticam em prol da cidadania ambiental.

Já os princípios e objetivos da educação ambiental estão prescritos nos art. 4º e 5º³⁸⁶ da referida lei de modo amplo para assim contemplar as próprias mudanças do tecido social que alcançados lograr-se-á grande avanço nas políticas públicas do meio ambiente. Já para Antunes (2012, p. 331) “cumpre indagar se a lei não estabeleceu objetivos demasiadamente extensos e que podem gerar frustração por não serem alcançados.” Assim não entende-se, pois toda norma passa pelo tecido social que pode legitimar ou não aquela prescrição do ordenamento jurídico, o que o faz como um sistema que será retroalimentado a partir desta dinâmica social. Fato que não é exclusivo das normas ambientais, mas todo e qualquer normas. Para Milaré (2014, p. 961) a educação ambiental passa a constituir um direito do cidadão, assemelhado aos direitos fundamentais, porquanto estritamente ligado aos direitos e deveres constitucionais da cidadania. Portanto, o diploma legal da educação ambiental passa a ser a “bíblia” pedagógica do processo de inclusão educativa do meio ambiente em todos os níveis educacionais, sociais e políticos.

7.5. Educação Ambiental em face ao Ministério da Educação

Apesar do Brasil ter participado da Conferência de Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi de 1977, que pactou a EA em todos os níveis de ensino e estabeleceu os princípios orientadores da EA de caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador. O Brasil em 1979, ou seja, após a conferência O MEC através do seu departamento do Ensino

³⁸⁶ BRASIL. **Decreto nº 99.274**, de 06 de junho de 1990. Regulamenta a Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981, e a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõem, respectivamente sobre a criação de estações ecológicas e áreas de proteção ambiental e sobre a política nacional do meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99274.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014. “Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental: I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental: I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade”.

Médio e a CETESB publicam o documento “Ecologia - Uma proposta para o Ensino de 1º e 2º graus”. Negando assim a importância da EA em todos os níveis de ensino, pois desconsidera o ensino superior.

O MEC se mantém distante da temática da EA, pois só em 1987 através do Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 226/87³⁸⁷, do conselheiro Arnaldo Niskier par inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus, ou seja, em descompasso as propostas de Tbilisi. Para Dias (1999) o parecer restringiu a EA às ciências biológicas, descartando os aspectos sociais, culturais, econômicos, éticos e políticos. Veja que o parecer referiu-se apenas aos níveis fundamental e médio, como hoje são chamados 1º e 2º graus, respectivamente. Deixa totalmente a margem o ensino superior.

Neste mesmo ano de 1987 reunidos em Moscou em parceria com Unesco e com Programa de Meio Ambiente da ONU – PNUMA mais de 300 especialistas no Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio-ambiente, traçou-se uma estratégia Internacional de ação com foco na educação e formação ambiental para a última década - documento final do Rússia, promovido pela UNESCO. Ressalta a importância da formação de recursos humanos nas áreas formais e não formais da EA e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis. Em Moscou se partiu do ponto em comum de que a EA deve promover a conscientização, a transmissão de informações, desenvolver hábitos e habilidades, promover valores, estabelecer critérios e padrões e fundamentalmente orientar para solução de problemas e tomada de decisões. Este foi o eixo básico das conclusões tiradas do referido Congresso.

Dias (1993)³⁸⁸ analisa no tocante aos currículos escolares as propostas de Tbilisi e Moscou, assim versaram:

- a) intercâmbio de informações sobre desenvolvimento de currículo;
- b) desenvolvimento de um modelo curricular (protótipo);

³⁸⁷ BRASIL. **Parecer CFE nº 226**, de 11 de março de 1987. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007088.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

³⁸⁸ DIAS, Genebaldo Freire. **Carta de Moscou**, 1993. Disponível em: <<https://aipa.mitotes.eco.br/ea-trat4-ea-carta-de-moscou-1987.htm>>. Acesso em: 20 maio 2017.

- c) desenvolvimento de novos recursos instrucionais;
- d) promoção de avaliação de currículos.

Desde Tbilisi restou pactuado a necessidade de disseminação da educação ambiental em todos os níveis dos saberes: fundamental, médio e superior e nas diversas ciências: técnicas, naturais, sociais e artísticas. Em Moscou buscou uma maior ênfase, para assim obter-se maior efetividade junto ao nível universitário, determinando as seguintes prioridades para educação universitária: a) desenvolvimento de sensibilização para as autoridades acadêmicas; b) desenvolvimento de programas de estudo; c) treinamento de professores e d) cooperação institucional.

Após estes encontros Tbilisi e Moscou no mundo e no Brasil muitas normativas surgiram: tratados, acordos, declarações, convenções, leis que tratam do meio ambiente e a falta-lhes efetividade.

No Brasil em especial que sediou a Rio 92 na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), encontro que reuniu o mundo em torno da temática, e que dele frutificou para o Brasil três grandes bases para o olhar ambiental: a) Agenda 21 global³⁸⁹ (depois a Agenda 21 brasileira³⁹⁰), b) Carta brasileira para educação ambiental³⁹¹ e c) Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global³⁹².

Mesmo após a CF/88 e a Rio 92 em que o próprio MEC aplicou uma pesquisa para saber o que o brasileiro pensa sobre a ecologia e se surpreendeu com o olhar positivo e de preservação que o próprio brasileiro já tinha sobre o meio ambiente. Mas, mesmo assim, a LDB de 1996 em momento algum trata da temática de educação ambiental.

³⁸⁹ COMISSÃO DE POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Agenda 21**. Global, 1992. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>>. Acesso: 3 mar. 2017.

³⁹⁰ COMISSÃO DE POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Agenda 21**. Brasileira, 2002. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-brasileira>>. Acesso: 3 mar. 2017.

³⁹¹ MEC. **Carta brasileira para educação ambiental**, de julho de 1992. Disponível em: <[http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/carta_brasileira_para_educacao_ambiental_\(mec_rio-92\).html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/carta_brasileira_para_educacao_ambiental_(mec_rio-92).html)>. Acesso: 3 mar. 2017.

³⁹² MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. 1992. Disponível em: <www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf>. Acesso: 3 mar. 2017.

No ano seguinte, o MEC, em junho de 1997, promoveu à primeira Teleconferência Nacional de Educação Ambiental sob sua coordenação e que teve como base pesquisa realizada anteriormente junto a população brasileira sob o título: O que o Brasileiro Pensa sobre o Meio Ambiente, Desenvolvimento e Sustentabilidade e já neste momento 95% dos entrevistados (MEC, 1998, p. 15)³⁹³ entendem que a educação ambiental deve ser obrigatória nas escolas. Ou seja, dado inquestionável sob a percepção da relevância da temática. Passa a ser a EA a real possibilidade de mudança das pessoas em relação ao ambiente de seu entorno.

Mesmo a EA ocupando este lugar de destaque e o Brasil ter assumido um olhar ambiental, muitas dúvidas perduram após duas décadas do primeiro marco regulatório internacional da EA a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi em que o Brasil é signatário. Aqui se construiu muitas normativas a CF/88. Passou a ser conteúdo transversal a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, falta efetividade e disseminação de uma cultura ecológica.

O Decreto nº 4.281/2002 por meio do seu art. 2º cria o Órgão Gestor que será responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, que será dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação. Ressalte-se um órgão que integra Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação criado após 14 anos da previsão constitucional de educação ambiental em todos os níveis de ensino e de modo transversal. Dentre as competências deste Órgão Gestor o art. 3º, inciso II cabe observar as deliberações do Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA e do Conselho Nacional de Educação – CNE, ou seja, a lei atrela as deliberações dos referidos conselhos a política nacional de educação ambiental e cria um órgão de acompanhamento e fiscalização. Desta previsão normativa depreende-se a pouco ou nula ação. Posto que durante os primeiros anos após a institucionalização da política nacional de educação ambiental pela lei e pelo decreto, pouco ao quase nada se operacionalizou no Brasil para execução da EA em todos os níveis, em especial no nível superior.

³⁹³ MEC. A Implantação da Educação Ambiental no Brasil. Brasília/DF: MEC, 1998.

O Brasil em 2004 cria a Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Brasileira³⁹⁴ - CDPS, com a finalidade de propor estratégias de desenvolvimento sustentável para construção da Agenda 21 Nacional através de decreto dá a seguinte composição, e em seu art. 3º³⁹⁵ prevê novamente a participação: do MEC, de organizações da comunidade científica, a serem indicados de comum acordo entre a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, da Academia Brasileira de Ciências, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e de organizações de direitos humanos, ou seja tem a presente comissão um caráter plural, democrático e acima de tudo com forte viés educacional.

Demonstra-se, portanto, o forte condão do governo em tecer uma Agenda 21 Nacional entrelaçada com a educação, pois tem assento com voz e voto tanto o Ministério da Educação, como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, a Academia Brasileira de Ciências e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. Neste colegiado tem-se então as grandes representações educacionais do Brasil.

A CPDS reuniu representantes da sociedade civil e com diversos ministérios que em sua composição já demonstra a interdisciplinaridade da proposta e o anseio em produzir um real Agenda 21, ou seja, foca na construção de políticas públicas nos diversos níveis de

³⁹⁴ BRASIL. **Decreto presidencial de 03 de fevereiro de 2004**. Cria, no âmbito da câmara de políticas dos recursos naturais, do conselho de governo, a comissão de políticas de desenvolvimento sustentável e da agenda 21 brasileira, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/comissao-de-politica-de-desenvolvimento-sustentavel-e-da-agenda-21-brasileira/item/576>>. Acesso em: 20 maio 2017.

³⁹⁵ Art. 3º A Comissão será integrada por: I - um representante de cada órgão e entidade a seguir indicados: a) Ministério do Meio Ambiente, que o presidirá; b) Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que exercerá a vice-presidência; c) Casa Civil da Presidência da República; d) Ministério da Ciência e Tecnologia; e) Ministério das Relações Exteriores; f) Ministério das Cidades; g) *Ministério da Educação*; h) Ministério da Fazenda; i) Ministério da Cultura; j) Ministério do Trabalho e Emprego; l) Ministério do Desenvolvimento Agrário; m) Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento; n) Ministério da Integração Nacional; o) Ministério da Saúde; p) Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; q) Associação Nacional de Municípios e Meio Ambiente - ANAMMA; e r) Associação Brasileira das Entidades de Meio Ambiente - ABEMA; II - um representante de cada segmento da sociedade civil a seguir indicado: a) entidades representativas da juventude; b) *organizações de direitos humanos*; c) comunidades indígenas; d) comunidades tradicionais; e) organizações de direitos do consumidor; f) Conselho Empresarial Brasileiro para o Desenvolvimento Sustentável - CEBDS; e g) Fórum de Reforma Urbana; III - dois representantes de: a) entidades empresariais; e b) *organizações da comunidade científica, a serem indicados de comum acordo entre a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, Academia Brasileira de Ciências e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB*; IV - três representantes: a) do Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento; e b) de centrais sindicais. Parágrafo único. Os membros da Comissão, titulares e suplentes, serão designados pelo Ministro de Estado do Meio Ambiente, mediante indicação: I - dos Ministros de Estado a que estiverem subordinados, no caso do inciso I, alíneas "b" a "p", do caput deste artigo; e II - dos titulares dos segmentos e organizações previstas nos incisos I, alíneas "q" e "r", II, alíneas "a" a "g", III, alíneas "a" e "b", e IV, alíneas "a" e "b", nos demais casos. (grifo nosso)

governamentais por entender ser um dos objetivos fundamentais para a consecução da sustentabilidade no País. A referida comissão tem as principais competências: a) coordenar a implementação da Agenda 21 Brasileira, b) apoiar os processos de criação e execução das Agendas 21 Locais e c) acompanhar e avaliar a implementação do Plano Plurianual, da Lei de Diretrizes Orçamentárias e da Lei do Orçamento Anual, tendo como referência a Agenda 21 Brasileira e estratégias de desenvolvimento sustentável. Esta normativa cria uma comissão que almeja conscientizar os diversos atores de seus papéis para assim projetar o meio ambiente par as gerações futuras. Como diz Lester Russel Brown, analista ambiental, fundador e presidente da organização não-governamental Earth Policy Institute, de Washington DC, “Uma sociedade sustentável é aquela que satisfaz as suas necessidades sem diminuir as possibilidades das gerações futuras de satisfazer as delas”.

7.6. Educação Ambiental nos cursos de direito do Brasil

Os cursos de direito do Brasil possuem uma diretriz própria como explicitado no capítulo II desta investigação. Fato que ocorre com todas as graduações do sistema educacional brasileiro. E também já dissertado no capítulo III o Brasil também possui um sistema de avaliação integrada. E nesta oportunidade o ciclo avaliativo são aferidas notas as seguintes dimensões educacional: a) infraestrutura, b) titulação e dedicação docente, c) avalia os discente quando entram nos cursos e quando estão a concluir (por amostragem) e d) avaliação, in loco, por professores que compõe o banco nacional de avaliadores tendo por base o instrumento de avaliação de curso do MEC.

E para integrar as normas reguladoras deste ciclo avaliativo tem-se o instrumento específico de avaliação do MEC/INEP para os cursos de graduação³⁹⁶ que obriga ter educação ambiental. O referido instrumento é de 2012. Em 2015 surgiu novo instrumento³⁹⁷ que se mantem o requisito da educação ambiental como obrigatório vigente (2015).

³⁹⁶ INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**, de maio de 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_mai_12.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

³⁹⁷ INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**, de agosto de 2015. Disponível:

O ciclo avaliativo iniciou suas atividades no final da década de 1990. Seguiu sendo aprimorado e remodelado. Há algo que requer maior atenção. Os instrumentos de avaliação das décadas de 1990 até 2012 não continham nenhuma avaliação sobre a política de educação ambiental da IES ou do curso. Somente em 2012 o Ministério da Educação passa a cobrar como condição de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação no Brasil a obrigatoriedade curricular da educação ambiental no instrumento de avaliação dos curso de graduação.

Demonstra-se, portanto, o lapso temporal de 20 anos da Rio 92 para a efetiva cobrança e implantação de uma política integrada entre os ministérios do meio ambiente e educação. O que salta aos olhos por que somente em 2012 inclui-se este critério e as vésperas da Rio + 20 que ocorreu no Brasil de 13 a 22 de junho de 2012. E o referido instrumento passa a vigorar em maio de 2012. Reputo a inclusão da educação ambiental no instrumento em virtude de toda mobilização nacional e internacional de se deu por causa da Rio +20 e o MEC se sentiu a obrigação de superar sua omissão.

Um olhar mais acurado do instrumento levará a impressão de inclusão da temática de modo apressado, pois a mesma está contida na dimensão Requisitos Legais e Normativo no item 16. Totalmente descontextualizada se formos analisar a sequência da dimensão em nos itens: 3 – consta a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, 4 - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 5 - Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e nos itens seguintes abordagens pedagógicas e administrativas e somente no item 16 reaparece a pauta de direitos sociais. Para uma moderna sistemática legisferante deveria vir logo abaixo do item que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Incorreta a posição com o ultimo item em o seguinte trata especificamente de formação de professores para educação básica. Passa portanto a impressão de sua inclusão foi concebida sob a pressão da Rio + 20 e sem devido zelo integrativo entre as normas.

Ressalte-se que a temática em discussão é educação ambiental, que por sua terminologia já deveria integrar os ministérios. Agrava-se por que o Ministério da Educação compõe o

Conselho Nacional do Meio Ambiente. Depreende-se o total descompasso entre as políticas públicas de Educação com a Políticas Públicas do Meio Ambiente, muito embora pela suas próprias essências são irmanadas. Esta entropia administrativa e política se perdura até hoje, na medida em que falta a real integração do meio ambiente com a educação, pois não basta constar com requisito normativo no instrumento de avaliação dos cursos de graduação.

Os avaliadores que compõe o banco foram capacitados em como preencher o instrumentos e como avaliar in loco o curso ou a IES, não houve qualquer capacitação em educação ambiental, para que os habilitasse, como que são agentes do MEC às verificações in loco. A capacitação deveria tratar da política nacional de educação ambiental, posto que a ampla maioria dos avaliadores sequer conhece as leis reguladoras da Política de Educação Ambiental brasileira (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002) que são citadas no instrumento e não são efetivamente conhecidas em sua magnitude. Como o MEC quer cobrar das IES e por conseguinte dos curso de graduação, se ele não faz o dever de casa de pelo menos capacitar seus avaliadores para que os mesmo cobrem as IES.

Outro grande descompasso do MEC no tocante a educação ambiental dentro do ciclo avaliativo está no chamado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Nosso foco aqui será o curso de direito. E no Edital regulador do ENADE para os estudantes de Direito não consta o conteúdo de Direito Ambiental, nem muito menos a Educação Ambiental, diretamente ou indiretamente.

Como pode o próprio MEC, órgão oficial brasileiro de executar a política de educação e membro do Conselho Nacional do Meio Ambiente, “esquecer” de verificar em seus exames nacionais para os estudantes de direito se as IES estão aplicando o descrito na Constituição e na Lei que descreve a política de educação ambiental? Como verificar se a qualificação dos profissionais do direito está em consonância com o prescrito em lei se no momento adequado não há a checagem em tempo real, pois omite o Direito Ambiental e a educação ambiental das matérias que são cobradas no exame?

Entende-se que as escolas de direito devem assumir o protagonismo da educação ambiental, os meios adequados de solução de diputas e cultura de paz por ser espaço

pedagógico de construção dos futuros profissionais do direito. Assim posto pode-se vislumbrar que as escolas são o celeiro de disseminação desta aludida educação, para além do que está prescrito na Constituição e nos instrumentos de avaliação para os cursos de graduação em direito.

Ocorre que na prática se tem, no máximo, a disciplina de Direito Ambiental o que não configura a transversalidade da temática, na verdade esta muito longe do proposto na Conferência de Estocolmo (1972), ratificado na Rio 92 e na Agenda 21. A sociedade tem o dever constitucional de preservar o meio ambiente ecologicamente equilibrado, mais ainda a sociedade organizada pelas IES. Entretanto, esta lacuna se perdura, o que de fato ocorre é apenas um cumprimento “formal” e não o cumprimento almejado na lei e nas lutas históricas pelo meio ambiente, enquanto sistema social. Falta vontade política e institucional que trate os conteúdos: educação ambiental, meios adequados de solução de disputas e cultura de Paz de modo transversal e sistêmico. Pouco estímulo por parte das IES para abordar as questões ambientais para além da sala de aula tradicional, faltam pesquisas, atividades de extensão universitária, cursos de pós-graduação ou outras iniciativas pedagógicas que integrem o olhar sistêmico do Direito Ambiental.

Depreende-se que as estruturas das IES, em especial dos cursos de Direito, não oferecem a devida formação aos futuros profissionais do direito no tocante a seara ambiental, aos meios adequados de solução de disputas e a cultura de paz, preconizados na Constituição Federal 1988. Muitos cursos oferecem as disciplinas: Direito Ambiental, Mediação e congêneres e Direitos Humanos, mas não inclui seus conteúdos de modo transversal como preconiza o texto máximo, as convenções e tratados internacionais, bem como as normas infraconstitucionais, ou seja, o que de fato se faz é mascarar o problema e forçar um aparência de legalidade, em especial no tocante a Educação Ambiental em que todas as normativas válidas no Brasil se reportam a necessária inclusão em todos os níveis de ensino e em caráter transversal. Fato que se dá pela própria peculiaridade dos estudos ambientais que não podem ser descontextualizados de todos os fatores que o cercam.

As IES investem muito pouco em suas práticas pedagógicas na questão ambiental. Ainda não há real estímulo para o desenvolvimento da consciência ambiental dentro dos cursos de Direito, ou seja, estudos de modo sistêmicos e integrados as diversas modalidades de saberes: ensino, pesquisa e extensão. Todas as IES e cursos de Direito integrantes do sistema educacional federal são regulados pelo MEC. O fato de ter disciplinas não implica em

disseminação de uma consciência ecológica e capacitando para o exercício profissional e para um cidadania competente.

O cenário é desanimador pois o Brasil está há 25 anos da Rio 92 e pouco se avançou na questão da Educação Ambiental no ensino superior. Em face as poucas ações acadêmicas de condão ambiental não se pode crer que os profissionais oriundos destas escolas de direito percebam a relevância da temática e mais que sintam-se sensibilizados ou estimulados a por em prática os ditames normativos nacionais e internacionais.

Quando existe a disciplina Direito Ambiental, por vezes é optativa o que acentua a problemática, pois mesmo a disciplina sendo obrigatório não tem o condão transversal, mas todos alunos participam, se for optative, alguns poucos participaram. As práticas pedagógicas são isoladas, quer na sala de aula, quer na extensão ou mesmo na pesquisa, ou seja, o caráter transversal e integrador não existe na prática, quiçá interdisciplinar.

Constata-se uma tendência positiva de inserção transversal da educação ambiental, meios adequados de solução de disputas e do princípio constitucional da solidariedade, mas o caminho ainda será longo, pois se a própria doutrina não enfatiza a necessidade destes estudos, o que dirá de caráter transversal.

A OAB, entidade que participou da Rio 92 e foi protagonista de vários manifestos em defesa do meio ambiente equilibrado, só agora, através da sua Comissão Nacional de Educação Jurídica, que encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a inclusão da obrigatoriedade da disciplina de Direito Ambiental, mas apenas incluir disciplina isolada não resolve o problema da transversalidade posta em discussão.

Portando, entende-se que para o cumprimento do determinado tanto no âmbito constitucional como no âmbito infraconstitucional os cursos de graduação em Direito deve-se implementar as políticas de educação ambiental modo inter, multi e transdisciplinar, inclusive integrado aos outros curso de graduação. A temática deve permear às disciplinas da matriz curricular de forma transversal, contínua e permanente, atendendo em sintonia com o disposto na Lei nº 9.795/1999, no Decreto nº 4.281/2002 e na Resolução CNE/CP nº 2/2012. Assim se contempla o eixo da educação formal.

Entretanto para implementar o eixo da educação não formal faz-se necessária uma Política de Extensão interna e externa que contemple a proposta pedagógica do curso de Direito, inclusive com criação de Programas e projetos voltados para Educação ambiental, Cidadania e Cultura de Paz

O curso de graduação em direito deve contemplar a política de Educação Ambiental nas suas diversas disciplinas obrigatórias e optativas, desde o eixo básico, com: Direitos Humanos, Ciência Política, Sociologia e Antropologia Jurídica, Introdução ao Estudo do Direito, Economia Política, depois no eixo profissional: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito internacional, Direito do Trabalho e no eixo prático com simulações e práticas reais de tutelas coletivas ambientais. Sempre de modo transversal e integrado, numa visão holística do papel das IES na educação ambiental.

No Brasil a questão da educação formal em seus diversos níveis ainda encontra-se com muitas falhas quer no campo dos projetos pedagógicos dos cursos e nos PDI³⁹⁸ das IES, quer no campo da infraestrutura, formação docente e a na própria gestão escolar. Para Caula (2012 p. 81), para lograr uma efetiva tutela do meio ambiente, além da EA formal, não-formal e informal, o ânimo participativo tem sua formação nas associações independentes, e consiste em um instrumento fundamental para o Estado Democrático de Direito.

Mesmo assim o Brasil fica em descompasso durante décadas desta proposta basilar de EA em todos os níveis e ainda hoje há muito o que construir. Neste cenário é que a EA passa a ser compreendida como um processo educacional fomentador de mudanças de base, ou seja, uma real ação pedagógica de forma permanente e integrada.

Entende-se que só através da EA é possível promover mudanças radicais nas práticas deletérias que a sociedade diariamente promove junto ao meio ambiente. É preciso despertar do cidadão, pois é como ele e para ele que o olhar ambiental precisa mudar. Urge tais transformações para que possamos reverter ou pelo menos estancar os efeitos desastrosos de práticas negativas relacionados ao meio ambiente.

³⁹⁸ De forma pioneira a Universidade de Keele na Inglaterra numa Conferência de Educação em 1965 pôs pela primeira vez a terminologia – environmental education - Educação Ambiental. Oportunidade em que recomenda o estudo da temática de EA como parte fundamental da educação de todos os cidadãos.

É essencial que a promoção de ações sustentáveis sejam encaradas como fundamentais para melhoria da qualidade de vida do ser humano e da sua própria preservação e preservação do ambiente natural. Como diz Capra (2005, apud Brown, p. 217), apesar das novas leis ambientais, da crescente disponibilidade de produtos “amigos do meio ambiente” e de muitos outros avanços encorajadores realizados pelo movimento ambiental, a perda descomunal de áreas florestadas e a maior extinção de espécies ocorrida desde há milhões de não foram revertidas. Fato que reputa-se ao descompasso entre a lei e a prática. A sociedade não foi capacitada para educação ambiental. E os profissionais do Direito que deveriam também ter sido capacitados não o foram. Momento que em o Estado brasileiro peca em não milhares de militantes no Sistema de Justiça na defesa do meio ambiente.

Com estes inúmeros desafios que a sociedade e o Estado devem enfrentar no mundo complexo, nos impele a afirmar que o estudo e a correta aplicação das normas ambientais são para os militantes do Direito (magistrado, promotores, advogados, procuradores dentre outros) com um olhar crítico e dinâmico. Fato que proporcionará no dizer de Leite, Belchior e Peralta (2014, p. 3): “el estudio del Derecho constitucional ambiental es esencial para proporcionar al operador jurídico una lectura más dinámica y sistémica del fenómeno de la ecologización del Derecho”.

Se de fato os cursos de direito cumprissem o determinado em lei, que é a transversalidade do conteúdo e das práticas de educação ambiental em sua matrizes curriculares, ter-se-ia verdadeiros agentes ambientais no Poder Judiciário. Segundo Leite, Belchior e Peralta (2014, p. 13), para tanto é preciso haver a disseminação como previsto em lei da educação ambiental em todos os níveis de ensino. Fato ainda precário no Brasil. Em especial nos cursos de Direito. A compreensão do papel social e político da educação ambiental passa por entender o ser humano e suas interrelação com todos os seres vivos de modo integrado, como leciona Capra (1996, p. 12) sobre a ecologia profunda “reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida”. Estas lições não são transmitidas pelos textos legais, mas sim pela interdisciplinariedade proposta pela educação ambiental.

Os desafios que a Educação Ambiental tem que enfrentar vão além da crise ecológica, da escassez dos recursos naturais, mas sim redefinir a relação do ser humano com a natureza,

no dizer de Ost (1997), É preciso repensar nosso relacionamento com a natureza, se não conseguirmos descobrir o que nos distingue e o que nos liga, nossos esforços serão em vão, como mostra relativa eficácia do direito ambiental e a modesta eficácia das políticas públicas nesta área.

Neste diapasão, afirma Benjamin (2012) que o modelo político instituído no Brasil, tem os objetivos fundamentais: desenvolvimento nacional e erradicação da pobreza, também em face aos outros Estados com o foco progresso, não apenas individual, mas coletivo, planetário e aqui inclui seres humanos e todas as bases da vida na terra e progresso material e imaterial. Portanto, a uma total proibição de retrocesso na seara social, em especial, ambiental. Nesta mesma linha tem-se a doutrina de Gomes (2007, p. 147) quando aduz que solidariedade enquanto fundamento da imposição de deveres de proteção ambiental implica um esforço de sensibilização da população, desde logo através da educação, mas também pela via de campanhas informativas; convoca o associativismo para o incremento da motivação conjunta e no sentido da descodificação de informação com uma componente técnica muito acentuada; e justifica a existência do mecanismo da legitimidade popular como forma de abrir a tutela ambiental aos cidadãos.

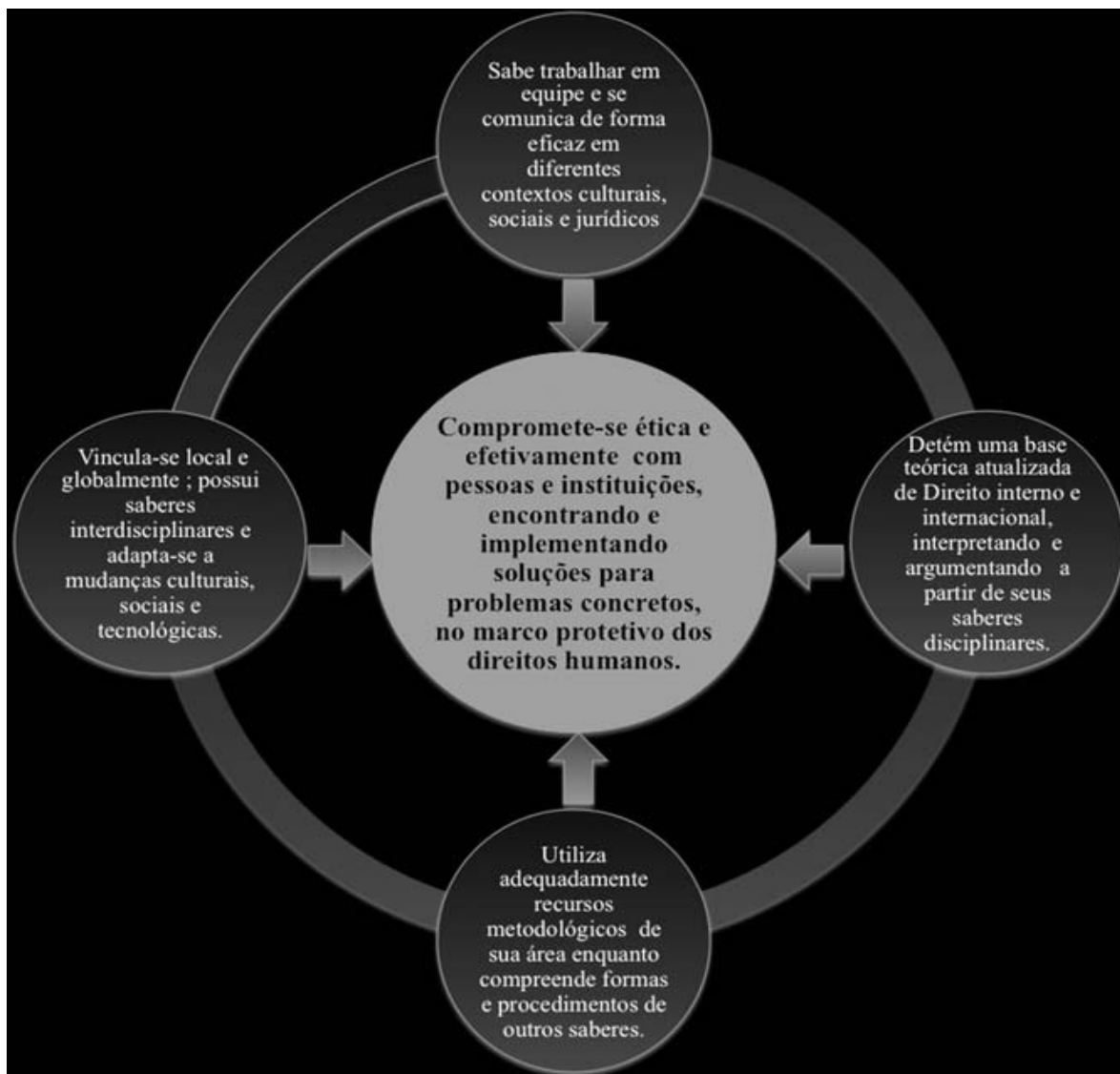
O Direito Ambiental com seu caráter intergeracional e a necessária efetividade desta compreensão Pérez Luño (2007) afirma que o Estado tem a obrigação constitucional de adotar medidas legislativas e administrativas de tutela ambiental que objetivem sua efetividade como direito fundamental. Com base nesta defesa doutrinária entende-se que o Estado brasileiro cumpre parcialmente seu mister, pois adotou as medidas legislativas. Tem-se um arcabouço normativo extenso inclusive para educação ambiental, porém falta-lhe reais medidas administrativas para o cumprimento do prescrito em lei.

Já o caso da existência, mesmo que tardia de lei, que aplica a Educação Ambiental no nível superior, inclusive para os cursos de direito, mas sua ineficácia administrativa em face ao acima exposto. Com a mais grave falha da formação dos avaliadores do MEC/INEP para mensurar se o PPC do curso de direito realmente contempla o prescrito na lei de Educação Ambiental. É preciso projetar um cenário pedagógico compatível com as prescrições normativas, bem aglutinando as transformações contemporâneas da educação superior.

Os cursos de direito precisam habilitar os futuros profissionais que atuam no Sistema de Justiça com competências integradas, sistêmicas, instrumentais, habilitando-os a trato interpessoal e dialógico com o meio ambiente, que se aplicam as demais áreas de atuação, que não necessariamente de juridical. É preciso reprisar que a Educação Ambiental habilidade para a cidadania consciente e integrada com todos os seres com vida. E para tanto surge a necessidade do direito dialogar com outros saberes para inclusive aplicar as soluções pacíficas de disputas prevista pela Constituição, pelas leis infraconstitucionais e pelos tratados na seara do meio ambiente. É preciso dialogar com a psicologia, economia, engenharia, dentre outras ciências.

Há uma proposta elaborada pela equipe do Projeto Tuning³⁹⁹ que tratava um visão integrada para a área Direito com competências genéricas destacadas e com competências específicas em direito e a partir destas competencias se avalia a formação do bacharel em direito. Nesta perspectiva, para Felix (2014, p. 33), o profissional do Direito está comprometido com a defesa e a promoção de interesses de pessoas em um contexto multicultural, local e global. Estas multicompetências habilitariam a uma melhor compreensão da educação ambiental proposta nos marcos regulatórios nacionais e internacionais. Pois o profissional orindos cursos com esta concepção deveriam possuir as competencias alinhadas com a figura abaixo, intitulada: Metacompetências do bacharel em Direito da América Latina.

³⁹⁹ PROJETO ALFA TUNING. **América Latina**. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?d=0&option=content&task=view&id=168&Itemid=196&lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2017.



Fonte: FELIX, Loussia Penha Musse et all. **Ensino superior na américa latina:** reflexões e perspectivas sobre direito. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014, p. 32.

Disponível em: <www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning81.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

Os curso de direito precisam integrar estratégias pedagógicas e não apenas formais, como a Política Nacional de Educação Ambiental para implementar a transversalidade deste conteúdo. Para além do posto na referida lei é preciso uma disseminação dos direitos humanos para assim integrar o sistema da educação em Direito tanto no âmbito nacional com intenacional.

CAPÍTULO V.

DIREITOS FUNDAMENTAIS - EDUCAÇÃO E ACESSO À JUSTIÇA: CRUZAMENTOS POSSÍVEIS

1. Matrizes Históricas

A evolução do significado dos direitos fundamentais, desde seu nascedouro até a atualidade é imensurável e sua influência valorativa no constitucionalismo moderno é inegável. Tal asserção é defendida por Peter Häberle (1991, p. 261), quando afirma que, em nossos dias, há “uma impressionante imagem de onipresença dos direitos fundamentais no Estado constitucional”⁴⁰⁰. Surge neste contexto segundo Häberle (1991) uma nova figura político-institucional – o Estado Constitucional Cooperativo.

Atualmente o Estado Constitucional de viés humanista tem manuseado as normas a partir do que hoje se convencionou chamar diálogo das fontes, pois a pluralidade de fontes reguladoras destinadas aos Direitos Humanos tem sua estrutura tanto na órbita constitucional, como internacional, bem como nas regulamentações densificadoras infraconstitucionais, o que pode levar as conflitos normativas ou até mesmo antinomias, fenômeno este que segundo Brotons (1983, p. 110) — “ampliado [...] los ámbitos en que Constitución y tratados pueden confluír con vocación operante y, por tanto, cooperar o [...] entrar en conflito”.

A elevação dessas garantias ao nível máximo da hierarquia normativa dos ordenamentos jurídicos - a Constituição -, no ocidente foi construída de forma paulatina, por vezes lenta, juntamente com o processo de consolidação de Estado de Direito. Segundo José Joaquim Gomes Canotilho: a ‘história das constituições é a história apaixonada dos homens. Esta ‘paixão’ e esta ‘história’ marcam muitos capítulos da evolução do direito constitucional. Saber ‘história’ é um pressuposto ineliminável do ‘saber constitucional’⁴⁰¹. Neste diapasão, preleciona Rocha (1997, p. 80) sobre o surgimento dos direitos humanos:

Os direitos fundamentais concebem-se, antes, nas idéias, nas lutas, nos movimentos sociais, nos atos heróicos individuais, nas tensões políticas e sociais que antecedem as mudanças, como o ar pesado que prevê a tempestade. Os direitos humanos foram, primeiro, crimes ditos

⁴⁰⁰ HÄBERLE, Peter. Efectividad de los derechos fundamentales: en particular relación contrato el ejercicio del poder legislativo. In: PINA, Antonio Lopez. **La garantía constitucional de los derechos fundamentales**: Alemania, España, Francia e Itália. Madrid: Civitas, 1991, p. 261.

⁴⁰¹ CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003, p. 19.

políticos pelos quais muitas cabeças rolaram. Só depois vem o Direito. Muito depois vêm os direitos. A humanidade caminha a passos largos. O direito a conquistá-la arrasta-se em cadência muito mais lenta.

Paulo Bonavides (2007) defende que para ser possível entender o constitucionalismo é necessário uma análise contextual da trajetória desses direitos. Para ele o Estado fundado nos direitos fundamentais perpassou três distintas modalidades: a primeira é o Estado constitucional da separação de Poderes (Estado Liberal), a segunda, o Estado constitucional dos direitos fundamentais (Estado Social) e, a terceira, o Estado constitucional da Democracia participativa (Estado Democrático-Participativo)⁴⁰². Portanto, defende Bonavides a passagem do Estado Liberal ao Estado Social⁴⁰³ e deste para fase contemporânea, que traduz exatamente o espírito de elasticidade dos direitos fundamentais. A doutrina clássica ao tratar dos direitos fundamentais diz que os mesmos representam garantias cuja manipulação se concretiza principalmente em face do Estado⁴⁰⁴.

No atual momento do constitucionalismo não comporta esta análise restritiva da incidência dos Direitos Fundamentais. No atual estágio seria negar a irradiação já ocorrida destes direitos em todas as áreas normativas. Este fenômeno que representa a própria síntese do sentimento constitucional no novo milênio.

Mundo perpassou três acontecimentos marcantes em sua história que consolidaram a trajetória liberal: a) Revolução Gloriosa inglesa (1688) - Bill of Rights (1689); b) Independência da América do Norte (1776) - Constituição dos Estados Unidos da América (1787) e c) Revolução Francesa (1789) - Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a primeira Constituição francesa (1791). Com esta base normativa estrutura-se no século XVIII o chamado Estado Liberal de Direito⁴⁰⁵.

Após os fatos acima descritos surge o que se convencionou chamar de processo de constitucionalização dos povos. Com a ascensão da burguesia ao poder ocorre a busca pelos

⁴⁰² BONAVIDES, Paulo. **Teoria do estado**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2007, p. 41.

⁴⁰³ Ver: BONAVIDES, Paulo. **Do estado liberal e o estado social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

⁴⁰⁴ Para Paulo Bonavides (2003, p. 563 – 564), a essa fase corresponde a primeira geração dos direitos fundamentais: “têm por titular o indivíduo, são oponíveis ao Estado, traduzem-se como faculdades ou atributos da pessoa e ostentam uma subjetividade que é seu traço mais característico; enfim, são direitos de resistência ou de oposição perante o Estado”. **Curso de direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

⁴⁰⁵ Para Carl Schmitt - Estado burguês de direito. Para escola de direito público alemã do século XIX – Estado de Direito (Rechtstaat).

direitos fundamentais subtraídos pelo ancien régime. Busca-se aqui a proteção ao direito de propriedade, principalmente.

O processo de constitucionalização dos povos surge com a consagração do iluminismo, portanto, sua materialização no tecido normativo. Surge para impor limites aos governantes e aos governados, ou seja, o foco era a limitação ao exercício do poder, pois a humanidade estava rompendo com o modelo de outrora em que o poder era exercido de modo autoritário e unilateral.

Neste diapasão, o constitucionalismo avança para impor não apenas limites ao exercício do poder, mas também para reestruturar o Estado e suas funções. Tem-se em Montesquieu com sua teoria da separação das funções o início do processo de delimitação de competências na seara do Estado que se irradia pelas constituições desde século e do seguinte, ou seja, permanece o foco ainda no Estado Liberal. Montesquieu (1973, p. 156 - 157) assim se posiciona: Há, em cada Estado, três espécies de poderes: o poder legislativo, o poder executivo das coisas que dependem do direito das gentes, e o poder executivo das que dependem do direito civil. Chamaremos este último o poder de julgar, e o outro, simplesmente o poder executivo do Estado. Funda-se assim a Teoria da separação das funções do Estado.

O Estado passa a limitar-se enquanto governo, surge o princípio da reserva legal como direito fundamental dos cidadãos em face ao Estado e a necessária positivação destes direitos. Com isso desencadeia na Europa em especial as codificações, sendo o código a surgir – Código Civil. Destaca-se o Código Civil francês de 1804, que serviu de inspiração a vários outros códigos em seguida. Fato que também ocorre no Brasil, mesmo que tardiamente, como o Código Civil de 1916, elaborado por Clóvis Beviláqua⁴⁰⁶, mantendo fidelidade às mesmas ideologias liberais, do indivíduo-patrimônio⁴⁰⁷.

⁴⁰⁶ “Ressalte-se que o primeiro Código Civil brasileiro foi elaborado pelo jurista cearense Clóvis Beviláqua. Promulgado em 1916 e em vigor em 1917”. HOLANDA, Ana Paula Araújo de. **Aspectos filosóficos e sociológicos que influenciaram a codificação civilista de 1916**. 2002. 224 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

⁴⁰⁷ “Havia uma clara distinção entre o liberalismo europeu como ideologia revolucionária articulada por novos setores emergentes e forjados na luta contra os privilégios da nobreza, e o liberalismo brasileiro canalizado e adequado para servir de suporte aos interesses das oligarquias, dos grandes proprietários de terra e do clientelismo

Para Clóvis Beviláqua (1906), os códigos operam como verdadeiros sistemas filosóficos, porque cada sistema filosófico concretiza, em forte síntese, uma concepção de mundo⁴⁰⁸. Neste contexto histórico Clóvis Beviláqua (1906) tinha razão em fazer tal afirmativa, pois os códigos cumpriam o mesmo papel que as declarações, colocavam o sistema jurídico aos interesses da classe economicamente mais forte, bem como serviam de meio de limitação ao Poder Político do governante.

Com os códigos a burguesia assegura a proteção à propriedade, ao princípio da autonomia da vontade e a liberdade individual, que em determinados momentos foram vistos como sinônimos. Momento de defesa do princípio da autonomia da vontade como forma de concretização efetiva dos direitos fundamentais. Fato que posteriormente se mostrou insuficiente para a efetivação dos direitos fundamentais e do Estado Social.

Norberto Bobbio (1997, p. 121) ressalta que:

Cada grande codificação desenvolveu-se entre os juristas e os juízes a tendência de ater-se escrupulosamente aos códigos, atitude esta que foi chamada, com referência aos juristas franceses em relação aos códigos napoleônicos, mas que se poderia estender a cada nação com Direito codificado, de fetichismo da lei.

A era das codificações trouxe uma ilusória certeza que tudo estava prescrito, as ações em sociedade estavam definidas em lei. Trata-se de um abordagem em que Bobbio define o fetichismo da lei como a atitude dos juristas e dos juízes de se ater unicamente aos códigos, portanto, possuía o juiz um manual pronto com todas as respostas, de modo infalível e que não poderia afastar-se. No entender de Bobbio (1997, p. 119) num ordenamento jurídico o juiz pode e deve apreciar segundo o princípio da equidade, ou seja, o dogma da completude que muito se coaduna com o fetichismo da lei, torna-se flexível, pois a cada momento o ordenamento se completa com a hermenêutica.

vinculado ao monarquismo imperial. No Brasil, o liberalismo expressaria a ‘necessidade de reordenação do poder nacional e a dominação das elites agrárias’, processo esse marcado pela ambigüidade da junção de ‘formas liberais sobre estruturas de conteúdo oligárquico’, ou seja, a discrepante dicotomia que iria perdurar ao longo de toda a tradição republicana: a retórica liberal sob a dominação oligárquica, o conteúdo conservador sob a aparência de formas democráticas. Exemplo disso é a paradoxal conciliação ‘liberalismo-escravidão’”. WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1998. p. 75 - 76.

⁴⁰⁸ BEVILÁQUA, Clóvis. **Em defesa do projeto de Código Civil brasileiro**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906, p. 15.

Ao adentrar no século XX e em especial no pós-guerra, tem-se um grande tensionamento para garantir novos direitos fundamentais, ao que chamamos de 2ª e 3ª dimensão dos direitos fundamentais. A Alemanha⁴⁰⁹ foi o celeiro para inclusão dos direitos fundamentais à condição de fundamento normativo de todo o sistema jurídico. A Carta Alemã de Weimar de 1919 foi considerada o ponto de partida para atual visão dos direitos sociais⁴¹⁰.

O reflexo desta concepção alemã ocorre no Brasil na década de 1930, foi neste momento que surgiram as primeiras normas de proteção aos trabalhadores e posteriormente a Consolidação das Leis do Trabalho⁴¹¹, bem como a criação da Justiça do Trabalho⁴¹².

Os direitos fundamentais de segunda dimensão que viabiliza as medidas mais efetivas e concretas, na busca da igualdade social, com a ampliação das responsabilidades do Estado. No Estado Social através dos direitos fundamentais visa ir além da liberdade formalmente positivada, na busca pela concretização da liberdade material, liberdade para todos.

Neste período o aparato doutrinário dos Estados é o positivismo e para a concessão do Estado Social é preciso romper com as amarras da literalidade da lei e assim almejar a aplicabilidade do princípio da dignidade da pessoa humana. Com este viés e no pós-guerra surge a Declaração Universal dos Direitos do Homem⁴¹³, em 10 de dezembro de 1948, proclamada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas tem-se a o clarão da nova Era. A Carta da ONU tornou irreversível o reconhecimento internacional dos direitos fundamentais.

⁴⁰⁹ Tese de doutoramento de Carla Amado Gomes: Ao contrário de Portugal, na Alemanha, a aceitação de deveres fundamentais torna-se especialmente dificultada pela quase total ausência de referências constitucionais a tal categoria (a Grundgesetz consagra apenas três deveres fundamentais: o de educação dos filhos pelos pais; o de manutenção da paz; e o de prestação de serviço militar — artigos 6/I, 26/II e 12a/I, respectivamente). p. 97.

⁴¹⁰ Na Carta Constitucional de Weimar – os direitos fundamentais sociais foram catalogados na Parte II - Direitos e Deveres Fundamentais dos Alemães. Era composta de cinco seções: “A Pessoa Individual”, “A Vida Social”, “Religião e Ordens Religiosas”, “Educação e Ensino” e “A Vida Econômica”. Quanto a propriedade foi disposta no art. 153, *in verbis*: “A propriedade acarreta obrigações. Seu uso deve visar o interesse geral”, consagra-se o primado da função social da propriedade”.

⁴¹¹ Consolidação das Leis do trabalho. Decreto-Lei nº 5452, de 01 de maio de 1943. Promulgada por Getúlio Vargas.

⁴¹² Em 1930, dá-se início ao processo de criação de uma justiça especializada para resolver as questões trabalhistas. Foi criado o Ministério do Trabalho. Em 1931, o Conselho Nacional do Trabalho, agora vinculado Ministério Trabalho, passou a ter competência para opinar em matéria contenciosa e consultiva. Em 1934, o Conselho passa a ter competência para julgar.

⁴¹³ ONU. Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

Declaração esta que tem esteio no princípio da dignidade da pessoa humana, que permeia todas as relações, quer na espaço público, que no espaço privado. Cabe ao Poder Público a função proteger os direitos fundamentais, exercer sua função de caráter promocional, assim se integra os direitos sociais aos textos constitucionais. Fato que irradiou em vários países.

Neste período temos a consolidação do modelo de Estado Liberal, ou seja Estado Mínimo (limites ao Poder do Estado) em contrapartida ao Estado Máximo (Estado sem limites no exercício do Poder) que surge no século XX (BOBBIO⁴¹⁴, 2000) O Estado contemporâneo não atingiu suas metas, tem-se uma grande crise no Estado Social com possibilidades de rupturas com direitos fundamentais. É preciso buscar a concretude dos princípios de liberdade, equidade e eficiência, pois assim ter-se-á caminhos para a efetividade das promessas internacionais em face ao social.

Neste no novo milênio a missão do Estado é de atuar como interlocutor entre o sistema econômico e a sociedade, para que a mesma se estabeleça do modo plenamente livre e igualitária. Portanto, o Estado através de suas funções essenciais: Judiciário, Legislativo e Executivo, deve disseminar políticas públicas de concretização direitos fundamentais. O Poder Judiciário não tem o condão de transformar a sociedade sozinho, é mister a participação efetiva dos demais poderes.

Para se garantir a efetivação dos direitos fundamentais, faz-se necessário a plena atuação do legislador ordinário e até mesmo constituinte, bem como uma indispensável política pública por parte do Poder Executivo para a efetivação dos direitos fundamentais proclamados nas Cartas Constitucionais.

A abordagem do percurso evolutivo dos direitos fundamentais, objetiva demonstra as dificuldades do acesso à justiça para a concretude dos direitos fundamentais em especial os direitos fundamentais à educação com foco na educação superior, à educação ambiental e ao acesso à justiça. Direitos que dentro da textura social brasileira requer uma especial atenção, pois nossa sociedade é marcada por uma forte concentração de renda e distribuição

⁴¹⁴ BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução Marco Aurelio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

desequilibrada dos direitos fundamentais e baixa efetividade de políticas públicas que visem a concretização deste direitos.

O processo histórico dos direitos humanos tem em seu fundamento de validade a evolução e a efetivação do princípio da dignidade da pessoa humana que resultou na consolidação dos direitos fundamentais nas Constituições modernas, a internacionalização de tais prerrogativas inerentes ao homem, premissas também consagradas na Constituição brasileira⁴¹⁵. Porém, como afirma Vaz (2011, p. 9), a positivação de enunciados normativos consagradores de direitos fundamentais não correspondeu à concretização das promessas constitucionais no mundo dos fatos, em especial no que tange aos direitos econômicos, culturais e sociais.

Após as grandes guerras do século passado a consequente consolidação dos direitos humanos em sua acepção de direitos fundamentais⁴¹⁶ nas Cartas constitucionais modernas traz consigo um rol de inúmeras prerrogativas, porém tal enumeração constitucional não representou em efetividade social das mesmas. A questão contemporânea resulta conforme Bobbio (1992) na efetivação⁴¹⁷ dos direitos já reconhecidos como fundamentais pelas modernas Constituições, com especial relevo a concretização de direitos que demandam ações positivas dos poderes públicos, dentre eles o direito à educação e ao acesso à justiça.

A aplicabilidade e eficácia das normas constitucionais de espectro social requer um olhar curioso, pois o Estado em muito tem falhando com esta prestação constitucional. Há um abismo entre a previsão constitucional e devida prestação fática ou jurídica.

Em momentos de crise social e/ou econômica tensiona-se o tecido social e faz-se necessário revisitar os direitos sociais e refletir sobre *mínimo dignificante*, reserva do possível, aplicabilidade e eficácia dos direitos sociais ganham ainda mais relevo⁴¹⁸, pois neste

⁴¹⁵ Teresa Vicente Giménez, em sua obra *La exigibilidad de los derechos sociales*, observa que, durante o século XX, o avanço dos direitos sociais foi marcado por sua *generalização constitucional*, após a Primeira Guerra Mundial e por sua *internacionalização*, depois da Segunda Guerra Mundial. Sobre o tema. Cfr. PÉREZ LUÑO, Antonio E. **Los derechos fundamentales**, 2007, p. 29 - 31.

⁴¹⁶ Ver: SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2011, p. 25, que “em muitos países que consagraram formalmente um extenso rol de direitos fundamentais, estes têm alcançado o seu menor grau de efetivação”.

⁴¹⁷ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**, 1992, p. 29.

⁴¹⁸ Ver. Robert Alexy, **Teoria dos direitos fundamentais**, 2008, p. 513.

momentos de crise agrava-se a inaplicabilidade dos *direitos sociais*. Para Vaz (2011, p. 10), em um mundo cada vez mais interdependente, os desafios globais exigem soluções fundadas em valores assentados na preservação dos direitos fundamentais. Sob essa perspectiva, as bases para um futuro sustentável não devem se afastar do equilíbrio entre a proteção dos direitos sociais – particularmente dos indivíduos e grupos mais vulneráveis – e a manutenção da sanidade econômico-financeira do Estado.

Os direitos sociais remontam de matrizes epistemológicas do Estado Liberal. A forma com o que Estado se apresenta neste período representa ainda hoje importante papel no contexto contemporâneo do Estado. Fato que vem a influenciar na configuração dos direitos sociais, por conseguinte dos direitos fundamentais. A própria composição do Estado Social decorre das transformações e incompletudes do Estado Liberal, tem-se a bases e o desenvolvimento dos direitos fundamentais. Posto o Estado Liberal apesar de propugnar pela liberdade, felicidade, vida, segurança tem sua base na menor ingerência do Estado na coisa pública, ou seja, o Estado com a menos intervenção nas liberdades individuais⁴¹⁹.

É neste contexto de estado liberal que surgem os primeiros passos, ou seja, a chamada primeira dimensão dos direitos fundamentais, de caráter negativo, ou seja, os indivíduos propugnando seus direitos civis e políticos. Para Locke (1986) o direito a vida, liberdade e propriedade são direitos inerentes ao Ser Humano, constituem a base do contrato social. A teoria de Locke fundamento o Liberalismo clássico no qual a Liberdade é a base do Estado. Neste contexto tem-se a consagração dos direitos de primeira dimensão, sem a qualquer alusão aos chamados direitos sociais.

O Estado Mínimo propugnava pelo menor intervenção do Estado na economia, porém aos poucos percebe-se o esgotamento desta proposta, visto ter a mesmo promovida profundas desigualdades. Fez-se necessário ampliar o controle estatal tanto na seara política como econômica.

⁴¹⁹ Ver SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**, 2003, p. 157 e ss., afirma que a burguesia, consciente dos seus privilégios de classe, jamais reivindicou um regime de igualdade da mesma forma que lutou pela liberdade. A democracia liberal burguesa tinha na luta pela liberdade (apenas formal) um trunfo para a manutenção do regime de dominação de classes. Nesse sentido, a discussão acerca do princípio da igualdade foi obscurecida em favor dos debates em torno da liberdade. BONAVIDES, Paulo. **Do estado liberal ao estado social**, ano, p. 42, após tornar-se classe dominante, detentora do poder político, à burguesia não interessava mais manter a prática da universalidade dos princípios que outrora havia defendido.

Nesta nova configuração de poder político, ou seja de Estado, tem-se um gradativo reconhecimento de novos direitos fundamentais em processo acumulativo e não de exclusão dos direitos anteriormente conquistados. Como se fosse um espiral em que novos direitos são acoplados e giram em conjunto com os já existentes. Alguns doutrinadores chamam de gerações de direitos, opta-se pelos doutrinadores que defendem a terminologia de dimensões de direitos, posto que uma dimensão não supera, não exclui a outra, novos direitos se consagram e com eles novas dimensões num processo de complementariedade e integração dos direitos fundamentais⁴²⁰. Tem-se um avanço dos direitos de caráter individual para uma dimensão social/coletiva.

O Estado Social tem, portanto, um viés de intervenção com o fito de efetivar atividades prestacionais nas esferas sociais, a fim de assegurar a uma convivência social mínima aos menos favorecidos. Neste diapasão passa-se a assegurar os direitos fundamentais de segunda dimensão, de caráter positivo, os chamados direitos sociais, econômicos e culturais com foco na igualdade. Para Vaz (2011, p. 17): O advento do Estado Social tem como efeito a reconciliação entre o ente estatal e a sociedade – antes divorciados em favor da liberdade, propriedade e segurança individuais.

Para Giménez (2007, p. 88) “los derechos sociales, económicos y culturales vienen garantizados en el Estado social de derecho mediante un equilibrio entre el principio de mercado y el principio social, dentro de un modelo de gobierno de lo económico”. E neste contexto ocorre um processo de mudança de muitas Cartas Constitucionais que passam a adotar normas programáticas nas constituições. No dizer de Miranda (2007, p. 287) admite a inerência da distinção entre normas preceptivas e normas programáticas ao Estado social de Direito e à democracia pluralista. Afirma o autor que tal distinção “confere maleabilidade e adaptabilidade ao sistema”.

No contexto contemporâneo faz mister a integração entre todas as dimensões de direitos fundamentais, numa sinergia constante e de complementaridade entre os direitos: civil e político e os direitos sociais, parte inabalável do Estado contemporâneo, pois se assim não

⁴²⁰ Ver: BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 1998, p. 525. SARLET, Ingo. SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2011 p. 53-54.

ocorrer os ditos direitos de primeira dimensão também não lograram êxito por impossibilidade material de efetividade plena.

De que adianta a consagração do direito de propriedade, de base liberal, em especial em Locke, se o Estado não assegura os direitos sociais básicos: educação, moradia, saúde, liberdade de expressão, nos quais entendo ser o direito à educação o mais fundamental de todos, pois é a partir dele que se tem a possibilidade de materialização dos demais, pela ruptura com as arcadas do desconhecimento, pela consagração da educação e da educação ambiental. Como ensina Sarlet (2005, p. 71-72): “no âmbito de um Estado social de Direito – e o consagrado pela nossa constituição não foge à regra – os direitos fundamentais sociais constituem exigência inarredável do exercício efetivo das liberdades e garantia da igualdade de chances (oportunidade), inerentes à noção de uma democracia e um Estado de Direito de conteúdo não meramente formal, mas, sim, guiado pelo valor da justiça material”.

É preciso haver efetivamente este ajuste de “contas”. O Estado com promotor dos direitos fundamentais⁴²¹, segundo Pérez Luño (2007, p. 207) “de poco sirve proclamar determinadas libertades para aquellos sectores de población que carecen de medios para disfrutarlas”.

É preciso que o Estado do século XXI encontra o equilíbrio entre o Estado mínimo e o Estado máximo, ou seja, um equilíbrio possível e mediado entre liberdade individual e a efetivação dos direitos sociais. O Estado não pode e nem dever o ser o Estado provedor de tudo, mas também não pode se ausentar das construções sociais possíveis e necessárias.

Outrossim ressalte-se que as prestações inerentes aos direitos sociais normalmente atrelam-se as a bens ou serviços de natureza econômica quantificáveis⁴²², tais como: a) educação, b) saúde e c) assistência social. Segundo Vaz (2011, p. 19) nota-se que nem todos os direitos sociais possuem conteúdo prestacional *stricto sensu*, antes se assemelhando aos direitos ditos de defesa, por terem como objeto nuclear um ato negativo. Como: o direito à greve e o direito à liberdade sindical.

⁴²¹ Ver: PALMER, Ellie. **Judicial review, sócio-economic rights and the human rights act**, p. 11 e ss.

⁴²² Cfr. GIMENÉZ, Tereza Vicente. **La exigibilidad de los derechos sociales**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2007, p. 85 - 86.

Portanto, os direitos sociais em sentido amplo tem sua concretização dependente do Estado, sua organização e aparelhamento, inclusive a tutela jurisdicional. Entretanto, mesmo os direitos civis e políticos também requerem a participação do Estado quer direta ou indiretamente.

A luta histórica dos direitos sociais é pela universalização do acesso aos bens básicos. Segundo Silva (2003, p. 285 - 286) os direitos sociais, enquanto dimensão dos direitos fundamentais:

[...] são prestações positivas proporcionadas pelo Estado diretamente ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. Tem-se a ligação entre direitos sociais a justiça social distributiva, portanto, “prerrogativas tendentes a promover a *igualização de situações sociais desiguais*. (grifo nosso)

A justiça social busca portanto, um equilíbrio entre a repartição dos bens entre grupos e indivíduos cabendo ao Estado o dever de garantir o primado da igualdade para todos, quer indivíduo ou grupo de indivíduos. Espaço em que o Estado se apropria a justa medida de distribuição de bens, ou seja, os bens mais questionados são os que estão em situação de escassez, como por exemplo, o meio ambiente equilibrado e sustentável, em que deve-se preservar o gozo dos direitos fundamentais, de maneira igualitária, respeitando-se as diferenças de cada indivíduo ou grupo.

Resta então sedimentado que os direitos civis e políticos, não podem ter fronteiras intransponíveis entre os direitos sociais, não se constituem em direitos antagônicos, mas sim direitos que tem como eixo como a dignidade da pessoa humana, ou seja, são direitos que se complementam, e por vezes podem atuar em sociedade de modo interdependente. ”. É preciso haver um equilíbrio entre o exercício da liberdade com a prática da igualdade. Como afirma Giménez (2007, p. 87):

desde el presupuesto de la unidad, de que no existe división entre derechos de libertad y derechos de igualdad, el propósito de los

derechos sociales es introducir cierta igualdad en las relaciones sociales que permita la homogeneidad social necesaria, para que en el marco de una democracia real y efectiva se amplíe el ámbito de la libertad humana.

Quanto a titularidade dos direitos sociais, posto ser um direito que por vezes volta-se a grupos sociais que encontram-se em desvantagem social em relação a outros grupos, tais como: idosos, crianças, trabalhadores, etc, ou seja, os direitos sociais estão atrelados a indivíduos ou a grupos.

Quando da positivação dos direitos sociais na constituições pós-guerras no século XX trouxe consigo a universalização dos mesmos, mesmo que tenham estes sido fruto de como demandas inicialmente de grupos discriminados. Ocorre a universalização deste direitos no âmbito internacional e nos textos constitucionais.

Entretanto ressalte-se a necessidade de equilíbrio da distribuição igualitária dos direitos, pois se assim não procedermos termos a manutenção da desigualdade como assinala Miranda (2008, p. 446): “os que podem pagar, devem pagar; e os que não podem pagar, não devem pagar (ou devem receber prestações pecuniárias para poderem pagar)”. Sendo a consecução finalística dos direitos sociais, ou seja, a promoção da igualdade material, sobre pesando a igualdade de fato na efetividade da igualdade material, como melhor distribuição da riqueza.

Neste momento não se está propondo restrições de direitos, mas uma distribuição equilibrada dos mesmos, ou seja, o primado da universalidade deve ser conforme as necessidades e capacidades de cada um. O Estado deve ponderar e envidar estratégias de para alargar o acesso a direitos aos que realmente necessitam.

Com relação ao direito à educação e sua força normativa, tem-se que uma das grandes questões acerca dos direitos sociais trata-se de sua natureza jurídica, posto serem direitos fundamentais⁴²³. Para alguns doutrinadores estes são apenas normas diretivas e ordenadores da ação do Estado, ou seja, não possuem concretude, estando subordinados a vontade do poder político e a ordem econômica. Como se fossem “direitos a menor”, ou seja, passam os

⁴²³ Ver: MORENO, Beatriz González. **El estado social - naturaleza jurídica y estructura de los derechos sociales**, 2002, p. 127 e ss.

direitos sociais a serem entendidos como meros postulados políticos ou pretensões morais. Para Giménez (2007, p. 96):

detrás de las posiciones negadoras de los derechos sociales como auténticos derechos se esconde una ideología que mantiene una concepción restrictiva de la *ciudadanía*, esto es, que reserva su disfrute sólo a aquellos sectores sociales que tienen superado el nivel material de subsistencia y que gozan de medios económicos, de instrucción y de cultura, suficientes para su ejercicio.

Como explicita Vaz (2011, p. 26) há doutrinadores que defendem a natureza jusfundamental dos direitos sociais, imputando-lhes a juridicidade e a força imperativa, inerentes aos enunciados normativos constitucionais. Hesse (1991, p. 19) submete a eficácia da Constituição ao respeito – quase ao senso ético ou à *boa vontade* – dos destinatários da norma constitucional.

Portanto, há que se optar pela força normativa⁴²⁴ da Constituição independente dos desdobramentos inerentes ao Poder Legislativo, ou seja, a norma constitucional por seu status e pelos valores a si associados prescindem da produção legislativa infraconstitucional.

Os preceitos constitucionais devem ter densidade normativa, independente de serem direitos de liberdade ou direitos sociais são dotados de imperatividade, ou seja, gerar direitos subjetivos originários, sem qualquer interposição legislativa. Em especial o direito à educação (ensino superior e escolas de direito) foco desta pesquisa.

Quando o legislador evoca a necessidade de norma infraconstitucional ele o fez de forma expressa, portanto, o entendimento que limita as normas sociais a necessária legislação infraconstitucional não está compatível com a *mens legislatoris* da Constituição de 1988.

Portanto, os direitos: civis, políticos, sociais fazem parte da complexidade constitucional, quer como obrigações negativas ou positivas, porém com aplicabilidade imediata. Segundo Abramovich et Courtis (2002, p. 64):

⁴²⁴ HESSE, Konrad. **A força normativa da constituição**. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1991.

diferenciar entre derechos civiles y derechos sociales puede tener algún sentido si con ello se pretende señalar la distinta matriz regulatoria a la que responde la positivación de cada derecho. [...] Sin embargo, el empleo de la distinción tiene también limitaciones: por ejemplo, no es exhaustiva, de modo que es posible señalar derechos que no respondan exclusivamente a ninguno de los dos rótulos, y es demasiado genérica.

No dizer de Vaz (2011, p. 26), desse modo os direitos sociais assegurados nas cartas constitucionais têm natureza de prerrogativas jusfundamentais⁴²⁵ – com graus diversos de aplicabilidade e de eficácia⁴²⁶ –, o que não exclui a sua importância enquanto princípios retores ou fins da política estatal.

O constitucionalismo moderno advindo do pós Segunda Guerra Mundial tem em seu bojo profundas marcas de oposição ao totalitarismo, o qual defende a ampla integração dos direitos civis, políticos com os direitos econômicos, sociais e culturais⁴²⁷. O referido processo de constitucionalização fortemente marcado pelos direitos sociais teve como fonte a Constituição de Weimar⁴²⁸ (1919), dentre elas as Constituições: Italiana (1947), Portuguesa (1976), Espanhola (1978) e Brasileira (1988).

A Constituição espanhola de 1978 – no seu preâmbulo afirma suas bases na ordem econômica e social justa – configurando, expressamente, um Estado social e democrático de Direito (art. 1º, n. 1⁴²⁹). Momento em que ocorre a transição do regime franquista para a monarquia constitucional.

⁴²⁵ Para Teresa Vicente Giménez (2007, p. 97): “detrás de las posiciones negadoras de los derechos sociales como auténticos derechos se esconde una ideología que mantiene una concepción restrictiva de la *ciudadanía*, esto es, que reserva su disfrute sólo a aquellos sectores sociales que tienen superado el nivel material de subsistencia y que gozan de medios económicos, de instrucción y de cultura, suficientes para su ejercicio”. GIMENÉZ, Tereza Vicente. **La exigibilidad de los derechos sociales**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2007.

⁴²⁵ Que dependerão, conforme será visto mais adiante, da forma de positivação dos direitos, associada aos valores consagrados pelo sistema constitucional.

⁴²⁶ Que dependerão, conforme será visto mais adiante, da forma de positivação dos direitos, associada aos valores consagrados pelo sistema constitucional.

⁴²⁷ PÉREZ LUÑO, Antonio E. **Los derechos fundamentales**, 2007, p. 40.

⁴²⁸ A Constituição de Bona (1949) não estabeleceu um rol de direitos sociais como fez a Constituição Weimar.

⁴²⁹ ESPANHA. Constituição española. 1978. “Artigo 1º.1. Espanha torna-se um Estado social e democrático de direito, que defende como valores superiores de sua liberdade legal, a justiça, a igualdade e o pluralismo político”. Disponível em:

Os direitos sociais na Constituição espanhola estão elencados no capítulo intitulado *De los principios rectores de la política social y económica* (Capítulo Terceiro), consagrando, entre eles, a proteção social, econômica e jurídica da família (art. 39), a promoção de uma política orientada para o pleno emprego (art. 40), a manutenção de um regime público de Seguridade Social (art. 41), o direito à proteção da saúde (art. 43), direito ao meio ambiente adequado (art. 45), etc.

2. Direitos sociais: educação e Educação Ambiental

Os direitos fundamentais⁴³⁰ são assentes em um processo histórico de consolidação do Estado Liberal por vezes a doutrina simplifica o significado de direitos fundamentais unificando: direitos do homem, direitos humanos, direitos individuais, direitos naturais etc. Direitos Humanos antecedem aos direitos fundamentais, dão a estes legitimidade enquanto categoria positivada nos ordenamentos jurídicos modernos. Pérez Luño⁴³¹ (2007) entende ser os direitos fundamentais uma formulação jurídico-positiva de molde constitucional moderno, ou seja, trata-se de algo relativamente recente e que tem suas bases históricas no pensamento humanista, que corresponde à fase mais avançada do processo de positivação dos direitos naturais.

A dimensão de Ser Humano passa pela compreensão da necessidade inerente a sua própria existência, qual seja a educação como ponto de distinção entre os demais animais e

<http://www.lamoncloa.gob.es/documents/constitucion_es1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

⁴³⁰ Ver: MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Tomo IV, 2004, p. 7 e ss. **Estado social e direitos fundamentais, doutrina: Superior Tribunal de Justiça – Edição comemorativa – 15 anos**. Brasília, 2005, p. 201. Defende que o conceito de direitos fundamentais, como o conceito de Constituição, nascem de modo indissociável da idéia de Direito Liberal, na medida em que somente há direitos fundamentais quando o Estado e a pessoa, ou seja a autoridade e o primado da liberdade se distinguem, e em certas ocasiões se contrapõem. SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**. São Paulo, 2006, p. 50, adota a expressão “direitos da pessoa humana”, porque para ele “direitos humanos” pode ter conotação de direitos da Humanidade ou direitos humanitários, o que seria mais restrito. COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo, 2005, p. 57 e ss.

⁴³¹ PÉREZ LUÑO. Antonio-Enrique. **Los derechos fundamentales**. Madrid, 2007, p. 30 - 32. Diferencia as expressões “direitos fundamentais” e “direitos humanos” pelo diferente grau de concreção positiva, ou seja para ele direitos humanos aparece com um conceito mais amplo e impreciso que direitos fundamentais. Os direitos humanos são para ele um conjunto de faculdades e instituições entendidas em seu contexto histórico, donde as mesmas concretizam os princípios da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, já os direitos fundamentais possuem um sentido mais preciso e estrito, posto descreverem um conjunto de direitos e liberdades jurídicas e institucionalmente reconhecidas pelo ordenamento jurídico.

seres vivos. Segundo Savater⁴³²(1997) para ser humano não basta nascer, é necessário também aprender, na medida em que a genética nos predispõe para sermos humanos, mas só por meio da educação e da convivência social conseguiremos, efetivamente, sê-lo. A CF/88 assegura o Direito à educação⁴³³⁴³⁴ quer pública e privada de qualidade.

O âmbito internacional tem-se o Comentário Geral 11⁴³⁵ (1999) do Comité de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas sobre questões substantivas na aplicação do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (E/C 12/1999/4), vigésima sessão, Genebra, que ocorreu em 26 abril a 14 maio, veio sublinhar que o direito à educação não é apenas um direito econômico, social e cultural, mas igualmente um direito político e civil, indispensável e indivisível dos restantes direitos – pelo que os Estados deveriam apresentar Planos de Ação tendo em vista a realização do disposto no art. 14º PIDESC⁴³⁶.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz em seu preâmbulo os princípios que deverão nortear a hermenêutica constitucional a ela vinculada, na qual os

⁴³² SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Lisboa, 1997. p. 33.

⁴³³ Ver: PIAGET, JEAN. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, 1994, p. 35. “o direito à educação é, portanto, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis”.

⁴³⁴ JORGE MIRANDA. Educação e Direito. **Revista da associação portuguesa de direito da educação**. Lisboa, n. 2, 1999. p. 147, qual seja: “1. Direito da Educação como área multi e interdisciplinar. 2. O Direito da Educação e a Constituição cultural, em Portugal e nos países da língua portuguesa. 3. Os direitos fundamentais pertinentes à educação e a sua interdependência. a) Liberdade de educação e direito à educação; b) Os direitos pressupostos (liberdade de religião, liberdade de criação cultural, poder paternal) e os direitos conexos (liberdade de profissão, direito de iniciativa económica). 4. Direitos fundamentais e papel do Estado e da sociedade relativamente à educação. 5. O sistema educativo e o sistema escolar: os graus de ensino e os sectores público, privado e cooperativo. 6. O sistema escolar público como parte da Administração pública. 7. O sistema escolar e a gestão das escolas. 8. As Universidades em geral e as Universidades públicas em especial. a) O ensino superior em Portugal; b) A diversidade das instituições universitárias; c) As Universidades públicas e a sua autonomia; d) O Conselho de Reitores; e) Referência de Direito Comparado. 9. O Direito Internacional da educação”.

⁴³⁵ Comentário Geral nº 11, sobre os **Planos de ação para a educação primária** - artigo 14.º do Pacto (adoptado na 20.ª sessão do Comité, 1999). Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?Opendocument)>. Acesso em: 13 maio 2015.

⁴³⁶ Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos e Culturais. “Art. 14 Todo Estado Parte do presente pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos”. Ratificado pelo Brasil através do Decreto nº 591, de 6 fe julho de 1992. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em: 13 maio 2015.

valores referentes ao Estado Democrático devem assegurar “exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias⁴³⁷”, portanto, resta consignado os valores da República brasileira.

Como sustenta Barbas Homem (2006, p. 30) a indivisibilidade dos direitos fundamentais, em especial o direito à educação constitui uma das chaves para entender o sentido e a extensão do direito à educação. Que o mesmo seja enriquecido por estas referências: a) à qualidade da educação; b) à sua adequação e relevância para a criança e c) ao seu caráter igualmente instrumental de outros direitos das crianças.

A Carta Magna brasileira prescreve em seu texto as normas consagradoras dos direitos sociais através dos arts. 6º a 11 e do Título VIII - Da Ordem Social, bem como a pedra angular da república brasileira quando no art. 3º, *in verbis*, assim define seus objetivos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Outrossim, quando define os objetivos o faz de modo inovador, pois reconhece materialmente o princípio da igualdade em perfeita sintonia com o *caput* art. 1º, *in verbis*,

⁴³⁷ Preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

quando o mesmo diz ser um Estado Democrático de Direito, ou seja, estabelece limitações a governantes e governados e impõe os princípios normativos do Estado Social:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]

A Constituição brasileira elenca os direitos sociais no art. 6º – ao qual se seguem os direitos sociais dos trabalhadores (art. 7º a 11) – para apenas muito mais adiante (artigos 193 a 232) tratar da ordem social.

Note-se, por fim, que o sistema constitucional brasileiro não estabelece regime diferenciado para os direitos de liberdade como a Constituição portuguesa o faz. Destarte para Barbas Homem⁴³⁸ a chave para entender o conteúdo da educação nos modernos Estados de direito reside na associação entre educação e dignidade humana, fundamento de outros conceitos como o < pleno desenvolvimento da personalidade humana > a que se refere a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o < sentido de dignidade > segundo o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, o < desenvolvimento harmoniosos >, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Crianças.

No dizer de Gomes⁴³⁹(2006, p. 47), a educação afigura-se, destarte, simultaneamente como pilar da democracia nacional e europeia – o que, de resto, o artigo 3/q) e n) do Tratado de Roma, na sequência da revisão operada pelo Tratado de Maastrich, não deixa de sublinhar, bem como, naturalmente, sustentáculo da competitividade da economia europeia em face dos restantes actores mundiais.

Afirma Barbas Homem⁴⁴⁰(2006) em seu texto trata de educação fundamental, mas seu pensamento pode ser estendido ao ensino superior, senão vejamos quando se pronuncia: Aspecto central desta obrigação escolar é a sua relação com a realização do direito à

⁴³⁸ HOMEM, Barbas, Fontes do Direito da Educação na União Européia. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: 2006, p. 27.

⁴³⁹ GOMES, Carla Amado. Direitos e deveres dos alunos nas escolas públicas de ensino não superior. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: Almedina. 2006, p. 47.

⁴⁴⁰ HOMEM, Barbas, Fontes do Direito da Educação na União Européia. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: 2006, p. 29.

educação: a educação deve cumprir critérios de qualidade e a escola não pode ser entendida unicamente como um local onde os pais entregam as crianças para entretenimento enquanto trabalham. Portanto, seja criança, adolescente ou adulto ao adentrar em escola ou IES devem ser “conduzidos” a um ensino de qualidade e que fomente um rela espaço de aprendizagem.

Miranda (2008, p. 86 - 88) toma como base a categorização Jellinek assim estabelece: partindo da divisão tripartida dos direitos fundamentais concebida por Jellinek – *status libertis*, *status civitatis* e *status activae civitatis* –, distingue: a) direitos de agir e direitos de exigir; b) direitos de existência, de liberdade, de participação a prestações e de defesa; c) direitos de liberdade e direitos sociais, em especial; direitos fundamentais individuais e direitos fundamentais institucionais; d) direitos de exercício individual, direitos de exercício coletivo e de exercício individual e coletivo simultaneamente; e) direitos fundamentais comuns e direitos fundamentais particulares; f) direitos do homem, do cidadão e do trabalhador; g) direitos pessoais, sociais e políticos; h) direitos gerais e direitos especiais; i) direitos fundamentais materiais e direitos fundamentais procedimentais; e j) direitos e garantias. A categorização dos direitos fundamentais é proposta pela doutrina constitucionalista, tendo por base fatores diversos, como o conteúdo, a estrutura, a titularidade e a forma de exercício dessas prerrogativas.

O que nos leva a perquirir sobre a categorização dos direitos sociais, se este possuem uma categorização rígida que os distingam de forma direta ou indireta dos demais direitos fundamentais. Entretanto pode-se concluir que entre os direitos a prestações concentram-se as prerrogativas sociais⁴⁴¹ – como o direito à educação, à saúde, à moradia e à segurança social –, importando numa flexibilização na ordenação, posto ser inviável uma categorização rígida. Segundo Pérez Luño (2007, p. 213):

[...] la oposición entre las libertades individuales y los derechos sociales, más que una antítesis entre dos categorías de derechos, responde a dos formas contrapuestas de concebir, ejercer y tutelar los derechos de la persona en dos modelos distintos de organización política.

⁴⁴¹ MIRANDA, Jorge Miranda. Manual de direito constitucional. 2008, p. 92.

Posto que os direitos fundamentais possuem graus diferentes que os conduzem para o foco positivo e negativos ou ambos simultaneamente, ou seja, não é possível uma rígida divisão entre direitos de liberdade ou direitos sociais exclusivamente positivos ou negativos.

Para Moreno (2002, p. 125) é forçoso concluir, portanto, que, apesar de possuírem elementos coincidentes, os direitos rotulados como sociais não constituem um tipo unitário de prerrogativa, antes incluem direitos de caracteres muito heterogêneos⁴⁴².

Iniciativa do ACNUDH - Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos reuniu países da região para discutir as boas Práticas em Mecanismos de Seguimento à Revisão Periódica Universal. Propus desde o Mercosul e da Unasul gerar um espaço de conformação regional de apoio técnico aos países para preparação e apresentação de seus informes, uma atuação em bloco ante o sistema ONU e, gerar cooperação para facilitar o acompanhamento da implementação dos RPU. Reafirma a presente normativa o caráter intergeracional do Direito à educação.

Neste mesmo diapasão constitucional está a educação ambiental enquanto direito social com ampla consagração na Carta Magna. Para além da prescrição normativa a educação ambiental passa pela compreensão de desenvolvimento sustentável, compreendendo-se como conhecimentos interdisciplinares e interdependentes. É preciso educar para planejar *os modus operandi* da vida coletiva. Educação ambiental é sobretudo um convite ao exercício pleno da cidadãos, pois aquele que tem consciência de seus direitos e deveres poderá contribuir de modo sistêmico na produção de suas próprias condições de existência, das condições de existência do todo e em seus projetos de vida. A educação ambiental haje como meio de coordenar a entropia social existente e provocada pelas ações humanas, pois entendemos de mesmo no nosso microsistema as ações se interconectam a partir de um retroalimentação do sistema. O meio ambiente, a realidade social é um sistema que haje de modo interdependente no qual os atores envolvidos humanos ou não se ligam e se constituem em uma totalidade, ou seja, o meio ambiente enquanto sistema rege como um todo às pressões externas quando ao

⁴⁴² “Ccuando el análisis se centra en la estructura y los caracteres propios de cada uno de los derechos convencionalmente agrupados bajo esta denominación genérica de derechos económicos, sociales y culturales, se percibe que, a pesar de que presentan evidentes coincidencias, no responden a un tipo unitário de derechos”. (MORENO, 2002, p. 125)

pressões internas. É um sistema aberto que necessariamente interage com o outros sistemas e subsistemas.

Como explicitado no capítulo 4 a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis educacionais: fundamental, médio e superior com foco na prevenção e na conservação, portanto tem um caráter amplo e holístico e os meios de pacíficos de solução de conflitos como já dito anteriormente incide no dano ambiental real, mas mesmo assim é uma estratégia processual que respeito o tempo entre as partes envolvidas acreditando que são capazes de construir um diálogo e uma solução para o caso in concreto. É preciso que os projetos pedagógicos das instituições de ensino, em especial, os projeto pedagógicos do curso de Direito apliquem a prescrição normativa de modo transversal e integrado. Ressalta-se que a referida Educação Ambiental, deve também ter como foco de estudos os meios adequados de solução de disputas e assim estabelecer contornos possíveis de prevenção de disputas e se necessário de ação judicial deve conter um olhar protetivo.

3. Direito fundamental de acesso à justiça

O direito de acesso à justiça na acepção de acesso ao judiciário remonta da antiguidade, muito embora por vezes tenha ocorrido de modo limitado as classes sociais menos abastecidas economicamente. À luz de relatos históricos mostra-se que, mesmo de forma limitada, em algumas épocas houve acesso à justiça⁴⁴³ aos hipossuficientes⁴⁴⁴. Registra-se que já na Antiguidade Clássica, houve a garantia de defensor aos pobres.

No entanto, foi durante as revoluções burguesas do século XVIII com a consagração do princípio “todos são iguais perante a lei” veio a fundamentar a assistência judiciária pública. Devido a este fato, a França, em 1851, editou o *Code de L'Assistance Judiciaire*, tratando desses sistemas de Assistência Judiciária. Mas, tais sistemas eram insuficientes e altamente ineficientes, porque eram prestados por advogados particulares, sem remuneração, ou seja, de forma caritativa, “*munus honorificum*”.

⁴⁴³ CESAR, Alexandre Luís. **Acesso à justiça e cidadania**. Cuiabá: UFMT, 2002.

⁴⁴⁴ Em Atenas, eram nomeados anualmente cerca de 10 advogados incumbidos de realizar a defesa dos despossuídos e em Roma, inicialmente por obra do Imperador Constantino (288-337) e depois pela legislação de Justiniano (438-565), o Estado era incumbido de promover a indicação de advogado a quem não possuísse meios para constituí-lo.

Dessa forma, o direito de acesso à justiça, entendido neste momento histórico como acesso ao poder judicial foi garantido, no entanto, não foi criado nenhum instrumento para a sua efetivação, materialização.

Com o liberalismo e sua filosofia individualista, marca dos séculos XVIII e XIX, os indivíduos só formalmente possuíam o direito de acesso à justiça, ou seja, somente aqueles que pudessem arcar com as despesas de uma demanda judicial poderiam ingressar com seus pleitos na justiça.

Foi neste período que se concretizou, também, com a ascensão burguesa, os direitos considerados necessários, inatos, à liberdade individual, consubstanciado nos Direitos Civis emergentes, ou seja, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento, de propriedade, dentre outros.

Segundo Mauro Cappelletti⁴⁴⁵ (2002) promover o acesso da pobreza ao aparato do Poder judiciário, ou seja, utilizar plenamente a justiça e suas instituições – não era preocupação do Estado. A justiça, como outros bens, no sistema *laissez-faire*, só poderia ser obtida por aqueles que pudessem enfrentar seus custos; aqueles que não pudessem fazê-lo ficavam a mercê da sorte. O acesso era apenas formal, não efetivo à justiça, correspondia à igualdade, apenas, formal, mas não efetiva.

Entretanto, a partir do início do século XX e o constante crescimento das sociedades capitalistas, eclodem reivindicações coletivas por novos direitos, denominados os “novos direitos humanos”, quais sejam, os elementos político e social da cidadania. Estes direitos humanos emanam da própria complexidade do tecido social em pleno desenvolvimento, parte-se de uma perspectiva individual para uma perspectiva coletiva, Mauro Cappelletti (2002)⁴⁴⁶ afirma que as sociedades modernas necessariamente deixaram para trás a visão individualista dos direitos, refletida nas ‘declarações de direitos’, típicas dos séculos dezoito e dezenove.

⁴⁴⁵ CAPPELLETTI, Mauro. **Acesso à justiça**. Tradução Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2002, p. 9.

⁴⁴⁶ CAPPELLETTI, Mauro. **Acesso à justiça**. 2002, p.11.

É nesse período que em 1919, na Alemanha da República de Weimar, governo considerado social-democrata, foi criado um programa de remuneração, patrocinado pelo Estado, de advogados que prestassem assistência jurídica a quem necessitasse.

No Brasil, tem-se no Decreto nº 2.457, de 08 de fevereiro de 1897, e na Lei nº 1.060/50, o tratamento dado aos que necessitassem de assistência jurídica, de acordo com o apresentado por Alexandre Lobão Rocha⁴⁴⁷(2004) inicialmente a lei trata os desprovidos de capacidade econômica para ingressar em juízo como pobre, categoria extremamente subjetiva. Fato que prejudicou o desenvolvimento do instrumento, pois sempre necessitava que o juiz decidisse quem receberia a concessão da assistência, quem era pobre no sentido da lei. Numa visão meramente de impossibilidade de arcar com as custas processuais.

Só após meio século após o Decreto nº 2.457, com a promulgação da Lei nº 1.060, de 05 de fevereiro de 1950, que se definiu "*necessitado*" como aquele cuja situação econômica não lhe permita arcar com as custas do processo e com os *honorários de advogado*, sem prejuízo do sustento próprio ou da família, tal como se extrai do seu art. 2º, parágrafo único. O pedido de assistência deveria ser endereçado ao juiz da ação, mencionando o *rendimento ou vencimento* do postulante, bem como *os encargos próprios e os da família*. Exigia-se, ainda, fosse instruído com um "*atestado*" da condição de necessitado, expedido pela autoridade policial ou pelo prefeito municipal (art. 4º, § 1º, da Lei nº 1.060/50).

No entanto, só a partir dos anos 60 (sessenta) que realmente a busca efetiva pelo acesso à justiça se consolida como um movimento com proporções globais, acompanhando a 'esteira' dos movimentos contestatórios que sacudiram aquela década. Num momento inicial surge a denominada "primeira onda"⁴⁴⁸, em que os esforços são concentrados em proporcionar serviços jurídicos aos pobres. Este sistema, chamado de *Judicare*, é um serviço de mera assistência judiciária, a todas as pessoas que se enquadrem nos termos da lei, e que visa proporcionar, aos desprovidos de recursos, a mesma representação que teriam se

⁴⁴⁷ ROCHA, Alexandre Lobão. **A garantia fundamental de acesso do necessitado à justiça**. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/defensoria/art_alexandre.htm>. Acesso em: 7 dez. 2004, p. 13 - 14.

⁴⁴⁸ Neste momento do relatório, teria das ondas, utiliza-se como principal aporte teórico Mauro Cappelletti em sua obra. **Acesso à justiça**. Tradução Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2002.

estivessem pagando um advogado. Desta feita, os advogados particulares seriam, então, pagos pelo Estado.

Posteriormente, surge outro movimento de acesso à justiça denominado de “segunda onda”. Este novo movimento tratou de solucionar a representação dos interesses coletivos, difusos e individuais homogêneos. Esta segunda onda de reformas incentivou a reflexão sobre o processo civil e o papel dos tribunais. Ora, o processo civil era tido apenas como o meio de solucionar controvérsias entre as partes, notadamente sobre seus interesses individuais. Qualquer tipo de interesse que dissesse respeito a um grupo, público em geral ou a um segmento público, não era considerado albergado por este sistema.

Mauro Cappelletti⁴⁴⁹(2002) desenvolve uma análise dos obstáculos no tocante a limitação do acesso ao judiciário dos interesses coletivos ou grupais e das adaptações que surgiram aos poucos para atendê-los: as regras determinantes da legitimidade, as normas de procedimento e a atuação dos juízes não eram destinadas a facilitar as demandas por interesses difusos intentados por particulares.

Sempre que se pensava em acesso à justiça, havia o entendimento de que era necessariamente acesso aos tribunais, que deste modo a justiça estaria sendo realizada. No entanto, a busca pelo acesso à justiça não parou por aí, surgiu, então, a “terceira onda”, a qual visa a promover o movimento de acesso à justiça, sob novos meios de resolução de conflito, não restritos ao ordenamento processual tradicional. Como exemplo tem-se a conciliação, mediação, negociação, arbitragem, entre outros. Este resgate histórico feito em relação ao acesso à justiça mostra que, de alguma forma, houve a preocupação por parte do Estado em garantir a efetivação da justiça para o homem. No entanto, faz também refletir acerca do conhecimento e da confiança do povo em relação à mesma.

Para tal ruptura epistemológica faz-se necessário à efetivação da justiça o desenvolvimento da consciência do sentido ético do ofício de jurista, a construção de uma hermenêutica comprometida com a pacificação social e um aparelho judiciário mais democrático e eficiente, bem como a prevalência dos Direitos Humanos.

⁴⁴⁹ CAPPELLETTI, Mauro. **Acesso à justiça**. Tradução Ellen Gracie Northfleet. Reimpressão. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2002, p. 50.

Neste diapasão afirma Mauro Cappelletti⁴⁵⁰ que embora o acesso efetivo à justiça venha sendo crescentemente aceito como um direito social básico nas modernas sociedades, o conceito de ‘efetividade’ é, por si só, algo vago. A efetividade perfeita, no contexto de um dado direito substantivo, poderia ser expressa como a completa ‘igualdade de armas’. Essa perfeita igualdade, naturalmente, é utópica. As diferenças entre as partes não podem jamais ser completamente erradicadas.

Diante do exposto, e em decorrência do observado nos locais que patrocinam o acesso à justiça gratuita, percebe-se que a falta de entendimento por parte da grande maioria dos assistidos sobre como solucionar seu problema, qual local procurar inicialmente e, até mesmo, saber quando seu direito está sendo desrespeitado, ratifica a idéia de que tudo isso ocorre basicamente por falta de educação de qualidade. Fica claro, então, que a sociedade se apresenta desprovida de conhecimento sobre seus direitos e deveres que, na verdade, são criados em função de e para a mesma, visando ao benefício da paz social, ou seja, do bem comum.

Corroborando, ainda, com o entendimento supra, tem-se em Mauro Cappelletti⁴⁵¹(2002): a “capacidade jurídica” pessoal, se relaciona com as vantagens de recursos financeiros e diferenças de educação, meio e *status* social, ampliando ainda mais o conceito de acesso à justiça. Tal análise é de crucial importância na determinação da acessibilidade da justiça. Ele enfoca inúmeras barreiras que precisam ser *pessoalmente* superadas, antes que um direito possa ser efetivamente reivindicado através de nosso aparelho judiciário, num primeiro nível está a questão de reconhecer a existência de um direito juridicamente exigível. Essa barreira fundamental é especialmente séria para os despossuídos, mas não afeta apenas os pobres. Ela diz respeito a toda a população em muitos tipos de conflitos que envolvem direitos.

Resta compreender se essa falta de conhecimento se dá devido às limitações ocasionadas pela desigualdade econômica, social, cultural ou perpassa também o eixo de uma

⁴⁵⁰ CAPPELLETTI, Mauro. **Acesso à justiça**. Tradução Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2002, p. 15.

⁴⁵¹ CAPPELLETTI, Mauro. **Acesso à justiça**. Tradução Ellen Gracie Northfleet. reimpressão. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2002, p. 22 - 23.

educação integral, para além dos limites formais, mas sim uma educação para o exercício da cidadania. Segundo Alexandre Luis César⁴⁵²(2002) quanto menor o poder aquisitivo do cidadão menor o seu conhecimento acerca de seus direitos e menor a sua capacidade de identificar um direito violado e passível de reparação judicial, além disso é menos provável que conheça um advogado ou saiba como encontrar um serviço de assistência judiciária. São barreiras pessoais que necessitam ser superadas para garantir a acessibilidade á justiça. Dessa forma, a maior causa constatada é a desinformação, uma vez que sem o conhecimento de seus direitos, fica difícil para o cidadão detectar qual ou como seu direito está sendo violado e como pode ser passível de reparação judicial ou extrajudicial.

Diante do exposto, e da necessidade de se exercer a cidadania, bem como outros valores e atitudes, entende-se que o art. 5º da Constituição Federal é a base fundamental para a consecução do acesso à justiça em sua mais ampla dimensão.

Noberto Bobbio⁴⁵³(1992) concebe ser inatingível isolar-se de forma absoluta e contínua os direitos fundamentais. Acredita que os diferentes e mutáveis momentos históricos podem vir a elevar ao caráter de fundamental algum direito e extirpar outro. Assim Os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas, não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar. No entanto, entende-se que existem alguns direitos imprescindíveis, inerentes a condição humana e que nunca devem ser modificados, esquecidos ou diminuídos, pois são eles que dão fundamento à cultura de um povo. Dentre eles a liberdade, igualdade, educação e acesso à justiça.

São os que têm a capacidade de dar o direcionamento, o caminho que cada sociedade deve seguir e, de certa forma, contribui para o que Noberto Bobbio (1992) afirma acima, ou seja, “dar status” de fundamental a algum direito ou retirar-lhe esta premissa. Segundo Alexandre de Moraes⁴⁵⁴ são direitos fundamentais o conjunto institucionalizado de direitos e

⁴⁵² CESAR, Alexandre Luís. **Acesso à justiça e cidadania**. Cuiabá: UFMT, 2002, p. 89.

⁴⁵³ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992, p. 18 – 19.

⁴⁵⁴ MORAES, Alexandre. **Curso de direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 162.

garantias do ser humano, que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana, podendo ser definido como direitos humanos fundamentais.

3.1. Tipos de acesso à justiça: Assistência, Assessoria e Consultoria Jurídica

A inclusão do acesso à justiça como um direito fundamental perpassa dimensões como já foi exposto para além a assistência jurídica clássica, ou seja, ajuizamento de ações perante o Poder Judiciário. O Poder Judiciário tem uma função precípua para materialização dos direitos fundamentais, porém o direito fundamental de acesso à justiça não cinge-se apenas ao interposição de ações junto ao este poder. Faz-se necessário um olhar mais profundo na busca pela real consecução da Justiça.

A promoção da justiça insere-se também na dimensão da assessoria jurídica popular ou privada. Ambas proporcionam uma capacitação dos espaços públicos ou privados com fito de prevenir controvérsias, pois ocorre uma análise, um aconselhamento contínuo as partes visando esclarecer de sistemático o Direito. Já na consultoria jurídica a parte interessada procura junto aos operadores do direito um aconselhamento em face de um problema ou de uma dúvida real. Estas duas últimas dimensões extrapolam o convencional, o chamado processo judicial. Posicionam uma dimensão extrajudicial e em caráter preventivo ao litígio. Posicionando o cidadão frente a seus direitos, inclusive os direitos fundamentais. Afirma Paulo Bonavides⁴⁵⁵ que a nova universalidade dos direitos fundamentais os coloca assim, desde o princípio, num grau mais alto de juridicidade, concretude, positividade e eficácia.

3.2. Soluções pacíficas de disputas

As soluções pacíficas de disputas estão previstas desde a CF/88 em seu art. 4º, *in verbis*: A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

⁴⁵⁵ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

- I - independência nacional;
- II - prevalência dos direitos humanos;
- III - autodeterminação dos povos;
- IV - não-intervenção;
- V - igualdade entre os Estados;
- VI - defesa da paz;
- VII - *solução pacífica dos conflitos*;
- VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;
- IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
- X - concessão de asilo político. (grifo nosso)

A doutrina estabelece alguns tipos de soluções adequadas de disputas: mediação, conciliação, negociação e arbitragem, enquanto meios de resolução de litígios são utilizadas desde antiguidade⁴⁵⁶. Alguns autores as entendem como técnica, ciência ou arte, porém sempre com o fito de dirimir as divergências existentes em um dado grupo pessoas e no esteio de um contexto social. Muito embora os institutos mencionados não sejam uma construção do mundo moderno, porém só recentemente iniciou um processo de amadurecimento e consolidação destas práticas de solução de litígios. Tendo uma posição crescente no atual estágio da sociedade contemporânea visto serem formas ágeis, céleres e na maioria das vezes informais de solução de controvérsias, nas quais as partes são os protagonistas da decisão, quer direta ou indiretamente.

Ressalta-se que muito desta demanda dá-se pelo congestionamento existente no Poder Judiciário, bem como pela sedimentação do papel assumido pelo cidadão na sociedade, passando a ter uma atitude ativa e consciente de interesses, deixando de ser meros expectadores, passando atuar decisivamente nas questões que lhe dizem respeito. Esses

⁴⁵⁶Ver: Sun Tzu. **A arte da guerra**. 2. tiragem. São Paulo: Sapienza, 2004. Maquiavel. **O príncipe**. Tradução Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

instrumentos têm como base o princípio da autonomia da vontade das partes, que, conforme exposto era aplicado desde a antiguidade, muito embora com outras definições. Tais institutos na moderna e contemporânea sofreram grande resistência para sua aplicação e efetivação. Na América Latina, com a Convenção do México de 1994, muitas dos obstáculos foram dirimidos e passou a ocorrer uma onda de positivação por lei dos chamados a época meios extrajudiciais de controvérsias⁴⁵⁷, principalmente a arbitragem.

4. Mediação

Trata-se de uma das modalidades de solução extrajudicial, por natureza informal, na qual partes envolvidas na problemática por livre vontade, com base no princípio da autonomia da vontade das partes, nomeiam um terceiro ou terceiros neutros, com o fito de pacificar a controvérsia de seus interesses particulares, ou seja, restabelecer a comunicação com o fito de encontrarem a solução da disputa. Ressalte-se que sem a intervenção do Estado⁴⁵⁸. O procedimento da mediação perpassa várias etapas, nas quais as partes são responsáveis pela busca conjunta por uma solução, estabelecendo fortes laços de comprometimento com o resultado apresentado, visto ser um processo de restauro das dores, consolidando as relações existentes, outrora abaladas pela disputa.

Porém temos teses que colocam no procedimento de mediação instrumentos da conciliação. Modelo utilizado nos Estados Unidos. Portanto para Morre⁴⁵⁹(1998) a mediação de conflitos é geralmente definida como a interferência consentida de uma terceira parte em uma negociação ou em um conflito instalado, com poder de decisão limitado, cujo objetivo é conduzir o processo em direção a um acordo satisfatório, construído voluntariamente pelas partes, e, portanto mutuamente aceitável com relação às questões em disputa. (MOORE, 1998).

⁴⁵⁷ MENDONÇA, Ângela. **A mediação e a arbitragem no mundo contemporâneo**. Brasília: CACB / SEBRAE / BID, 2003, p. 9.

⁴⁵⁸ LEAL, Rosemiro Pereira. **Teoria geral do processo: primeiros estudos**. Porto Alegre: Síntese, 2001, p. 38. SERPA, Maria de Nazareth. **Mediação, processo judicial de resolução de conflitos**. Belo Horizonte: Faculdade de Direito de UFMG, 1997, p. 105.

⁴⁵⁹ MOORE, Christopher W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O principal papel do mediador é facilitar o diálogo, promover uma aproximação através da clarificação da comunicação entre as partes, com o fito de harmonizar as emoções neutralizar as tensões entre as partes, desencadeadas face ao problema. Chamando para si a disputa, conduzindo as partes a encontrar a solução da controvérsia. Com a harmonização das emoções desencadeadas em face da disputa tem-se a possibilidade de um acordo com fortes possibilidades de êxito, na medida em que o mesmo foi extraído do desejo das partes.

Os princípios fundantes da mediação: a) voluntariedade, b) neutralidade, c) Imparcialidade, d) flexibilidade processual, e) informalidade, f) privacidade, g) confidencialidade e h) boa fé. Ressalta-se que o ciclo da mediação normalmente ocorre em mais de uma seção, por vezes em sucessivas seções, que podem a qualquer momento serem paralisadas pela vontade de uma das partes ou de ambas.

Faz-se necessário uma distinção entre mediação e conciliação, o traço marcante é proposta de restauração do afeto em que está baseada a mediação, já a conciliação tem apenas o fito de estabelecer um acordo viável juridicamente. Portanto recomenda-se a mediação para situações em que fará necessário o reestabelecimento dos vínculos, tais como: a) familiar, b) vizinhança, c) ambiental, dentre outras.

A doutrina considera dois tipos de mediação: voluntária e judicial, com o fito de administração de conflitos. O tipo mais utilizada e propagado pela doutrina é a mediação voluntária, pois como foi explicado anterior, as partes é quem detém o comando do procedimento. Fato que ocorre de forma mais espontânea extrajudicial. A mediação é possível de ser utilizada, porém de difícil aplicabilidade, também em consonância com as próprias característica da mediação, cuja a principal delas a possibilidade várias seções para a elucidação da controvérsia e sua solução. Fato que por si só já demonstra a impossibilidade por parte do Poder Judiciário que tem como principal problema atualmente o grande volume de demandas.

Por trata-se de um procedimento amplo em que as partes são as reais protagonistas do processo e que o mediador ou mediadores atuam com a função de restauro e preservação dos laços de afetividade e respeito pré-existentes entre as partes, bem como a absoluta confidencialidade, economia de tempo e de procedimentos, portanto, tem-se a efetiva possibilidade de um bom acordo de modo rápido e eficiente. E acima de tudo o

reestabelecimento da possibilidade de um novo convívio harmônico entre as partes envolvidas. Fundamentais nas hipóteses acima elencadas.

5. Conciliação

Trata-se de outra modalidade de solução judicial ou extrajudicial de disputas amplamente utilizada na história da humanidade. Atualmente tem seu espectro de atuação bastante difundido nos Estados Unidos. É entendida como a forma mais conhecida de resolução de controvérsias.

Um conceito abrangente de conciliação⁴⁶⁰: meio judicial ou extrajudicial de resolução de controvérsias no qual as partes envolvidas delegam a uma terceira pessoa (neutra), que terá como missão promover a aproximação das mesmas, bem como orientá-las na consecução de um acordo. O terceiro neutro – o conciliador ou conciliadores, desempenhará papel fundamental na facilitação do diálogo entre as partes e seu possível acordo⁴⁶¹.

A doutrina estabelece basicamente dois tipos de conciliação: extrajudicial e judicial. A conciliação extrajudicial dá-se quando sua aplicação ocorre fora da competência do Poder Judiciário e sem ter havido o ingresso da demanda no poder citado. Podendo ser tipificada como extra ou pré-processual⁴⁶². Ressalte-se que mesmo quando ocorre em caráter extraprocessual, na maioria das vezes após o acordo é feito perante o Poder Judiciário o ajuizamento do pedido de homologação pelas partes a este órgão estatal. Quando da ocorrência da conciliação extrajudicial, é indicado que o conciliador seja uma pessoa da sociedade/comunidade que vai atuar se possível de forma voluntária, obtendo treinamento na área pela instituição a que venha se filiar. Pode ocorrer também na seara de escritórios de advocacia especializados, porém já é mais caracterizada pela voluntariedade do conciliador,

⁴⁶⁰ CALMON, Pedro. **Fundamentos da mediação e da conciliação**. Rio de Janeiro: Forense. 2007. p. 143.

⁴⁶¹ O Conselho Nacional de Justiça brasileiro assim se posiciona: É um meio alternativo de resolução de conflitos em que as partes confiam a uma terceira pessoa (neutra), o conciliador, a função de aproximá-las e orientá-las na construção de um acordo. O conciliador é uma pessoa da sociedade que atua, de forma voluntária e após treinamento específico, como facilitador do acordo entre os envolvidos, criando um contexto propício ao entendimento mútuo, à aproximação de interesses e à harmonização das relações. Disponível em: <http://www.conciliar.cnj.gov.br/cms/verTexto.asp?pagina=o_que_e_conciliacao>. Acesso em: 08 set. 2008.

⁴⁶² GRINOVER, Ada Pellegrini. Conciliação e juizados de pequenas causas. In: **Novas tendências do direito processual**. São Paulo: Forense Universitária, 1990, p. 208. CALMON, Pedro. **Fundamentos da mediação e da conciliação**. Rio de Janeiro: Forense. 2007, p. 143 - 144.

por tratar-se de um ato conduzido normalmente mediante contrato de prestação de serviço. Atua como facilitador do diálogo entre as partes, favorecendo um contexto/clima propício ao entendimento, aproximando os interesses e harmonizando das relações.

Os escritórios de advocacia especializados em soluções extrajudiciais de controvérsias normalmente atuam de forma multidisciplinar. A equipe normalmente é composta por: advogados, contadores, psicólogos dentre ou áreas.

Já a conciliação judicial ocorrer como uma fase posterior a tentativa de conciliação extrajudicial, quando não exitosa, ou como fase interna a processo judicial clássico⁴⁶³, ou seja, como forma utilizada pelo Judiciário com o fito de promover a pacificação entre as partes em caráter de autocomposição judicial. A conciliação segundo Pedro Calmon (2007, p. 147) pode ser classificada sob a ótica cronológica em “pré-processual, quando ocorre antes da propositura da demanda e processual, promovida enquanto perdura o processo” e sob o ponto de vista topológico quando distingue em “conciliação extraprocessual, realizada fora do processo, da endoprocessual, que é realizada dentro do processo, ainda que de forma incidental”⁴⁶⁴.

Quando da hipótese conciliação endoprocessual, o procedimento deve ser iniciado pelo magistrado ou a pedido da parte, cuja consequência é a designação da audiência e a intimação das partes para este fim.

Quando da ocorrência da conciliação judicial, não de tem o foco na ação voluntária entre as partes de estabelecer uma conciliação, na medida em que este meio de solução ocorre por decisão judicial e prevista nos normativos atinentes a organização do Poder Judiciário, portanto, é executado por servidores públicos ou pelo Estado designados a executar este mister. Na maioria dos ordenamentos jurídicos pode as partes escolher o conciliador ao aceitar a designação posta pelo sistema judicial. Quando da escolha aleatória traz em si um carência de efetividade, posto ser a concitação um meio entendido como um espaço dialógico e integrado.

⁴⁶³ Nos Juizados Especiais no Brasil, a conciliação é conduzida por um conciliador, não magistrado, especialmente designado para este fim. Alguns Tribunais de Justiça também possuem câmaras de conciliação.

⁴⁶⁴ CALMON, Pedro. **Fundamentos da mediação e da conciliação**. Rio de Janeiro: Forense. 2007, p. 147.

O conciliador por ser um terceiro neutro possuidor da confiança das partes envolvidas na controvérsia e tem como missão primordial focar na composição dos interesses das partes. Durante as sessões a partir da técnica de escuta dinâmica e da reconfiguração de perguntas fundamentais ao esclarecimento do problema, assim estabelece uma facilitação do diálogo, vencendo as dificuldades de comunicação, chegando às vezes a propor uma solução para a disputa, com base nas evidências do caso, entendendo ser a mais adequada para aquela controvérsia. Ressalta-se que as partes em momento algum são obrigadas a aceitar a proposta do conciliador. Tudo face ao princípio da autonomia da vontade das partes.

As ações do conciliador na consecução de sua missão, ou seja, promoção do acordo tem como fundamento de suas ações os princípios de imparcialidade, equanimidade e justiça, cujas propostas deverão assim fundar-se. O conciliador pode ainda em qualquer momento sustar a sessão por entender não ser factível um acordo e porquanto, configura-se mais célere explicitar as partes que as mesmas podem procurar o Poder Judiciário ou um juízo arbitral, cessando assim o processo conciliatório. E caso já esteja na via judicial, caberá então ao magistrado decidir. Com estas características o conciliador detém em princípio mais poderes do que os do mediador, na medida que este apenas conduz o processo ao acordo sem nenhuma interveniência na decisão/acordo, este deverá ser advindo exclusivamente da desejo das partes, à luz dos esclarecimentos e da boa-fé envolvida no procedimento.

6. Negociação

Podemos assim perceber que a negociação hoje é muito mais valorizada do que nas priscas eras, pois mesmo que intuitivamente acabarmos buscando a negociação. Analisando a história do homem quando nos deparamos com eventos como, por exemplo, o relato da Batalha de Kadesh, entre os hititas e os egípcios, no qual é entendido pelos historiadores como tendo sido neste celebrado o primeiro tratado de paz reconhecido no qual não existe nem ganhador nem perdedor, encontramos a negociação atuando de forma eficaz.

Em razão dessa diversidade, podemos nos deparar com dois tipos diferenciados de negociação, uma em que se trabalha o ganha-ganha, enquanto que na outra forma trabalha-se o ganha-perde. Sendo a negociação um procedimento dinâmico em que as partes buscam um acordo que venham a satisfazer aos dois lados, faz-se necessário que cada uma das partes

deve dar sua contribuição para poder receber algo em troca, ou fazer e receber, dentro da idéia do que seja o grau de satisfação das partes envolvidas. Quando a negociação é direta, ou seja, as próprias partes envolvidas tentam por elas mesmas chegarem a um acordo, então nesse procedimento não existe nenhum grau de intervenção de terceiros, existindo somente a participação direta das partes que dialogam buscando uma possível composição. É natural a utilização a estratégia de barganha, onde os negociadores colocam à mesa de negociação os seus pontos principais e aqueles em que é possível ceder, buscando assim o ajuste necessário. Cumpre mais uma vez ressaltar que o grau de comprometimento das partes em uma negociação é extremamente alto, de tal sorte que é esse comprometimento que viabiliza a própria negociação.

Contudo existe também a negociação indireta em que um terceiro ou terceiros neutros são nomeados com fito de por fim a controvérsia. Normalmente de modo imparcial o negociador estabelece as propostas, numa perspectiva de flexibilização dos interesses em detrimento do bem maior, a pacificação do litígio.

7. Arbitragem

O instituto da arbitragem remonta dos tempos da antiguidade, sendo considerado um dos mais antigos, no qual os povos procuravam resolver suas controvérsias de modo amigável e célere, dissociados do formalismo jurídico tradicional. Existe registro de sua utilização no Oriente antigo, os hebreus constituíram uma câmara composta por três árbitros – Beth-Diam, para dirimir conflitos de interesse privado⁴⁶⁵. (MAIA NETO, 2000, p. 17)

Na Grécia antiga a arbitragem era utilizada de modo consensual e necessário. A cláusula compromissória⁴⁶⁶ tinha em seu conteúdo o objeto do litígio e a autonomia da vontade das partes na escolha dos árbitros, ideário que permanece até a atualidade.

Na Roma antiga, na fase inicial do processo, as *legis acciones* guardava profunda semelhança com os juízos arbitrais. As questões cíveis eram inicialmente encaminhadas ao magistrado e, depois, levadas ao *arbiter* - árbitro privado, escolhido pelas partes.

⁴⁶⁵ MAIA NETO, Francisco. **Arbitragem – a justiça alternativa**. Belo Horizonte: F. Maia Neto, 2002, p. 17.

⁴⁶⁶ É a cláusula que as partes, de comum acordo, em qualquer forma de contrato, fazem a opção pela Mediação ou Arbitragem, renunciando assim à jurisdição e tutela Estatal. CARMONA, Carlos Alberto. **Arbitragem e processo**: um comentário à Lei nº 9307/1996. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004, p. 35.

Posicionando numa interpretação extensiva pode-se dizer na 1ª Carta de São Paulo aos Coríntios, quando diz: “Que é isto, que vocês quando têm alguma coisa contra outro cristão vão à justiça, e pedem a um tribunal pagão que decida a questão, ao invés de levá-los a outros cristãos, para decidirem quem de vocês é que está certo?”⁴⁶⁷ detecta-se um embrião de propositura de utilização de um árbitro em detrimento de um juiz.

Na Idade Média, as classes mais abastadas, favorecidas social e economicamente: cavaleiros, barões, proprietários feudais, nobres e comerciantes buscavam resolver suas controvérsias através da arbitragem, instrumento extremamente eficaz, porém não era possível sua utilização pelas classes menos favorecidas, face ao elevado custo.

Como a arbitragem era utilizada desde a antiguidade, porém na Idade Média foi por vezes utilizada como forma de dirimir ou até mesmo evitar conflitos bélicos⁴⁶⁸ e em momentos de grande relevo histórico, como no Tratado de Tordesilhas⁴⁶⁹, através da Bula do Papa Alexandre VI, que atou como árbitro na disputa entre Portugal e Espanha.

A Igreja Católica da Idade Média tinha por alicerce de seus procedimentos o poder arbitral e disciplinar. Na atualidade o Papa João Paulo II por meio do novo Direito Canônico⁴⁷⁰ dispõe sobre o “de modis evitandi iudicia,” ou seja, os modos de evitar os juízos, cuja a melhor forma de ser evitado é a utilização da arbitragem com um ou mais árbitros eleitos de comum acordo pelas partes conflitantes, aconselhando assim os católicos a composição, a reconciliação para resolução de suas controvérsias por este meio eficaz e justo. Deve o árbitro fundamentar-se nos princípios de direito e na equidade.

Na história do direito português medieval havia a previsão da utilização da arbitragem através das ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas que disciplinavam este sistema de composição de litígios.

⁴⁶⁷ Bíblia Sagrada. Tradução Centro Bíblico Católico. 125. ed. São Paulo: Ave - Maria, 1999, p. 1469 - 1470, I Coríntios 6, 1-8.

⁴⁶⁸ GUILHERME. Luis Fernando do V. de A. **Arbitragem**. São Paulo: Quartier Latin. 2003, p. 39.

⁴⁶⁹ O *Tratado de Tordesilhas* foi assim denominado por ter sido celebrado na povoação castelhana de Tordesilhas, assinado em 07 de julho de 1494, entre Portugal e Castela (parte atualmente da Espanha). Definiu a partilha do chamado Novo Mundo entre ambas as Coroas.

⁴⁷⁰ Código de Direito Canônico Promulgado pelo Papa João Paulo II. Tradução Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. 11. ed. São Paulo: Loyola, título III, artigos 1713 a 1716, 1998.

No Brasil, a arbitragem como era prevista através das Ordenações Filipinas, que incidiu na colônia. No Império era prevista na Constituição de 1824⁴⁷¹. No final do século passado desenvolveu-se um processo de conscientização destes meios. No caso brasileiro atuando-se em duas frentes: através de instrumento normativo, Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996 - Lei da Arbitragem⁴⁷² e da disseminação da cultura da pacificação social, a transposição da cultura adversarial. Atualmente há uma crescente aceitação pelos juristas, incluindo os magistrados, porém é ainda pouco conhecida da população de baixa renda.

Vários obstáculos foram transpostos, porém muito há o que resignificar na cultura social. Este instrumento mesmo que previsto no aspecto formal é preciso efetivar o aspecto material, que será feito a partir da disseminação de uma cultura de paz. A luta a ser estabelecida transpõe o mero cumprimento a lei, na busca pela cidadania.

Na história da humanidade as controvérsias, eram inicialmente resolvidas pela força, o que hoje chama-se de autotutela ou vingança privada, era o fazer justiça com as próprias mãos, dessa fase os homens evoluem posteriormente para autocomposição e a heterocomposição. Momento em que o Estado chama para si a competência para resolver os litígios entre particulares⁴⁷³.

Na autocomposição as partes envolvidas na controvérsia buscam resolver seus problemas de modo amigavelmente, sem intervenção de terceiro. Já na heterocomposição surge a figura de terceiro imparcial auxiliando as partes a solucionar suas disputas.⁴⁷⁴ (LIMA, 2003)

Com base no Processo Civil Romano percebe-se a evolução do instituto da arbitragem, que ultrapassou três fases: a) primeira – arbitragem facultativa – na qual as partes escolhiam o juiz ou o árbitro para dirigir o problema, b) segunda - a arbitragem obrigatória e c) terceira - processo extraordinário – que se caracteriza pela passagem da justiça privada para a justiça pública, na qual o pretor passa a conhecer do mérito dos conflitos e a proferir sentenças, neste

⁴⁷¹ Constituição de 1824, art. 160, *in verbis*: “Nas causas cíveis e nas penais civilmente intentadas, poderão as partes nomearem Árbitros”.

⁴⁷² BOMFIM, Ana Paula. **Dez anos da lei de arbitragem**. São Paulo: Lumen Juris, 2006.

⁴⁷³ CARREIRA ALVIM, J. E. **Comentários à Lei de Arbitragem (Lei nº. 9.307, de 23/9/1996)**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002, p. 29.

⁴⁷⁴ LIMA, Leandro Rigueira. **Arbitragem – uma análise da fase pré-arbitral**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

momento passa então para o monopólio Estado, em que exerce a sua força institucional ao impor sua decisão.⁴⁷⁵ (CINTRA, 1993)

Com a consolidação do Estado passa-se a ter um processo civil institucionalizado no qual as partes conflitantes são encaminhadas para ao Poder Judiciário e com isso ocorre uma limitação do uso da arbitragem, na crença de que este poder solucionará as controvérsias. A sociedade passa a aceitar o Poder Judiciário como o meio ideal, seguro na resolução de disputas.

Trata-se de um instituto em que um terceiro ou terceiros neutros designados pelas partes envolvidas no litígio, utilizando o princípio da autonomia da vontade das partes, decide, põe fim a controvérsia, por uma sentença a ser cumprida pelas partes. Portanto, o árbitro ou árbitros recebem das partes o poder através de uma convenção privada, sem a intervenção estatal e decidem.

Um conceito de arbitragem de caráter abrangente como sendo um meio de solução extrajudicial heterocompositivo privado em que um terceiro escolhido pelas partes ou não para decidir sobre a disputa em questão⁴⁷⁶ (CARMONA, 2004). Já para alguns autores deve ser entendida como modalidade paraestatal de solução de controvérsias à luz do novo direito processual. Ressalta-se que esta modalidade só poderá ser utilizada se prevista no contrato ou acordada entre as partes⁴⁷⁷ aplicada em direto disponíveis. Carnelutti⁴⁷⁸ (2000) defende ser possível a composição de lide por meios distintos do processo civil, seja por obra das próprias mãos das partes envolvidas (autocomposição), seja por meio de um terceiro, desprovido de poder judicial.

Entretanto face das dificuldades em tratar de forma célere as questões trazidas a baila, a própria complexidade da sociedade contemporânea e sua consequente ampliação das

⁴⁷⁵ CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pelegrini; DINAMARCO, Cândido R. **Teoria geral do processo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 1993, p. 24 – 27.

⁴⁷⁶ CARMONA, Carlos Alberto. **Arbitragem e processo**: um comentário à Lei nº 9307/1996. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004, p. 51.

⁴⁷⁷ CARREIRA ALVIM, J. E. **Comentários à lei de arbitragem (Lei nº 9.307, de 23/9/1996)**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2002, p. 29.

⁴⁷⁸ CARNELUTTI, Francesco. **Sistema de direito processual civil**. São Paulo, Classic Book, vol. I., 2000, p. 62 - 66.

demandas judiciais, ressurgiu a arbitragem com nova roupagem, compatível com o atual contexto das sociedades. Transformando-a em um meio real e ágil de solução de controvérsias, que tenham como objeto direitos patrimoniais disponíveis. Primando pela liberdade das partes na escolha do árbitro ou árbitros para decidir aquela disputa ou disputas futuras.

Trata-se portanto de um meio extrajudicial de disputas bastante utilizado nas questões empresárias, sem excluir o Poder Judiciário quando da real necessidade de participação, ou seja, os meios de solução extrajudicial configura-se em mais uma opção da resolução das controvérsias. A Poder Judiciário tem sua fundamental importância na efetivação do Estado de Direito.

Tem como características deste método de solução de extrajudicial de controvérsias a sua fundamentação no Princípio da autonomia da vontade das partes, pois as partes escolhem o árbitro e delegam a ele o poder de decidir. A decisão advinda do processo arbitral será imposta as partes.

8. Teoria do conflito

O conflito é da essência do ser humano. No interior das relações humanas, quer de caráter pessoal, profissional ou informal, pode vir a surgir controvérsias, desentendimentos, comumente chamados de conflitos. Segundo Pasquino⁴⁷⁹ (2000) conflito é uma das possíveis formas de interação entre os indivíduos, grupos, organizações e coletividades, é o controle sobre os recursos escassos. Prevalentemente estes recursos são identificados no poder, na riqueza e no prestígio. Pasquino esclarece que de acordo com os tipos e os âmbitos do Conflito, poderão ser identificados outros recursos novos ou mais específicos.

Segundo do Dicionário Aurélio⁴⁸⁰ (2004) conflito significa luta, combate, guerra, oposição entre duas ou mais partes, divergência, discordância de idéias e opiniões. Os seus estudiosos preferem ficar presos ao último conceito apresentado pelo léxico, defendendo que as demais concepções são espécies da discordância de idéias e opiniões. Portanto, pode-se entender o conflito como um conjunto de propósitos ou condutas divergentes, que estão

⁴⁷⁹ PASQUINO, Gianfranco, et all. **Dicionário de política**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

⁴⁸⁰ FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

sistematicamente presentes no cotidiano das pessoas, tanto nas relações interpessoais quanto organizacionais⁴⁸¹. (FOLBERG, 1984)

Seja qual for a natureza do conflito, sua exteriorização dá-se no seio de um processo de comunicação no qual interesses divergentes supõe uma causalidade circular, e não a linear (causa-e-efeito), enfatizando a interdependência de todos com todos e de tudo com tudo. O conflito ocorre quando as duas ou mais partes entendem que suas necessidades não podem ser satisfeitas simultaneamente. Pode-se afirmar que todos os seres humanos vivenciam conflitos ao longo de suas vidas, que muitas vezes não se configuram em verdadeiros combates externos.

O conflito é um acontecimento natural que tem o condão de elucidar e trazer benefícios para a sociedade quando da sua problematização e resolução. Segundo Mascarenhas⁴⁸² (2005) as estratégias empregadas pelo Direito positivo impõem à batalha entre as partes, que têm de comprovar a ocorrência de uma hipótese fática para aplicação de uma consequência jurídica específica. Segundo o autor, esta consequência jurídica, consubstanciada por uma decisão do órgão judiciário, iria conferir apenas a uma das partes o bem almejado. Vale dizer que o foco não está em um denominador em comum, mas principalmente na resolução do conflito em toda sua magnitude. Para uma maior efetividade durante o processo de resolução de controvérsias pelos meios extrajudiciais, as partes imbuídas no papel de intermediários (mediador, conciliador, negociador ou árbitro) devem dominar os caminhos e as possíveis estratégias pacificadoras, levando em consideração que para cada momento do processo e para cada sujeito deve haver uma ação específica.

Portanto, as pessoas que estejam em conflito devem buscar um intermediário quer pela via judicial ou pela via extrajudicial com o fito de reestabelecer a comunicação e por consequência dirimir o conflito. Sendo sempre o intermediário imparcial e escolhido pelas partes, quando a escolha incidir nos meios extrajudiciais de controvérsias.

⁴⁸¹ FOLBERG, J.; TAYLOR, A. **Mediación – resolución de conflictos sin litigio**. Buenos Aires: Noriega. 1984, p. 42.

⁴⁸² MASCARENHAS, Nicolai. **Técnicas de negociação**: novas ferramentas para os advogados Defenderem os Interesses de Seus Clientes. In: **Debate virtual**. Revista eletrônica mensal do curso de direito UNIFACS, C.P.J. Centro de pesquisa jurídica, n. 67, dezembro, 2005. Disponível em: <www.unifacs.br/revistajuridica/edicao_dezembro2005/discente/disc_16.doc>. Acesso em: 29 jun. 2007, p. 24 - 30.

9. Cruzamentos possíveis entre Educação Ambiental e meios adequados de solução de disputas

A dimensão atual de acesso à justiça nos posiciona ao encontro dos meios adequados de solução de disputas no tecido social, em especial, nos conflitos ambientais, pois são meios mais céleres e com grande possibilidade de êxito em face da própria natureza da escolha. As partes envolvidas é que decidem o procedimento a ser utilizado, se mediação, conciliação, negociação ou arbitragem e sua duração. Quando da ocorrência da via judicial se aplica o prescrito em lei, com seus procedimentos, porém não exclui a possibilidade de dentro do rito judicial ocorrer mediação ou conciliação enquanto técnica de resolução de disputas, mesmo que não prevista do código de processo do Estado. No caso brasileiro em face ao novo Código de Processo Civil⁴⁸³ que traz expressamente a utilização da mediação e da conciliação judicial passa a ser uma das etapas do processo judicial.

Como explicita Ribeiro, Holanda: o legislador do novo código de processo civil inseriu de forma obrigatória a audiência de conciliação logo após o despacho da petição inicial, antes mesmo da resposta do réu, a ser realizada por um profissional capacitado, que não seja o juiz ou advogados das partes. No Brasil império a Constituição imperial de 1824⁴⁸⁴, trazia em seu bojo um dispositivo equivalente, art. 161, *in verbis*: “Sem se fazer constar, que se tem intentado o meio da reconciliação, não se começará Processo algum.”

A questão é enfrentar os desafios da complexidade social e jurídica e promover um novo olhar. É preciso remodelar a aplicação do ordenamento jurídico, no sentido de evitar que suas normas sejam simbólicas e que a justiça seja algo inalcançável. Assim Nalini (2014, p. 9) se posiciona:

Invistam na cultura da pacificação, negociação, da conciliação, da mediação, da arbitragem e ousem à procura de alternativas. O pragmatismo anglo-saxão produziu dezenas de fórmulas de resolução de controvérsias que prescindem da judicialização. [...]

⁴⁸³ BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 4 maio 2015.

⁴⁸⁴ BRASIL. **Constituição política do império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Carta de lei, de 25 de março de 1824. Manda observar a constituição política do imperio, oferecida e jurada por sua magestade o imperador. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> . Acesso em: 29 maio 2014.

Não é para poupar o Poder Judiciário dessa invencível carga de trabalho. Se a sociedade entender que a Justiça é o único remédio, a resposta vem pronta e engatilhada: prepare seu bolso, porque o Judiciário não hesitará em crescer até o infinito.

Ocorre que, em grande parte das Convenções internacionais, dos Tratados e normativa internacional na área do meio ambiente já traz em seu bojo meios pacíficos para a solução de possíveis disputas. Entretanto, ressalta-se que a incidência dos meios adequados de solução de disputadas não no caráter preventivo de conflitos ambientais, mas sim atuam no caráter de correção do conflito

Segundo Cappi (2009, p. 28), “o conflito é inerente ao ser humano, é intrínseco a existência humana”. Corroborado por Meleu (2009, *on line*) quando diz: Interferir na administração dos conflitos implica em um primeiro momento, admitir que esses são naturais e inerentes ao ser humano, propulsores do progresso, pois, sem conflito seria impossível haver progresso e provavelmente as relações sociais estariam estagnadas em algum momento.

Como já posto, os meios não adversariais de solução de controvérsias não são meios de controle para prevenção de danos ambientais, como explicita Pentinat⁴⁸⁵ (2007, p. 178): “No obstante, los medios de solución pacífica de controversias, si bien inciden en la aplicación e interpretación del tratado, no pueden considerarse como mecanismos de control”. Os mecanismos estatais de controle tem o condão de prevenir a agressão ao meio ambiente. Já quando se chama a ação os meios pacíficos de solução de disputas o dano já aconteceu. Ou seja, para Pentinat (2007, p. 178): “En cambio, los mecanismos de solución de controversias o el de la responsabilidad son normalmente *post hoc* y de carácter bilateral, se basan en la existencia del perjuicio, en la reparación de daños y en la existencia de una Parte lesionada”.

⁴⁸⁵ PENTINAT, Susana Borràs Pentinat. **Los mecanismos de control de la aplicación y del cumplimiento de los tratados internacionales multilaterales de protección del medio ambiente**. 2007. 929 f. Tese (Doutorado em Direito Público). Universitat Rovira i Virgili Departament de Dret Públic, Trragona, 2007. Disponível em: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/8765>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

Outrossim, vê-se o crescimento na utilização dos meios pacíficos de solução de disputas, como diz Daniel Sarmiento⁴⁸⁶(2007) embora o fenômeno da inflação legislativa persista, o monopólio estatal na produção de normas torna-se uma miragem, na medida em que os atores econômicos passam a reger suas atividades por uma *lex mercatoria*, criada difusamente pelo próprio mercado, em detrimento do Direito produzido pelas fontes tradicionais dos Estados. Assim, até uma função essencialmente pública – como a elaboração de normas – privatiza-se, com o surgimento de inúmeros outros polos reguladores, à montante e a jusante do Estado. E o mesmo pode-se dizer em relação a outras tarefas eminentemente estatais, como a jurisdição – veja-se o crescimento da arbitragem e de outros meios alternativos de solução de litígios – e o exercício do poder de polícia.

Constituição brasileira de 1988⁴⁸⁷ absorveu os anseios da sociedade em relação à garantia de acesso à justiça, quando ampliou o conceito de cidadania e de acesso à justiça, no seu art. 5º, inciso LXXIV, dispõe *in verbis*: O Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos. Ressalte-se que quando o constituinte brasileiro inclui a terminologia “assistência integral” posiciona-se no sentido amplo de acesso à justiça, ou seja, a promoção de todos os meios necessários a materialização da Justiça, inclusive os meios pacíficos quer judiciais ou não judiciais. Assim abre a possibilidade inclusive atuação dos hipossuficientes na seara coletiva, em especial, do meio ambiente, através da Defensoria Pública. Que também tem mister a educação para a cidadania e a busca pelo consenso nos litígios. A lei que regulamenta a Defensoria Pública⁴⁸⁸ prescreve em seu art. 4º, inciso III, *in verbis*:

⁴⁸⁶ SARMENTO, Daniel. **Interesses públicos versus interesses privados**: desconstruindo o princípio de supremacia do interesse público. In: Interesses públicos vs interesses privados na perspectiva da teoria e da filosofia constitucional. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007, p. 43.

⁴⁸⁷ A CF/88 previu ainda, em seu art. 134, a criação da Defensoria Pública, *in verbis*: “instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a orientação jurídica e a defesa, em todos os graus, dos necessitados, na forma do art. 5º, LXXIV”. A regulação da criação da mesma deu-se por meio da Lei complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, que trata acerca de seu funcionamento, e explicita detalhadamente o disposto no parágrafo único do artigo supra, *in verbis*: “Parágrafo único. Lei complementar organizará a Defensoria Pública da União e do Distrito Federal e dos Territórios e prescreverá normas gerais para sua organização nos Estados, em cargos de carreira, providos, na classe inicial, mediante concurso público de provas e títulos, assegurada a seus integrantes a garantia da inamovibilidade e vedado o exercício da advocacia fora das atribuições institucionais”.

⁴⁸⁸ BRASIL. **Lei complementar nº 80**, de 12 de janeiro de 1994. Organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp80.htm>. Acesso em: 27 out. 2010. Combinada com a **Lei complementar nº 132**, de 07 de outubro de 2009. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, que organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal

Promover, prioritariamente, a solução extrajudicial dos litígios, visando à composição entre as pessoas em conflito de interesses, por meio de mediação, conciliação, arbitragem e demais técnicas de composição e administração de conflitos. Neste contexto houve um grande avanço do acesso à justiça para todos.

Segundo Amélia Rocha (2013, p. 5): Nesse contexto é que a Constituição da república brasileira, contemporânea do advento do Direito Internacional dos Direitos Humanos, não se preocupa apenas em reconhecer direitos, mas também em organizar o Estado de instrumentos institucionais necessários a dar-lhes vida: Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário e Funções Essenciais à Justiça (Ministério Público, Defensoria Pública, Advocacia Pública e Advocacia). Não há instrumento melhor ou pior que o outro: todos são importantes e imprescindíveis.

Entretanto quando se trabalha com o conceito de Educação Ambiental em seu sentido amplo e holístico, ou seja, que o seu principal papel é a prevenção ao máximo dos conflitos, os meios pacíficos não resultam em um bom caminho, posto incidir no problema já instalado e por vezes irreversíveis. Assim se posiciona Caúla (2012, p. 77): A legislação ambiental é fundamental, mas ao lado dela é mister a implantação de uma política de EA e eficaz e preventiva.

Para tanto o legislador instituiu formalmente a Defensoria Pública como o órgão detentor desta função precípua, de materializar a justiça por todos os meios legais aos hipossuficientes. Em Portugal o acesso á justiça também é expresso constitucionalmente, através do art. 20º, *in verbis*: “A todos é assegurado o acesso ao direito e aos tribunais para defesa dos seus direitos e interesses legalmente protegidos, não podendo a justiça ser denegada por insuficiência de meios econômicos”.

e dos Territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados, e da Lei nº 1.060, de 5 de fevereiro de 1950, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp132.htm#art2>. Acesso em: 27 out. 2010.

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia⁴⁸⁹ também inseri-se como um documento propulsor do acesso à justiça, em seu capítulo VI – Justiça -, art. 47, *in verbis*:

O Direito à acção e a um tribunal imparcial. Toda a pessoa cujos direitos e liberdades garantidos pelo direito da União tenham sido violados tem direito a uma acção perante um tribunal. Toda a pessoa tem direito a que a sua causa seja julgada de forma equitativa, publicamente e num prazo razoável, por um tribunal independente e imparcial, previamente estabelecido por lei. Toda a pessoa tem a possibilidade de se fazer aconselhar, defender e representar em juízo. É concedida assistência judiciária a quem não disponha de recursos suficientes, na medida em que essa assistência seja necessária para garantir a efectividade do acesso à justiça.

Acesso ao direito e a tutela jurisdicional efectiva portanto deve ser uma grande meta na consecução do Estado de Direito. Segundo Barbas Homem⁴⁹⁰(2007), o mais importante destes direitos é, assim, o direito de acesso aos tribunais, pois sem ele os demais ficam apenas na esfera da formalidade constitucional ou económica. Esta configura-se na primeira onda de Cappelletti anteriormente tratada. Preconiza ainda Barbas Homem⁴⁹¹(2005) que a perenidade do conceito de justiça, a sua actualidade, documentam-se pela sua recepção do direito constitucional actual, como causa da organização da sociedade política.

O Estado de Direito clássico com sua matriz liberal afastava a possibilidade de justiça fora do domínio estatal. A Teoria da separação dos poderes assim consagra as funções do Poder Judiciário. Com o Estado passando a adotar o viés social passa também a adotar a possibilidade de efectivação da Justiça por outras vias, vias estas consensuadas entre as partes. Entende-se por partes indivíduos, coletivos ou Estados. Este primado está constitucionalmente assegurado com um direito fundamental e sua implementação deve extrapolar o entendimento

⁴⁸⁹ UNIÃO EUROPEIA. **Carta dos direitos fundamentais da união europeia**. 2000. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:pt:PDF>>. Acesso em: 13 maio 2015.

⁴⁹⁰ HOMEM, António Pedro Nina Barbas. Considerações acerca da função jurisdicional e do sistema judicial. In: **Julgar**, n. 2., 2007, p. 17.

⁴⁹¹ HOMEM, António Pedro Nina Barbas. **O justo e o injusto**. Lisboa: Associação Académica da Faculdade de direito de Lisboa, 2005, p. 50.

que acesso à justiça é igual a acesso ao Judiciário. Ressalte-se que a mediação⁴⁹² no contexto atual é entendida como uma reinvenção da própria definição de acesso à justiça.

Para Ribeiro, Holanda (2014, p. 33) a tentativa pela implementação das formas alternativas de resolução de controvérsias – mediação, conciliação, negociação e arbitragem – vem sendo construída no cenário brasileiro há duas décadas, o que coincide com vigência nacional da Lei Fundamental brasileira, a qual ampliou vastamente os direitos fundamentais, bem como o acesso à justiça.

No tocante a aplicação dos meios de solução pacíficos de conflitos no conflitos tem uma forte base legal pois conta do Princípio 26 da Declaração do Rio⁴⁹³, *in verbis*: Os Estados solucionarão todas as suas controvérsias ambientais de forma pacífica, utilizando-se dos meios apropriados, de conformidade com a Carta das Nações Unidas. Princípio este que figura em destaque na Carta das Nações Unidas⁴⁹⁴. Ressalta-se que os primeiros Tratados internacionais para o meio ambiente não continham cláusulas de soluções pacíficas de controvérsias⁴⁹⁵. Quando em 1945 a Carta das Nações Unidas estabeleceu a proposta de

⁴⁹² No Velho Testamento contam partes em que a solução do conflitos foi pela via da negociação direta e pela negociação mediada por um terceiro tais como: Abraão e Lot; Abraão e o Rei Abimelec; Issac e o Rei Abimelec; Jacob e Labão estimulam nossa reflexão. Nas tradições judaicas, a mediação era praticada em tempos bíblicos por líderes religiosos e políticos para resolver diferenças civis e religiosas. Em tempos posteriores, na Espanha, África do Norte, Itália, Europa Central, e Leste Europeu, Império Turco e Oriente Médio, rabinos e tribunais rabínicos desempenharam papéis centrais nas soluções dos conflitos, utilizando-se da mediação. Essa tradição foi transportada para as comunidades cristãs que viam Jesus Cristo como mediador supremo. MOORE, Christopher W. **O Processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 32.

⁴⁹³ ONU. **Rio 92**. Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento. 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/rio92.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2012. Ver também princípios 10 e 11.

⁴⁹⁴ **Artigo 1. Os propósitos das Nações unidas são:** 1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz. [...] 3. Todos os Membros deverão resolver suas controvérsias internacionais por meios pacíficos, de modo que não sejam ameaçadas a paz, a segurança e a justiça internacionais. [...] dentre outras previsões contidas na Carta das Nações Unidas, Sendo os meios de pacíficos de solução de controvérsias o ideário da referida normativa internacional. Brasil é signatário. BRASIL. **Decreto nº 19.841**, de 22 de outubro de 1945. Promulga a carta das nações unidas, da qual faz parte integrante o anexo estatuto da corte internacional de justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da conferência de organização internacional das nações unidas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

⁴⁹⁵ Ver estudo realizado por KISS, A. CH., “Le règlement des différends dans les conventions multilatérales relatives à la protection de l’environnement”, en DUPUY, R. J. (ed.), *The Settlement of Disputes on the New Natural Resources*, Hague Academy of International Law, United Nations University. Em realizada um estudo comparado dos Tratados internacionais sobre meio ambiente e detecta as evoluções no tocante a inclusão desta

pacífica de solução de controvérsias o mundo ainda estava sobressaltado no pós-guerra então as terminologias: pacífica e paz eram comumente instadas pelo pavor de uma nova guerra. Contemporaneamente a terminologia e o enfoque é de soluções não adversárias de disputas e meios adequados para solução de disputas, que engloba inclusive a via judicial, que pode no caso, in concreto, ser a única possível.

Consta também da Agenda 21⁴⁹⁶ global – Capítulo 39.10 assim se posiciona, *in verbis*:

D. Controvérsias no campo do desenvolvimento sustentável

39.10. Na área de se evitar e de solucionar controvérsias. os Estados devem estudar e apreciar com maior profundidade métodos para ampliar e tornar mais eficaz a gama de técnicas atualmente disponíveis. levando em consideração. *inter alia*. a experiência pertinente adquirida com os acordos. instrumentos ou instituições internacionais existentes e. quando apropriado. seus mecanismos de implementação. tais como modalidades para se evitar e solucionar Isto pode incluir mecanismos e procedimentos para o intercâmbio de dados e informações. a notificação e consulta a respeito de situações que possam conduzir as controvérsias com outros Estados no campo do desenvolvimento sustentável e meios pacíficos e eficazes de solução de controvérsias de acordo com a Carta das Nações Unidas. inclusive. quando apropriado. recursos à Corte Internacional de Justiça e a inclusão desses mesmos mecanismos e procedimentos em tratados relativos ao desenvolvimento sustentável.

Neste sentido explicita Pentinat (2007, p. 190) os possíveis meios de solução com base na Agenda 21, os considerando diferentes e diversos para cada caso: “os buenos oficios, la mediación, la conciliación, las comisiones de determinación de hechos, los grupos de resolución de controversias, el arbitraje y las decisiones adoptadas por tribunales o cortes internacionales”, como se defende atualmente – meios adequados para solução de disputas. A forma adequada para a solução do litígio depende dos compromissos firmados nos

clausula.

⁴⁹⁶ ONU. **Agenda 21**. 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

acordos/tratados multilaterais. Não há portanto uma fórmula pronta. É preciso compreender o contexto da crise ambiental, o fato gerar da disputa e as cláusulas que o envolvem.

Portanto, desde a década de 1970, com a Conferência de Estocolmo, tem-se um farol voltado para a busca incessante da cultura de Paz junto aos normativos internacionais da área ambiental, pois impulsionam a utilização dos meios pacíficos de solução de conflitos ou dos procedimentos de não conformidade. Mesmo com a previsão de utilização destes meios de solução através da Declaração do Rio em seu Princípio 26, no qual determina que os Estados devem solucionar suas controvérsias ambientais de forma pacífica e em conformidade com a Carta das Nações Unidas, ou seja, impulsiona o caminho do diálogo para as solução dos litígios ambientais. Fato que entende-se correto pois com um direito de 3^a geração em que o foco é a solidariedade, nada mais natural do que a utilização do diálogo como meio primordial para solução deste tipo de controvérsia.

Como diz Pentinat (2007, p. 191) “La práctica ha demostrado que las controversias entre Estados, en la mayoría de los casos, se han resuelto mediante negociaciones y consultas celebradas entre las partes interesada”⁴⁹⁷. Fato que impulsiona a utilização dos referidos meios.

Os meios de pacíficos de solução de disputas⁴⁹⁸ enquanto procedimentos extrajudiciais buscam construir alternativas possíveis de solução, que por vezes tem que trabalhar com as emoções e as necessidades das partes envolvidas. Demonstra assim, respeito às pessoas e ao conflito, bem com o conhecimento da natureza humana. Muitas são as escolas sobre que defendem e aplicam este meio de solução de controvérsia, tais como: Escolas de Harvard, da Mediação Transformativa, Circular-Narrativa e Avaliativa-Facilitativa. A mediação no sentido clássico age por meio de um terceiro neutro – mediador, que não decide pelas partes,

⁴⁹⁷ Ver: **Resolución n° 37/10**, de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración de Manila sobre el Arreglo Pacífico de Controversias Internacionales. Qual a data? O link não funciona! Disponível em: <<https://www.dipublico.org/4042/resolucion-3710-de-la-asamblea-general-de-las-naciones-unidas-declaracion-de-manila-sobre-el-arreglo-pacifico-de-controversias-internacionales/>>. Acesso em: 27 maio 2017.

⁴⁹⁸ A história nos revela que as soluções de conflitos entre grupos humanos se efetivaram, de forma constante e variável, através da mediação. Culturas judaicas, cristãs, islâmicas, hinduístas, budistas, confucionistas e indígenas, têm longa e efetiva tradição em seu uso. Trata-se de uma prática antiga, embora seja comum ser reapresentada como um novo paradigma.

apenas facilidade o diálogo, a partir de técnicas como a escuta dinâmica e redefinição das perguntas traz em seu bojo a possibilidade de uma confiança crescente no mediador, visto serem feitas várias seções e o mesmo em cada uma delas buscar uma real aproximação das partes. A mediação para Warat (1998, p. 5) é um processo de emancipação cidadã “uma forma ecológica de resolução dos conflitos sociais e jurídicos; uma forma na qual o intuito de satisfação do desejo substitui a aplicação coercitiva e terceirizada de uma sanção legal”.

A Mediação e a conciliação tem como principais características: a) privada e b) voluntária / baseada na boa fé, c) autocomposição da controvérsia, d) cooperação, e) respeito, f) confiança e g) sigilosa, configuram-se meios reais para consecução do fim último do Direito, a Justiça social, pois mesmo que não tenham o condão preventivo, tem o condão restaurativo, ou seja, é possível se trabalhar a perspectiva corretiva e utilizar meios educativos de conscientização do uso adequado do meio ambiente. Por vezes há uma confusão conceitual e prática entre mediação e conciliação. Para Warat (2001, p. 89), a mentalidade jurídica termina convertendo a mediação em conciliação. Como diz Pentinat (2007, p. 195 - 197):

de forma excepcional, en los tratados internacionales ambientales más recientes se prevén cláusulas de solución de controversias más elaboradas. En estas cláusulas se prevé que toda controversia referida a la aplicación o interpretación de las disposiciones del tratado podrán someterse a los procedimientos clásicos de solución de controversias, como la investigación y la conciliación, y si no se pudiera resolver la controversia a través de estos medios, se impone un medio jurisdiccional, bajo determinadas condiciones expresamente detalladas.

Ou seja, como a moderna doutrina define – meios adequados de solução de disputas – negociação, mediação, conciliação, arbitragem e pela via judicial. Faz-se a aplicação correta para cada caso e contexto. Excepcionalmente pode as partes envolvidas em caso de impossibilidade pelas vias pacíficas obrigar-se a submeter-se as vias jurisdicionais: arbitragem ou judicial. No entender de Pentinat (2007, p. 197): “Consecuentemente, y como regla general, el arbitraje y el procedimiento judicial, propuestos como último remedio posible para dar solución a una controversia”.

Ressalte-se que, somente a partir do Século XX, que os meios de solução pacíficos de disputas se tornou formalmente institucionalizada, inclusive na área ambiental. Sua prática expandiu-se, de forma vertiginosa nos últimos 30 (trinta) anos, cujo eixo fundamental de sustentação foi o reconhecimento e a constitucionalização dos direitos humanos, que tem no vértice da pirâmide normativa o princípio da dignidade humana, a plena consciência da necessidade da sociedade participar de modo democrático em todas as instâncias políticas. Soma-se a isso a redefinição de acesso à justiça e em especial a consagração do princípio da autonomia da vontade das partes, ou seja, o cidadão passa a compreender que realmente detem o controle sobre as decisões de sua vida. Neste diapasão o indivíduo passa a se empoderar dos valores éticos que permeiam os acordos entre particulares e qual efetivamente é o seu papel e o do papel do mediador/conciliador, bem como deve ser a própria condução das sessões e o respeito absoluto a heteronomia existente entre as partes. Na sociedade contemporânea a compreensão da diversidade e da tolerância são eixos fundamentais para a materialização da cultura de paz.

Como dito anteriormente os Tratados e Convenções internacionais que abordam as questões ambientais tem em seu bojo cláusulas para solução das pacíficas de disputas. Em sua maioria há uma pactuação para utilização dos meios consensuais de disputas, sem excluir a arbitragem e a via judicial. Fato que resta provado a busca pelo diálogo com forma de solucionar as controvérsias. Quando estes canais são esgotados busca-se a arbitragem ou os tribunais. Entretanto, há uma lacuna entre as prescrições normativas e prática da educação ambiental, incluindo a explicitação dos meios pacíficos para solução das disputas juntos aos cursos de Direito⁴⁹⁹ no Brasil, estes conteúdos não abordados de forma transversal e quando o curso dispõe disciplinas com mediação e arbitragem, não há aplicação meios na para os conflitos ambientais, nem mesmo de forma simulada. Os profissionais oriundos das escolas falta-lhes a conscientização e pela carência deste conteúdo quando estão atuar no Sistema de

⁴⁹⁹ O curso de Direito da Universidade de Fortaleza – Ceará, iniciou suas atividades de meios pacíficos de solução de disputas em uma única sala 2001, no Escritório de Prática Jurídica. Com o volume e a complexidade dos casos passou a operar com 03 (três) salas de conciliação e mediação (2002/2003) e em 2004, passa a adotar a terminologia SESED, que incluía conciliação, mediação, negociação e aconselhamento patrimonial. Ver: HOLANDA, Ana Paula Araújo de Holanda. In: DUARTE, Jeane Rocha (Org.). **Casos de sucesso:** acesso à justiça. Brasília: CACB, 2005. p. 46 – 65. Prática premiada – Casos de sucesso de acesso à justiça pelo SEBRAE, em 2014.

Justiça falta-lhes o manejo correto das normativas envolvidas e de aplicabilidade. Cabe as escolas formar profissionais conscientes da necessidade de administrar conflitos, como diz Carlos Ayres Britto (2007, p. 32) - lembrando o art. 205 da nossa Constituição que esboçou os objetivos pretendidos com a educação - “espaço de um saber direcionado ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Portanto, o acesso à justiça em matéria ambiental, quer no caráter de acesso ao Judiciário, quer no caráter de soluções consensuadas de disputas, mesmo com um contexto normativo favorável, é um dos desafios a serem enfrentados pela Direito Ambiental e pelos meios consensuais de solução de disputas visando a cultura de Paz. Como o dever de proteger o meio ambiente é o princípio dos princípios, é o regulador do direito internacional tem como postulado a busca da cooperação internacional, entre os Estados. Portanto, entende-se que as formas não adversarias para solução das disputas ambientais seja o caminho mais adequado, pois as demais formas: arbitragem ou tribunais será sempre uma forma impositiva, por sentença, para a solução de um conflito, ou seja, as partes não pactuaram entre, devem cumprir o que esta posto de juiz/arbitro. Muitos dos “delitos” ambientais cometidos pelo Estados não tem o caráter de deliberadamente agredir o meio ambiente, portanto a via consensual é o caminho para a Cultura de Paz entre os Estados, entre os povos.

Ressalte-se que os meios não adversariais de solução de disputas não tem o viés de controle para prevenção aos danos ambientais, pois atuam quando o dano já ocorreu, porém tem sua relevância na construção de um diálogo possível entre as partes conflitantes, bem como estabelece possíveis aplicações e interpretações normativas possíveis e exequíveis no cenário interno e externo. A educação ambiental tem foco na prevenção e na conservação, portanto tem um caráter amplo e holístico e os meios de pacíficos de solução de conflitos como já dito anteriormente incide no dano ambiental real, mas mesmo assim é uma estratégia processual que respeito o tempo entre as partes envolvidas acreditando que são capazes de construir um diálogo e uma solução para o caso in concreto. Com aduz Bercovitch (2016, p. 310 - 316) cada parte inserida em uma Mediação possui um interesse político e buscará alcançá-lo de maneira racional.

Os cursos de Direito por vezes não acompanharam determinações constitucionais, que tem princípios a manifestação e a participação da sociedade civil. Neste diapasão os capítulo da educação e do meio ambiente coloca a coletividade no centro das discussões, como

responsáveis também pela efetividade do direito a educação e do direito ao Meio Ambiente equilibrado. No atual contexto educativo das escolas de direito, mesmo com a Emenda Constitucional (EC) nº 45, e com a Resolução CNJ N. 125⁵⁰⁰, 29 de novembro de 2010. Apesar disso, o ensino do Direito continua sendo ministrado nas Instituições de Ensino Superior – IES, em sua maioria, com foco na litigância, talvez por satisfazer a poderes sobrepostos a nossa ordem democrática que lucram com esse crescimento *ad infinitum* do Poder Judiciário. Como preleciona Kazuo Watanabe (2008, p.7):

O grande obstáculo, no Brasil, à utilização mais intensa da conciliação, da mediação e de outros meios alternativos de resolução de conflitos, está na formação acadêmica dos nossos operadores de Direito, que é voltada, fundamentalmente, para a solução contenciosa e adjudicada dos conflitos de interesses. Vale dizer, toda ênfase é dada à solução dos conflitos por meio de processo judicial, onde é proferida uma sentença, que constitui a solução imperativa dada pelo juiz como representante do Estado.

É esse o modelo ensinado em todas as Faculdades de Direito do Brasil. Quase nenhuma faculdade oferece aos alunos, em nível de graduação, disciplinas voltadas à solução não-contenciosa de conflitos.

Neste cenário, a CF/88 estabelece as regras para o sistema federal de ensino mas determina que a supervisão da educação superior caberá a União por meio do MEC. Depreende-se portanto, que quer seja uma IES pública ou privada será submetida a regulação e avaliação do MEC. Mas como explicitado nos capítulos anteriores o MEC não atua de forma integrada com os demais ministérios, em especial do Meio Ambiente e nem age com

⁵⁰⁰ CNJ. **Resolução CNJ nº 125**, 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política judiciária nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do poder judiciário e dá outras providências. Disponível em: <http://cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_125_29112010_11032016150808.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

controlador da efetivação da educação ambiental em todos os níveis de ensino, em especial do nível superior e dos cursos de Direito.

O modelo curricular que aplica de modo transversal a educação ambiental, com análise de meios adequados de solução de disputas estabelece contornos possíveis de prevenção e se necessário de ação judicial com olhar protetivo, posto compreender o meio ambiente de modo sistêmico. Poderá então as diversas carreiras jurídicas atuar no cenário social a fortalecer a conscientização de que é papel do coletivo e não apenas do Poder Público de proteger e conservar o meio ambiente. No dizer de Meleu (2009, *on line*): A educação, garantida a todos formalmente na Constituição Brasileira, deve encontrar, no que tange a resolução de conflitos, métodos que superem essa crise e, promova a cultura da pacificação das relações. Para tanto, formar e qualificar agentes de mediação deve ser uma das preocupações do processo educacional da contemporaneidade.

Por conseguinte os profissionais do Sistema de Justiça brasileiro pouco se despertaram para a necessidade de uma justiça especializada nesta área, tem-se algumas varas federais nas capitais somente. Como podemos cobrar do poder instituído a especialidade jurídica se estes foram formados em escolas de Direito que não disseminaram e nem valorizaram tais conteúdos. É difícil se cobrar na ponta quando o início foi desastroso, incompleto. No texto da Rio 92, consta o princípio 10 que assim se expressa: Será proporcionado o acesso efetivo a mecanismos judiciais e administrativos, inclusive no que se refere à compensação e reparação de danos. Entende-se que o acesso efetivo só poderá se materializar com um sistema de justiça apto ao manejo das causas ambientais que possuem uma enorme complexidade tendo em vista que o Brasil possui três entes com competência para legislar (União, estados e municípios) o que torna as demandas judiciais de alta complexidade.

Acessar à justiça em sua dimensão de judiciário é promover a cidadania. Como varas especializadas ter-se-á um incremento na prestação jurisdicional de modo efetivo. Necessita-se da criação de varas especializadas em questões ambientais tanto em 1º como no 2º grau. Tal proposta já foi postulada na 3ª Reunião Mundial das Associações de Direito Ambiental – CIDCE, elaborado em Limoges, na França (2011) e encaminhada aos estados participantes da Rio + 20. O documento relata experiências exitosas de vários países que adotaram justiça especial em matéria ambiental e com a utilização dos meios adequados de solução de disputas. Por isso, entende-se viável e necessária esta criação. Mas falta a conscientização desta necessidade pelo próprios componentes do Sistema de Justiça. Para além do problema

da especialização tem-se a demora da prestação jurisdicional, como ressalta Sales, Andrade (2011, p. 44 - 45):

O descrédito é potencializado quando da ineficiência dos mecanismos tradicionais de defesa de direitos e nas deficiências estruturais na sustentação de meios capazes de desenvolver a cidadania: a Justiça se torna demasiadamente tardia para que sobre ela ainda paira a efetividade da prestação jurisdicional (...) As consequências sobre a cultura da litigiosidade nos tribunais brasileiros se apresentam sob a forma de inúmeros processos parados, sem resolução próxima, fomentando o descrédito na resolução satisfatória das questões, desgaste nas relações continuadas, óbices ao diálogo pacífico e à construção do consenso. A cultura da litigiosidade que leva um conflito ao Judiciário, antes mesmo de qualquer tentativa de solução autocompositiva, também fortalece o sentimento adversarial das partes no decorrer da solução do problema na esfera jurisdicional.

Um dos caminhos de superação deste distanciamento do Poder Judiciário e a sociedade, pois como expõe Barros, Martins, Alves (2015, p. 215), tinha-se um procedimento judicial pautado na natureza adversarial, que pregava a lide, onde para se ganhar necessariamente a outra parte tinha que perder, e perder tudo. Aliado a essa cultura, a morosidade processual sedimentou a rejeição da sociedade em ver o Judiciário como não sendo o melhor meio de solução das suas lides, pois ao ingressar com uma ação a demora em seu julgamento, além de prejudicar o objeto principal da demanda, consumia as próprias partes em seu estado emocional e financeiro. Assim reputa-se que com os meios não adversariais de solução de disputas será possível a construção de uma sociedade com as seguintes premissas: diálogo, respeito ao meio ambiente e cultura de Paz.

Portanto, o acesso à justiça em matéria ambiental, quer no caráter de acesso ao Judiciário, quer no caráter de soluções consensuadas de disputas, mesmo com um contexto normativo favorável, é um dos desafios a serem enfrentados pela Direito Ambiental e pelos meios consensuais de solução de disputas visando a cultura de Paz. Atualmente no Brasil só algumas capitais tem varas federais especializadas na temática ambiental, mas é muito pouco

em face ao tamanho e os problemas ambientais brasileiros. Já com relação ao Ministério Público que teve sua competência explicitada na CF/88 para demandar Ações civis públicas, possuem em todos os estados membros promotorias especializadas em meio ambiente e quase todos os estados promotorias ou ações voltadas para os meios não adversarias de disputas.

A Defensoria Pública só adentrou nesta seara de competência a pouco tempo e ainda não possui em quase todos os estados defensorias especializadas, atua dentro do campo das defensorias de Direito Humanos. Os cursos de Direito tem este papel de promover na base a educação ambiental para que quando os futuros profissionais ascendam as seus cargos já tenham a consciência da relevância da temática e ponha em prática.

O Sistema de Justiça tem um papel relevante na consecução de uma coexistência pacífica entre desenvolvimento e Meio Ambiente em prol das presentes e futuras gerações. Posto que qualquer dano ambiental não ocorre isolado, ele irradia, portanto a noção de solidariedade é o princípio basilar para qualquer análise do dano, quer na seara judicial, quer na seara extrajudicial. É princípio fundamental do Estado e também de todos os povos.

É preciso compreender que o acesso à justiça tem outros contornos nos quais os meios adequados de solução de disputas - as chamadas ADR's – Alternative Dispute Resolution para Cappelletti (1992, p. 82), tratam-se de expedientes, judiciais ou não, que tem emergido como alternativas aos tipos ordinários, ou tradicionais, de procedimento. No mesmo raciocínio Cappelletti, Garth (1988, p. 13) o “acesso” não é apenas um direito social fundamental, crescentemente reconhecido; ele é, também, necessariamente, o ponto central da moderna processualística. Seu estudo pressupõe um alargamento e aprofundamento dos objetivos e métodos da moderna ciência jurídica.

Entretanto, a sociedade precisa tomar para si o papel de guardião do meio, porém falta-lhe a consciência do seu contexto local e global. Aspecto este que os cursos de direito tem o dever de contribuir para diminuir esta marginalização da sociedade deste processo, pois em seus bancos escolas que estuda e se aplica o direito, que se aprende que a norma é fruto do seu contexto social, contexto este que adquiriu relevância e foi convertido em lei. Então, pode-se, a partir das escolas de direito, impulsionar a conscienciência ecológica, o que falta são os instrumentos epistemológicos para esta “revolução”. Falta os estudos e as práticas de educação ambiental junto aos acadêmicos de direito.

Ressalta-se que ter normativas positivadas para o meio ambiente não são suficientes, se não houver formação para os profissionais que atuam nesta área, em especial os profissionais no Direito. Entretanto, mesmo com todas estas estratégias e normativas nacionais e internacionais voltadas para a questão do acesso à justiça, quer no seu viés de acesso ao Judiciário, quer no seu viés de acesso extrajudicial, não obteve tanto êxito. E muito pouco se tem conseguido conter/controlar as atividades danosas ao meio ambiente, quiçá executar os programas, projetos e políticas públicas ambientais. Falta-nos varas especializadas em todos os níveis do Sistema de Justiça, como profissionais integrados a temática e não como ocorre decisões prolatadas nas diversas varas do Poder Judiciário sem a devida observância do primado basilar de ordenamento jurídico, qual seja, sua noção de um sistema de normas harmônicas e integradas.

É preciso disseminar a cultura de Paz e as Políticas de Direitos Humanos contidas no instrumento de avaliação MEC/INEP na dimensão 4 - Requisitos legais e normativos, para de estudos isolados da disciplina de Direitos Humanos, Direito Ambiental, dentre outras. Faz-se necessário que este olhar se amplie em todas as disciplinas, atividades, ações e pesquisas dos cursos de direito⁵⁰¹.

Outrossim, resta provado que todo esta onda de regulação é ineficiente em face a pouca conscientização ambiental junto aos profissionais do Direito. E tudo de fato começa na base.

⁵⁰¹ Exemplo de prática pedagógica transversal e plural: I) Linha de pesquisa Arte e Direito no ensino jurídico já vem sendo discutida desde 2004. No Estado do Ceará, por meio de Ana Paula Araújo de Holanda em parceria com o professor Luiz Alberto Warat realizaram o I Colóquio Nacional de Arte e Direito, na UFC (2007), tendo debates sobre o direito na literatura, nas artes visuais, no cinema, além de temas pertinentes a funções sociais e jurídicas. O evento foi idealizado pela ONG: Agência de Cidadania Responsável – AGIR e apoiado pela Associação dos Defensores Públicos do estado do Ceará e pela ONG: Art and Life. Participaram desta vivência pedagógica: professores e alunos de direito de diversos semestres, professor do curso de Letras, artistas plásticos, poetas, dançarinos e crianças e adolescentes da sociedade civil e II) O projeto Café com Direitos Humanos e Arte, da Coordenadoria Especial de Direitos Humanos, do Governo do estado do Ceará, em parceria com diversas IES, promoveu ao longo de 2014 um repensar do conhecimento jurídico por meio de uma proposta de metodologia, utilizando espaços diversos, e até mesmo a tradicional sala de aula em conjunto com a Arte. Esta ação traz em sua essência uma ruptura metodológica. Firmaram-se parcerias com o Centro de Ciências Jurídicas da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, através do Projeto Cidadania Ativa (rodas de conversa, workshops e debates) e com o Curso de Direito – Centro Universitário Christus, para implementação do Programa Exportação (pela primeira vez no Ceará ocorreu com alunos da graduação a Simulação da Corte Interamericana de Direitos Humanos). Estas propostas pedagógicas têm em si uma abordagem renovadora, criativa e questionadora dos institutos jurídicos, tem-se a partir de postura metodológica fundamentada no pluralismo jurídico, promovendo-se a concretização de uma cidadania acadêmica no discente e no docente. Envolvendo diversas disciplinas/conteúdos do curso de Direito, bem como a interdisciplinaridade com outras áreas, tais como: retórica/discurso, artes cênicas, psicologia, economia etc.

Se nas escolas de Direito não se efetiva a normativa de educação ambiental com sua aplicabilidade também em relação aos meios adequados de solução de disputas, pouco ou nada se avança, pois tem-se um Sistema de Justiça tradicional, fruto de uma escola tradicional, que julga de modo tradicional, pouco afeto à relevância da temática ambiental, posto não é estudada nos bancos escolares e quando o é são tratadas como meras prescrições normativas e não como bases fundantes do Estado Democrático de Direito com preconiza nossa Carta Magna.

Diante dessa realidade vivenciada por nós nos bancos das Instituições de Ensino Superior no Brasil propõem-se uma ruptura epistemológica e metodológica para a educação em direito, um novo modo de transmitir o conhecimento aos discentes com docentes integrados a esta nova concepção educacional, porém, condizentes com a realidade social e acadêmica com a visão não só de se formar bons profissionais do direito, detentores do saber, mas formar seres humanos com pensamentos críticos condizentes com a realidade social que vive, em o olhar para os Direitos Humanos atravessem/penetrem em todo o projeto pedagógico de curso (PPC), por que não em todas as IES. Com afirma Holanda (2004, p. 17): urge a recriação de uma metodologia capaz de promover uma sinergia entre a instituição de ensino, seus docentes e discentes, e que este modelo possa, também, estabelecer uma abordagem renovadora, criativa e questionadora dos institutos jurídicos, promovendo-se a concretização de uma cidadania acadêmica. O modelo tecnicista e dogmático remonta do Brasil império e se projetou na República, que até praticam aulas conferências sem a devida contextualização com o entorno, com o meio ambiente. No dizer Rodrigues (2000, p. 135):

A atual crise da educação jurídica é bastante complexa e múltiplas as tentativas de explicá-la, muitas vezes através de fórmulas ingênuas e simplistas. A não compreensão de seu aspecto multifacetado, que atinge diversas instâncias e níveis, é um dos problemas centrais que reveste muitas das respostas que vêm sendo apresentadas. Outro, não menos grave, é a negação de seus elementos próprios, internos, vendo-a como mera consequência de uma crise político econômica. Também o seu oposto, ou seja, a visão da crise do ensino jurídico meramente como uma crise interna e desvinculada das questões políticas, econômicas, sociais e culturais. A busca de um entendimento da atual situação do ensino do Direito exige uma

análise integral e sistematizada, que permita compreender essa realidade.

Urge que as escolas de Direito adotem novas metodologias, na qual o aluno passa a ser o elemento central da relação pedagógica, no dizer de Holanda e Caúla (2015, p. 32): O ensino participativo do direito ambiental é visto como ferramenta importante para reivindicar criticamente o cumprimento da emancipação dos indivíduos envolvidos no processo de aquisição do conhecimento, que torne possível a descoberta de novas práxis educacionais.

Como se depreende não é uma proposta romantica e nem utópica o que se coloca é a aplicação real das leis brasileiras. Pretende-se a instauração de novo paradigma nas escolas de Direito, no atual momento político e social e com todos os seus vies de complexidade. Os desafios são muitos, o principal é integrar estruturas estatais – principalmente ministérios – posto que apesar as prescrições contidas na CF de 1988 atuam de forma isolada e estanque. Só podemos vislumbrar saídas se a educação for realmente tida como caminho para a construção da solidariedade entre os povos com sustentabilidade, ou seja, a efetiva cultura de Paz. Com base nessa perspectiva posiciona-se a mediação numa perspectiva propositiva, de uma dimensão mais ampla que resolução de disputas, ou seja uma prática pedagógica impulsiona a construção da cidadania ativa e consciente.

CONCLUSÃO

Finalmente, após as abordagens ao longo desta investigação, são formuladas as seguintes conclusões.

PRIMEIRA. - Após a descoberta do Brasil e mesmo com a chegada da família Real ao Brasil em 1808, em fuga por causa da guerra napoleônica, e até o Brasil República da década de 1980, ocorre uma prática de exploração desordenada e destrutiva do meio ambiente, apesar de, já neste contexto histórico, existirem leis protetivas pontuais de conservação do meio ambiente.

Depreende-se da pesquisa realizada que a vinda da família real para o Brasil e a sucessiva proclamação da independência brasileira fortaleceram o desejo dos brasileiros de ter em seu solo cursos de direito que teriam missão de prover profissionais para suprir as carências do Estado em construção. Fundado o Estado brasileiro, é elaborada a primeira Constituição brasileira, que tem seu início com um processo constituinte, sendo depois a constituinte dissolvida e o texto outorgado pelo imperador. Neste contexto, nasce o ordenamento jurídico brasileiro e suas escolas de Direito, que são criadas por ato também do imperador, em 1827, e replicando o modelo português de ensino superior. Com a Constituição de 1824, funda-se em terra brasilis o que hoje se pode chamar de política educacional, pois, no texto constitucional, já há previsão para instrução pública.

Durante o período monárquico, o Brasil teve um ordenamento jurídico “híbrido”, pois tinha uma Constituição própria, mas não possuía um Código Civil para regular suas relações. Tal fato acarretava a recepção em solo brasileiro das ordenações portuguesas: Afonsinas (1444), Manuelinas (1521) e Filipinas (1603). Trato normativo que causava um conflito de valores e de contextualização.

O currículo concebido para vigorar no Brasil teve por base a estrutura curricular do curso de Direito de Coimbra, donde visualiza-se apenas um lampejo de estudo ambiental no Direito mercantil e marítimo, disciplina ofertada no 4º ano. A arbitragem, de forma indireta, poderia ser estudada, a critério do professor, na disciplina Teoria e prática do processo, adotada pelas leis do Império no 5º ano. Remonta-se à arbitragem por se tratar de um dos institutos mais antigos e, atualmente, bastante difundido como um dos meios adequados de solução de disputas.

O momento educacional brasileiro era precário, pois as escolas de Direito de Olinda e de São Paulo, em seu início, não dispunham de professores, de infraestrutura adequada e nem de orçamento próprio para alavancar os estudos em território nacional. Mas foi importante começar e construir “no processo”, pois assim se saiu do estado de total penúria normativa e, por conseguinte, de estudos nacionais aptos ao nosso contexto social e político que diferia do de Portugal.

SEGUNDA. - Em momento algum, na construção dos marcos regulatórios para o ensino do Direito, especificamente, o Estado teve a preocupação de incluir o olhar ambiental. Desde o Brasil Império, quando do surgimento dos primeiros cursos de Direito em solo brasileiro, ou mesmo na República. Durante o Império, a reforma de 1854, que teve o espectro administrativo, pois em momento algum adentrou conteúdos, quiçá conteúdo ambiental. O Brasil se mantinha com leis esparsas e ainda as de Portugal. No início da República velha, deu-se no Brasil a primeira expansão dos cursos de Direito, porém em nada alteraram os conteúdos. O Brasil, mesmo República, só vem a ter Código Civil em 1916, ou seja, no início da República ainda perduraram as normas portuguesas e as esparsas normas brasileiras. Ressalta-se que a primeira codificação civilista brasileira tem forte influência do modelo liberal, ou seja, seu olhar é no indivíduo e não nas relações das pessoas com seu entorno. Já nas décadas de 1960 e 1970, algumas alterações curriculares ocorrem, mas nenhuma de condão ambiental. Em 1961, o Brasil tem sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quase 30 anos após sua previsão Constitucional em 1934. Sofreu alteração, em 1971, e teve sua vigência mesmo após a nova carta constitucional brasileira de 1988, ou seja, até a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Passa-se por toda esta trajetória legislativa educacional e em momento algum se coloca o meio ambiente em foco. Em 30 de dezembro de 1994, através da Portaria MEC N.1886, ocorre a refundação dos cursos de Direito no Brasil, porém, neste momento, não se põe a lume nenhuma menção ao meio ambiente, mesmo a conteúdos de Direito Ambiental. Dois anos após esta portaria é que o Brasil tem uma nova LBD e assim inicia-se o processo de construção pedagógica e administrativa da educação ambiental, pois a concepção de difusão da educação ambiental se consolida na LBD com as emendas posteriores. Ressalte-se que tanto a Portaria 1886/1994 quanto a LDB são posteriores à Constituição de 1988 e à Rio 92. Fato grave, pois o Brasil neste momento histórico, já havia sediado a Rio 92 e era signatário dos tratados internacionais

de proteção ao meio ambiente e de inserção da educação ambiental em todos os níveis de ensino.

TERCEIRA. - Quanto à Portaria N. 1886/1994, primeira Diretriz Curricular brasileira para os cursos de Direito, traz em si um grande avanço pedagógico, quando tem sua configuração definida em conteúdos mínimos, já não se reporta a disciplinas, o que por si configura um avanço. Divide os conteúdos em Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado) e 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. E dispõe que as demais matérias e os novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade. Neste contexto legislativo e devido às peculiaridades e especialidade, entende-se o Direito Ambiental como enquadrado nos chamados “novos direitos”, ou seja, deixa o referido normativo a critério das IES incluir ou não em seus currículos o Direito Ambiental, a Educação Ambiental, os Meios não Adversariais de Solução de Disputas. A norma parte do pressuposto que cada curso de Direito definirá sua matriz curricular e nela incluirá os conteúdos a partir de seus interesses locais e regionais. Esqueceu o legislativo que a inclusão da educação ambiental neste momento histórico já era uma obrigatoriedade prevista na Constituição e nas normas reguladoras da Política de Educação Ambiental brasileira e no Direito Internacional, através dos diversos tratados em que o Brasil é signatário.

Uma nova Diretriz Curricular para os cursos de Direito se põe a vigorar no Brasil por meio da Resolução CNE/CES N. 9, de 29 de setembro de 2004. Novamente peca o legislador pela omissão no tratamento da temática ambiental, em especial na aplicação da norma constitucional na abordagem obrigatória e transversal da educação ambiental. Vejamos o que definiu o Conselho Nacional de Educação como conteúdos curriculares para o Direito, definindo que o Projeto Pedagógico deverá conter a seguinte divisão estrutural com seus conteúdos: I – Eixo de Formação Fundamental: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II - Eixo de Formação Profissional: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III -

Eixo de Formação Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. Resta provado que em momento algum o legislador avocou o dispositivo constitucional e incluiu a educação ambiental como conteúdo transversal, mesmo a inclusão de disciplina isolada de Direito Ambiental. Total descumprimento à norma constitucional, às normas internacionais e às normas infraconstitucionais. Durante este período, os cursos de Direito se estruturam em consonância com os conteúdos acima descritos e com a inserção, por vezes, da disciplina isolada de Direito Ambiental sem, em momento algum, integrar a educação ambiental. Errou sobremaneira o Ministério da Educação em não explicitar nas diretrizes curriculares a necessária e obrigatória inclusão do conteúdo transversal de Educação Ambiental. E permaneceu sem nenhum tipo de demanda judicial ou punição/advertência internacional por descumprimento de preceito constitucional e internacional.

QUARTA. - Em face à precarização dos projetos pedagógicos dos cursos de Direito no Brasil, que não incluem de modo transversal educação ambiental, meios adequados de solução de disputas e cultura de paz, o que muito se tem são disciplinas isoladas, por conseguinte não se tem amplamente práticas jurídicas voltadas a causas ambientais e à justiça social. Tal fato inabilita os profissionais do direito para a necessária aplicação em suas searas do preceito constitucional de que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e que cabe a todos e não apenas ao Poder Público o dever de defender e preservar o meio ambiente para esta e para as futuras gerações. O argumento legal de que ninguém pode alegar desconhecimento da lei não se sustenta no caso em tela, posto que, para praticar o primado constitucional acima descrito, é preciso conhecer não apenas o texto legal isolado, mas ter a consciência de toda a teia pedagógica e humanitária que se forma a partir dele.

Os projetos pedagógicos postos em prática junto às escolas de direito são precários, pois, na maioria das vezes, apenas replicam literalmente o posto na resolução, sem se aperceber que o direito é um sistema integrado de normas e que estas atuam se interconectando e interagindo como a própria concepção clássica da teoria dos sistemas sociais. Não se pode aplicar uma lei sem sua devida contextualização e integração com o todo do ordenamento jurídico. Para que a transversalidade possa se pôr em prática, é preciso pensar em ações sistêmicas que atuem no tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão. Deste modo, poder-se-á vislumbrar profissionais ambientalmente comprometidos.

Os profissionais oriundos destes bancos escolares entram no sistema de justiça sem a devida base curricular do conteúdo de educação ambiental. Quando muito, têm o conteúdo das normas reguladoras do meio ambiente através da disciplina de Direito Ambiental, ou seja, não dispõem de instrumentos conceituais de como aplicar as normas reguladoras na prevenção do conflito ambiental, não dispõem da consciência cidadã de construtor da sociedade ambiental equilibrada de hoje e de amanhã. Também não conhecem os possíveis caminhos para a solução das disputas ambientais.

QUINTA. - O Brasil concebeu um sistema integrado de avaliação das instituições de ensino superior vinculadas ao sistema federal (Universidades públicas federais, Universidades particulares, Institutos Federais, Centros universitários e Faculdades). O modelo concebido analisa as instituições e os cursos desde: a) infraestrutura, b) titulação e dedicação docente, c) discentes (avaliados quando entram nos cursos e quando estão a concluir, por amostragem) e d) avaliação, in loco, por professores que compõem o banco nacional de avaliadores, tendo por base o instrumento de avaliação de curso do MEC.

Os avaliadores que compõem o banco foram capacitados em como preencher os instrumentos e como avaliar in loco o curso ou a IES. O ciclo avaliativo iniciou suas atividades no final da década de 1990. Seguiu sendo aprimorado e remodelado. Há algo que requer maior atenção. Os instrumentos de avaliação das décadas de 1990 até 2012 não continham nenhuma avaliação sobre a política de educação ambiental da IES ou do curso. Somente em 2012, o Ministério da Educação passa a cobrar como condição de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação no Brasil a obrigatoriedade curricular da educação ambiental no instrumento de avaliação dos cursos de graduação. Demonstra-se, portanto, o lapso temporal de 20 anos da Rio 92 para a efetiva cobrança e implantação de uma política integrada entre os ministérios do meio ambiente e da educação. Ressalte-se que a temática em discussão é educação ambiental, que, por sua terminologia, já deveria integrar os ministérios. Agrava-se porque o Ministério da Educação compõe o Conselho Nacional do Meio Ambiente. Depreende-se o total descompasso entre as políticas públicas de Educação com as Políticas Públicas do Meio Ambiente, muito embora, pelas suas próprias essências, sejam irmanadas. Esta entropia administrativa e política se perdura até hoje, na medida em que falta a real integração do meio ambiente com a educação, pois não basta constar com requisito normativo no instrumento de avaliação dos cursos de graduação, é preciso capacitar os avaliadores, que são agentes do MEC nas verificações in

loco, do que é educação ambiental, posto que sua ampla maioria sequer conhece as leis reguladoras da Política de Educação Ambiental brasileira (Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto No 4.281 de 25 de junho de 2002) que são citadas no instrumento e não são efetivamente conhecidas em sua magnitude. Como o MEC quer cobrar das IES se ele não faz o dever de casa de pelo menos capacitar seus avaliadores para que os mesmo cobrem as IES?

Outro grande descompasso do MEC, no tocante à educação ambiental dentro do ciclo avaliativo, está no chamado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes- ENADE. Nosso foco aqui será o curso de Direito. No Edital regulador do ENADE para os estudantes de Direito não consta o conteúdo de Direito Ambiental, muito menos a educação ambiental, direta ou indiretamente. Como pode o próprio MEC, órgão oficial brasileiro responsável por executar a política de educação e membro do Conselho Nacional do Meio Ambiente “esquecer” de verificar em seus exames nacionais para os estudantes de direito se as IES estão aplicando o descrito na Constituição e na Lei que descreve a política de educação ambiental? Como verificar se a qualificação dos profissionais do direito está em consonância com o prescrito em lei se, no momento adequado, não há a checagem em tempo real, pois são omitidos o Direito Ambiental e a educação ambiental das matérias que são cobradas no exame?

Entende-se que as escolas de Direito devem assumir o protagonismo da educação ambiental, os meios adequados de solução de disputas e de cultura de paz por serem espaço pedagógico de construção dos futuros profissionais do direito. Assim posto, pode-se vislumbrar que as escolas são o celeiro de disseminação da aludida educação, para além do que está prescrito na Constituição e nos instrumentos de avaliação para os cursos de graduação em Direito. Ocorre que, na prática tem-se, no máximo, a disciplina de Direito Ambiental o que não configura a transversalidade da temática. Na verdade, está muito longe do proposto na Conferência de Estocolmo (1972), ratificado na Rio 92 e na Agenda 21. A sociedade tem o dever constitucional de preservar o meio ambiente ecologicamente equilibrado, mais ainda a sociedade organizada pelas IES. Entretanto esta lacuna se perdura, o que de fato ocorre é apenas um cumprimento “formal” e não o cumprimento almejado na lei e nas lutas históricas pelo meio ambiente enquanto sistema social. Falta vontade política e institucional que trate os conteúdos: educação ambiental, meios adequados de solução de disputas e de cultura de Paz de modo transversal e sistêmico. Pouco estímulo por parte das IES para abordar as questões

ambientais para além da sala de aula tradicional, faltam pesquisas, atividades de extensão universitária, cursos de pós-graduação ou outras iniciativas pedagógicas que integrem o olhar sistêmico do Direito Ambiental.

SEXTA. - Depreende-se que as estruturas das IES, em especial as dos cursos de Direito, não oferecem a devida formação aos futuros profissionais do direito no tocante à seara ambiental, aos meios adequados de solução de disputas e à cultura de paz, preconizados na Constituição Federal 1988. Muitos cursos oferecem as disciplinas: Direito Ambiental, Mediação e Congêneres e Direitos Humanos, mas não incluem seus conteúdos de modo transversal como preconiza o texto máximo, as convenções e os tratados internacionais, bem como as normas infraconstitucionais. O que de fato se faz é mascarar o problema e forçar uma aparência de legalidade, em especial no tocante à Educação Ambiental, em que todas as normativas válidas no Brasil se reportam à necessária inclusão em todos os níveis de ensino e em caráter transversal, fato que se dá pela própria peculiaridade dos estudos ambientais, que não podem ser descontextualizados de todos os fatores que o cercam.

As IES investem muito pouco em suas práticas pedagógicas na questão ambiental. Ainda não há real estímulo para o desenvolvimento da consciência ambiental dentro dos cursos de Direito, ou seja, estudos de modo sistêmicos e integrados às diversas modalidades de saberes: ensino, pesquisa e extensão. Todas as IES e cursos de Direito integrantes do sistema educacional federal são regulados pelo MEC. O fato de ter disciplinas não implica a disseminação de uma consciência ecológica e capacitante para o exercício profissional e para uma cidadania competente.

O cenário é desanimador, pois o Brasil está há 25 anos da Rio 92 e pouco se avançou na questão da educação ambiental no ensino superior. Em face às poucas ações acadêmicas de condão ambiental, não se pode crer que os profissionais oriundos destas escolas de Direito percebam a relevância da temática, e mais, que se sintam sensibilizados ou estimulados a por em prática os ditames normativos nacionais e internacionais.

Quando existe a disciplina Direito Ambiental, por vezes é optativa, o que acentua a problemática, pois a disciplina sendo obrigatória, não tem o condão transversal, mas todos os alunos participam. Sendo optativa, apenas alguns poucos participam. As práticas pedagógicas são isoladas, quer na sala de aula quer na extensão ou mesmo na pesquisa. O caráter transversal e integrador não existe na prática, ainda menos o interdisciplinar.

Constata-se uma tendência positiva de inserção transversal da educação ambiental, dos meios adequados de solução de disputas e do princípio constitucional da solidariedade, mas o caminho ainda será longo, pois, se a própria doutrina não enfatiza a necessidade destes estudos, o que dirá do caráter transversal?

A OAB, entidade que participou da Rio 92 e foi protagonista de vários manifestos em defesa do meio ambiente equilibrado, só agora, através da sua Comissão Nacional de Educação Jurídica, encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a inclusão da obrigatoriedade da disciplina de Direito Ambiental, mas apenas incluir disciplina isolada não resolve o problema da transversalidade posta em discussão.

SÉTIMA. - Os tratados e convenções internacionais que abordam as questões ambientais têm em seu bojo cláusulas para solução das possíveis disputas. Em sua maioria, há uma pactuação para utilização dos meios consensuais de disputas, sem excluir a arbitragem e a via judicial. Portanto, desde a década de 1970, tem-se um farol voltado para a busca incessante da cultura de Paz junto aos normativos internacionais da área ambiental. Estes impulsionam a utilização dos meios pacíficos de solução de conflitos ou dos procedimentos de não conformidade. A previsão de utilização destes meios de solução através da Declaração do Rio, em seu Princípio 26, o qual determina que os Estados devem solucionar suas controvérsias ambientais de forma pacífica e em conformidade com a Carta das Nações Unidas, impulsiona o caminho do diálogo para as solução dos litígios ambientais, fato que se entende como correto, pois, com um direito de 3ª geração, em que o foco é a solidariedade, nada mais natural do que a utilização do diálogo como meio primordial para solução deste tipo de controvérsia.

Resta provada a busca pelo diálogo como forma de solucionar as controvérsias. Quando estes canais são esgotados, busca-se a arbitragem ou os tribunais. Entretanto, em nenhum curso de Direito no Brasil é ensinado, e menos ainda experimentado, nem de forma simulada, esta estratégia de solução de conflitos ambientais. Os currículos das escolas de Direito não põem a termo estas práticas pedagógicas de conteúdo ambiental. Falta a conscientização quanto a esta necessidade por parte dos próprios componentes do Sistema de Justiça.

Portanto, o acesso à justiça em matéria ambiental, quer no caráter de acesso ao Judiciário, quer no caráter de soluções consensuadas de disputas, mesmo com um contexto normativo favorável, é um dos desafios a serem enfrentados pelo Direito Ambiental e pelos meios consensuais de solução de disputas visando à cultura de Paz. Como o dever de proteger o meio ambiente é o princípio dos princípios, é o regulador do direito internacional, tem como postulado a busca da cooperação internacional, entre os Estados. Portanto, entende-se que as formas não adversárias para solução das disputas ambientais devem ser o caminho mais adequado, pois as demais formas: arbitragem ou tribunais serão sempre formas impositivas, por sentença, para a solução de um conflito, ou seja, as partes não pactuaram entre si, devem cumprir o que está posto pelo juiz/árbitro. Muitos dos “delitos” ambientais cometidos pelos Estados não têm o caráter de deliberadamente agredir o meio ambiente, portanto a via consensual é o caminho para a Cultura de Paz entre os Estados, entre os povos.

Ressalte-se que os meios não adversariais de solução de disputas não têm o viés de controle para prevenção aos danos ambientais, pois atuam quando o dano já ocorreu, porém têm sua relevância na construção de um diálogo plausível entre as partes conflitantes, bem como estabelecem aplicações e interpretações normativas possíveis e exequíveis no cenário interno e externo. A educação ambiental tem foco na prevenção e na conservação, portanto tem um caráter amplo e holístico. Já os meios pacíficos de solução de conflitos, como já dito anteriormente, incidem no dano ambiental real, mas, mesmo assim, trata-se de uma estratégia processual que respeita o tempo entre as partes envolvidas acreditando que são capazes de construir um diálogo e uma solução para o caso em concreto.

OITAVA. - A Constituição Federal brasileira reservou o Capítulo III – Da Educação, Cultura e do Desporto e a Seção I – Da Educação e o Capítulo VI – Do Meio Ambiente, para estas temáticas dando-lhes a devida relevância no seio constitucional. O Poder Constituinte brasileiro de 1988 eleva à categoria de máxima importância as temáticas educação e meio ambiente quando reserva capítulos exclusivos para os referidos assuntos. E é neste tecido constitucional que se tem a consagração destes direitos fundamentais. A Constituição Federal de 1988 trouxe ao Brasil uma nova ordem constitucional pós regime militar. Instaurou uma concepção normativa baseada nos direitos fundamentais, por isso é chamada de Constituição cidadã, que tem como princípios a manifestação e a participação da sociedade civil. Neste diapasão, os capítulos da educação e do meio ambiente colocam a coletividade no centro das

discussões, como responsáveis também pela efetividade do Direito à Educação e do Direito ao Meio Ambiente equilibrado.

Neste cenário, a CF/88 estabelece as regras para o sistema federal de ensino, mas determina que a supervisão da educação superior caberá à União por meio do MEC. Depreende-se, portanto, que qualquer que seja a IES, pública ou privada, será submetida à regulação e à avaliação do MEC.

Desta forma, o Estado brasileiro procurou dar à educação e ao meio ambiente nova ordem institucional. De fato, o Brasil avança sobremaneira nestes direitos fundamentais, mas não é suficiente a prescrição constitucional. É necessária a implementação das políticas executórias. E é neste contexto que o Brasil falha. A educação foi em muito ampliada, pode-se dizer irradiada pelo Brasil, mas os indicadores de qualidade precisam avançar no mesmo ritmo.

No tocante ao ensino superior, após a Constituição, sucessivos atos regulatórios foram desencadeados, como os anteriormente narrados, tanto na seara da educação como na seara da educação ambiental. A falha está na efetividade destes atos regulatórios e na sua falta de integração com o todo do ordenamento jurídico. Por exemplo, a Constituição e a legislação infraconstitucional são omissas em relação a como deve proceder o cidadão para promover a proteção ambiental. Foi omissa, até 2012, em como aplicar educação ambiental nos cursos superiores. Passa a cobrar via instrumento de avaliação de cursos, que ainda são falhos, pois, como já explicitado anteriormente, os avaliadores não foram capacitados para este fim. Entendo que o conteúdo de educação ambiental deveria constar em todas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação e Pós-Graduação lato e stricto sensu, e, em especial, na Diretriz Curricular para os cursos de Direito. Endende-se que, neste cenário, só a Hermenêutica Constitucional pode orientar quanto à execução de suas normas. Será necessária uma interpretação sistêmica da Carta Maior, face às demais normas. A partir de seus fundamentos e finalidades, será possível definir como o Poder Público e a coletividade vão proteger o meio ambiente e, efetivamente, fazer cumprir as normas constantes do sistema normativo brasileiro.

NONA. - A educação ambiental passa pela compreensão de desenvolvimento sustentável, compreendendo-se como conhecimentos interdisciplinares e interdependentes. É preciso educar para planejar o *modus operandi* da vida coletiva. Educação ambiental é, sobretudo, um convite ao exercício pleno da cidadania, pois aquele que tem consciência de seus direitos e deveres poderá contribuir de modo sistêmico na produção de suas próprias condições de existência, das condições de existência do todo e em seus projetos de vida. A educação ambiental aja como meio de coordenar a entropia social existente e provocada pelas ações humanas, na medida em que, dentro do nosso microssistema, as ações se interconectam a partir de uma retroalimentação do sistema. O meio ambiente, a realidade social é um sistema que aja de modo interdependente no qual os atores envolvidos, humanos ou não, se ligam e constituem uma totalidade. Assim, o meio ambiente, enquanto sistema, reage como um todo tanto às pressões externas quanto às pressões internas. É um sistema aberto que, necessariamente, interage com os outros sistemas e subsistemas.

A Educação Ambiental tem o papel de promover a conscientização do uso do meio ambiente para que, dentro do possível, a entropia, muitas vezes causada pelas ações do homem, seja controlada e assim se busque uma retroalimentação sistêmica mais harmônica e pacificadora. Neste diapasão, somente uma educação ambiental transversal será possível nos currículos dos cursos de Direito, pois, se assim não for, as escolas apenas incluirão em sua matriz curricular uma disciplina isolada, não promovendo o olhar integrado e consciente, mas reproduzindo o velho modelo de conhecimento fragmentado. O conhecimento não pode ser compartimentado, com divisórias rígidas entre as disciplinas. O conteúdo do meio ambiente a ser trabalhado deve ser transversal. É preciso integrar o saber adquirido nas demais disciplinas dos currículos dos cursos de direito num grande sistema científico, por isso o projeto pedagógico deve prever ações e pesquisas interdisciplinares, com conceitos gerais e válidos para as disciplinas que compõem o todo curricular. O modelo curricular que aplica de modo transversal educação ambiental, como análise de meios adequados de solução de disputas, estabelece contornos possíveis de prevenção e, se necessário, de ação judicial com olhar protetivo, posto compreender o meio ambiente de modo sistêmico. Poderão então as diversas carreiras jurídicas atuar no cenário social a fortalecer a conscientização de que é papel do coletivo e não apenas do Poder Público proteger e conservar o meio ambiente.

DÉCIMA. - Por conseguinte, os profissionais do Sistema de Justiça brasileiro pouco despertaram para a necessidade de uma justiça especializada nesta área. O Brasil tem algumas

varas federais nas capitais somente, ou seja, o grande universo do território brasileiro – o seu interior – onde de fato ocorrem os grandes crimes ambientais, fica sem justiça especializada, fato que já distorce a previsão legal de que o processo deve ocorrer no local do dano ambiental. Como podemos cobrar do poder instituído a especialidade jurídica se estes foram formados em escolas de Direito que não disseminaram e nem valorizaram tais conteúdos. É difícil cobrar na ponta quando o início foi desastroso, incompleto.

Já na Rio 92, foi explicitado, através do princípio 10 esta diretriz: será proporcionado o acesso efetivo a mecanismos judiciais e administrativos, inclusive no que se refere a compensação e reparação de danos. Entende-se que o acesso efetivo só poderá se materializar com um sistema de justiça apto ao manejo das causas ambientais, que possuem uma enorme complexidade, tendo em vista que o Brasil possui três entes com competência para legislar (união, estados e municípios) o que torna as demandas judiciais de alta complexidade.

Necessita-se da criação de Varas especializadas em questões ambientais tanto no 1º como no 2º grau. Tal proposta já foi postulada na 3ª Reunião Mundial das Associações de Direito Ambiental – CIDCE em documento elaborado em Limoges, na França (2011) e encaminhada aos Estados participantes da Rio + 20. O documento relata experiências exitosas de vários países que adotaram justiça especial em matéria ambiental e com a utilização dos meios adequados de solução de disputas. Por isso, entende-se como viável e necessária esta criação. Mas falta a conscientização desta necessidade pelos próprios componentes do Sistema de Justiça.

Portanto, o acesso à justiça em matéria ambiental, quer no caráter de acesso ao Judiciário, quer no caráter de soluções consensuadas de disputas, mesmo com um contexto normativo favorável, é um dos desafios a serem enfrentados pelo Direito Ambiental e pelos meios consensuais de solução de disputas visando a uma cultura de Paz.

Tem-se, como já explicitado, Varas Federais especializadas em algumas capitais, mas é muito pouco em face ao tamanho e aos problemas ambientais brasileiros. Já com relação ao Ministério Público, que teve sua competência explicitada na CF/88 para demandar Ações civis públicas, possui, em todos os estados membros, promotorias especializadas em meio ambiente e, em quase todos os estados, promotorias ou ações voltadas para os meios não

adversários de disputas. A Defensoria Pública só adentrou nesta seara de competência há pouco tempo e ainda não possui, em quase todos os estados, defensorias especializadas, que atuem dentro do campo das defensorias de Direito Humanos. Os cursos de Direito têm este papel de promover na base a educação ambiental para que, quando os futuros profissionais ascendam a seus cargos, já tenham a consciência da relevância da temática e a ponham em prática. O Sistema de Justiça tem um papel relevante na consecução de uma coexistência pacífica entre desenvolvimento e Meio Ambiente em prol das presentes e das futuras gerações, posto que qualquer dano ambiental não ocorre isolado, ele irradia. Portanto a noção de solidariedade é o princípio basilar para qualquer análise do dano, quer na seara judicial, quer na seara extrajudicial. É princípio fundamental do Estado e também de todos os povos.

DÉCIMA PRIMEIRA. - Somente na segunda metade do século passado, nos anos 80 e 90, a comunidade internacional voltou-se para um olhar ambiental e preventivo. Com o Relatório de Brundtland (1987), que trouxe à tona os caminhos e conceitos para um desenvolvimento sustentável, como uma proposta mediadora de coexistência da ordem econômica, com justiça social em harmonia com o meio ambiente, passou-se a usar a expressão sustentabilidade ambiental, que representa a união dos três eixos explicitados.

Portanto, falar de desenvolvimento sustentável significa ter em mente que se trata de projeto de caráter político e social que necessita do suporte de um ordenamento jurídico de viés ecológico e que o Poder Público aja em parceria com a sociedade de modo integrado e descentralizado, respeitando a diversidade antropológica, econômica e social de cada uma das regiões que compõem cada Estado e o respeito dos Estados entre si com vistas a uma vida planetária harmônica. Assim sendo, o despertar para a sustentabilidade passa pelo processo educativo em todos os níveis (fundamental, médio e superior) e por todos os meios: formal, não formal e informal. O chamamento à participação da sociedade no processo de prevenção aos danos ambientais tem o caráter de ação direta pelo exercício democrático da cidadania.

A sociedade precisa tomar para si o papel de guardião do meio, porém falta-lhe a consciência do seu contexto local e global. Os cursos de Direito têm o dever de contribuir nesse aspecto para diminuir a marginalização da sociedade diante deste processo. É em seus bancos escolares que se estuda e se aplica o Direito, que se aprende que a norma é fruto do contexto social, contexto este que adquiriu relevância e foi convertido em lei. Então, pode-se, a partir das escolas de Direito, impulsionar a conscienciência ecológica. O que falta são os

instrumentos epistemológicos para esta “revolução”. Faltam os estudos e as práticas de educação ambiental junto aos acadêmicos de Direito.

Com base no Censo da Educação Superior brasileiro de 2016, os cursos de Direito têm o maior número de alunos de graduação do Brasil. São, ao todo, 862.324 matriculados em 1.313 cursos distribuídos em todo território nacional. O dado é alarmante, pois, em 1995, o Brasil tinha 165 cursos de Direito. E foi nesse ano que se iniciou a escalada gigantesca de abertura de novos cursos. A OAB reestrutura também sua forma avaliativa, mas, neste momento, ainda não inclui nas suas avaliações os conteúdos ambientais. Recentemente é que incluiu a temática de Direito Ambiental e de Direitos Humanos e, de modo indireto, os meios adequados de solução de disputas, por constar o Direito processual civil em seu exame de ordem.

O crescimento exponencial poderia se transformar em algo positivo, posto que, se as escolas de Direito realmente aplicassem em seus Projetos Pedagógicos os conteúdos de Educação ambiental e os meios pacíficos de solução de disputas, não só as ambientais mas todas as controvérsias, em caráter transversal, ter-se-ia um verdadeiro exército de agentes de cidadania ambiental. Assim, poder-se-ia falar de verdadeira revolução ambiental. Imagine-se 862.324 alunos estudando, praticando e aplicando no seu meio ambiente: familiar, social e profissional, a educação ambiental e a mediação de conflitos (entendida aqui de forma ampla). Mas esta não é a realidade, pois, como já explicitado anteriormente, os atuais instrumentos do MEC são incapazes de verdadeiramente mensurar a aplicação da lei de educação ambiental.

A transformação almejada com este exército de estudantes de direito não se dará imediatamente. O que se pretende é instaurar realmente a educação ambiental nas escolas de direito e assim fortalecer esta nova perspectiva, o Estado de Direito de viés ambiental, todos conscientes do seu papel de guardião ecológico a ser aplicado nas mais diversas atuações jurídicas e sociais de forma integrada, preventiva e solidária, como preconizam a Constituição e o Direito Internacional.

DÉCIMA SEGUNDA. - O direito de acesso à justiça remonta à antiguidade, muito embora, por vezes, tenha ocorrido de modo limitado às classes sociais menos abastadas economicamente. A dimensão dada ao longo desta investigação é de que o acesso à justiça

possui contornos mais amplos, que muitos conflitos podem ser resolvidos sem a interferência do Estado ou de seus representantes. Podem as partes envolvidas nos conflitos, quer sejam indivíduos isoladamente, quer sejam indivíduos num contexto coletivo, quer sejam disputas entre Estados, pactuarem caminhos/soluções entre eles mesmo sem ou com ajuda de um terceiro neutro. A arbitragem, a conciliação e a mediação são tipos de solução sem a participação do Poder Judiciário e remontam à antiguidade. Em terra brasilis a presença deste instituto da arbitragem em nosso sistema jurídico remonta ao período da colonização portuguesa, através das Ordenações Filipinas – Livro III - tratava dos juízes árbitros e dos arbitradores, que vigoraram até após a proclamação da República.

Nos tempos modernos, os institutos da mediação e da conciliação foram revitalizados pela Escola de Harvard nos anos de 1950 e expandiram-se globalmente. Cada país os absorveu com base em suas culturas. Com esta expansão a partir da escola americana, inicia-se um processo de amadurecimento e consolidação destas práticas de solução de disputas, tendo uma posição crescente no atual estágio da sociedade contemporânea, visto serem formas ágeis, céleres e, na maioria das vezes, informais de solução de controvérsias, nas quais as partes são os protagonistas da decisão, quer direta ou indiretamente.

O acesso à Justiça na área ambiental é um tema controverso e que tem, ao longo dos últimos 20 anos, tomado contornos diversos, tanto na esfera internacional quanto no contexto interno de cada país. Já a Declaração Rio 92 os consagra no princípio n. 26, quando diz que os Estados solucionarão todas as suas controvérsias ambientais de forma pacífica, utilizando-se dos meios apropriados, de conformidade com a Carta das Nações Unidas. Isto posto, o farol internacional nos conduz à utilização plena e primeira destes institutos. Em seguida, em 1998, na Dinamarca, foi aprovada para o âmbito regional, a Convenção Internacional sobre o acesso à informação, a participação do público nos processos decisórios e o acesso à justiça em matéria ambiental, que, em seu art. 9º, descreve a forma e o procedimento que as partes devem adotar em matéria ambiental. No preâmbulo desta convenção, ficou acordado que deve o Estado promover a educação e a sensibilização de todos em matéria ambiental, em especial o acesso à informação, à participação no processo de tomada de decisão e o acesso à justiça em matéria de meio ambiente. Esta normativa marcou sobremaneira a concepção de acesso à justiça na seara ambiental.

Ressalta-se mais uma vez que não basta ter normativa positiva para o meio ambiente se não houver formação para os profissionais que atuam nesta área, em especial os

profissionais no Direito. De modo pioneiro, o PNUMA passou a desenvolver um programa de capacitação de juizes com foco no direito ambiental e nas questões relativas à proteção do meio ambiente. Depreende-se, com esta ação, a relevância da temática no seio da ONU. Na Conferência do Rio + 20, em 2012, cuja temática foi o Desenvolvimento Sustentável, a forma de acesso à justiça volta às mesas de debates e como elemento indispensável à promoção do desenvolvimento sustentável.

Entretanto, mesmo com todas estas estratégias e normativas nacionais e internacionais voltadas para a questão do acesso à justiça, quer no seu viés de acesso ao Judiciário, quer no seu viés de acesso extrajudicial, não se obteve tanto êxito. E muito pouco se tem conseguido conter/controlar as atividades danosas ao meio ambiente, quiçá executar os programas, projetos e políticas públicas ambientais. Faltam varas especializadas em todos os níveis do Sistema de Justiça, como profissionais integrados à temática e não como ocorrem decisões prolatadas nas diversas varas do Poder Judiciário sem a devida observância do primado basilar de ordenamento jurídico, qual seja, sua noção de um sistema de normas harmônicas e integradas.

Outrossim, resta provado que toda esta onda de regulação é ineficiente em face à pouca conscientização ambiental junto aos profissionais do Direito. E tudo de fato começa na base. Se nas escolas de Direito não se efetiva a normativa de educação ambiental com sua aplicabilidade também em relação aos meios adequados de solução de disputas, pouco ou nada se avança, pois se tem um Sistema de Justiça tradicional, fruto de uma escola tradicional, que julga de modo tradicional, pouco afeito à relevância da temática ambiental, posto não se estudar nos bancos escolares e se estudos teve, com meras prescrições normativas e não com bases fundantes do Estado Democrático de Direito como preconiza nossa Carta Magna.

As escolas de Direito não formam estudantes, por conseguinte, profissionais aptos a atuar como efetivos cidadãos competentes, ambientalmente falando, que compreendam o seu mister de proteger e defender o Meio Ambiente ecologicamente equilibrado e, acima de tudo, que, na sua prática profissional, possam promover uma justiça ambiental, ambos dispostos constitucionalmente. A trajetória para efetivar o mister assegurado constitucionalmente para o meio ambiente é árdua. Há muitas falhas na execução das políticas públicas ambientais, que,

por vezes, têm seu nascedouro nas falhas das escolas, no momento de formação do profissional do Direito.

Como se depreende, não é uma proposta romântica e nem utópica, o que se coloca é a aplicação real das leis brasileiras. Pretende-se a instauração de novo paradigma nas escolas de Direito, no atual momento político e social e com todos os seus vieses de complexidade. Os desafios são muitos, o principal é integrar estruturas estatais – principalmente ministérios - que deveriam se comunicar desde a criação do Estado brasileiro, em especial o Estado Democrático fundado na Constituição de 1988, mas que atuam de forma isolada e estanque. Só podemos vislumbrar saídas se a educação for realmente tida como caminho para a construção da tão sonhada solidariedade entre os povos com sustentabilidade, ou seja, a efetiva cultura de Paz.

CONCLUSIONES

Finalmente, después de los enfoques a lo largo de esta investigación, se formulan las siguientes conclusiones

PRIMERA. - Después del descubrimiento de Brasil e incluso con la llegada de la familia Real a Brasil en 1808, en fuga por causa de la guerra napoleónica, y hasta el Brasil República de la década de 1980 ocurre una práctica de explotación desordenada y destructiva del medio ambiente, a pesar de que en este contexto histórico ya existen leyes protectoras puntuales de conservación al medio ambiente.

Se desprende de la investigación realizada que la llegada a Brasil de la familia real y la sucesiva proclamación de la independencia brasileña fortaleció el deseo de los brasileños de tener en su tierra cursos de derecho que tendrían la misión de proveer profesionales para suplir las carencias del Estado en construcción. Fundado el Estado brasileño y la elaboración de la primera Constitución brasileña, que tiene su inicio con un proceso constituyente y luego se disuelve y el texto otorgado por el emperador. En este contexto nace el ordenamiento jurídico brasileño y sus escuelas de Derecho, que son creadas por acto también del emperador en 1827 y replicando el modelo portugués de enseñanza superior. Con la Constitución de 1824 se funda en tierra brasilis, lo que hoy se puede llamar política educativa, pues en el texto constitucional ya hay previsión para instrucción pública.

Durante el período monárquico, Brasil tuvo un ordenamiento jurídico "híbrido", pues tenía una Constitución propia, pero no poseía un Código Civil para regular sus relaciones. Hecho que acarrea en la recepción en suelo brasileño de las ordenaciones portuguesas: Afonsinas (1444), Manuelinas (1521) y Filipinas (1603). Trato normativo que causaba un conflicto de valores y contextualización.

El plan de estudios concebido para estar en vigor en Brasil tuvo como base la estructura curricular del curso de Derecho de Coimbra, donde se visualizaba apenas un destello de estudio ambiental en el Derecho mercantil y marítimo, ofrecida en el 4º año. El arbitraje de forma indirecta podría ser estudiado, a criterio del profesor, en la disciplina Teoría y práctica del proceso adoptado por las leyes del Imperio en el quinto año. Se remonta al arbitraje por tratarse de uno de los institutos más antiguos y actualmente bastante difundido como uno de los medios adecuados en la solución de disputas.

El momento educativo brasileño era precario, pues las escuelas de Derecho de Olinda y São Paulo en su inicio no disponían ni de profesores, ni infraestructura adecuada ni de presupuesto propio para aprovechar los estudios en territorio nacional, pero fue importante comenzar y construir "en el proceso", pues así se salió del estado de total penuria normativa y como consecuencia se favorecieron los estudios nacionales aptos a nuestro contexto social y político que difería de Portugal.

SEGUNDA. - En ningún momento en la construcción de los marcos regulatorios para la enseñanza del Derecho, específicamente, el Estado tuvo la preocupación en incluir la mirada ambiental. Desde el Brasil Imperio cuando surgieron los primeros cursos de Derecho en suelo brasileño, o incluso en la República. Durante el Imperio, la reforma de 1854 tuvo el espectro administrativo, pues en ningún momento se adentró en contenidos, menos en contenido ambiental. Brasil se mantenía con leyes escasas y aún procedentes de Portugal. En el inicio de la República vieja se dio en Brasil la primera expansión de los cursos de Derecho, pero sin alterar los contenidos. La misma República sólo viene a tener Código Civil en 1916, o sea, al inicio de la República aún perduraron las normas portuguesas. Se resalta que la primera codificación civilista brasileña tiene fuerte influencia del modelo liberal, o sea, su objeto es el individuo y no las relaciones de las personas con su entorno. En las décadas de 1960 y 1970 algunos cambios curriculares ocurren, pero ninguno de carácter ambiental. En 1961 Brasil tiene su primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, casi 30 años después de su previsión Constitucional en 1934. Sufrió alteración en 1971 y tuvo su vigencia incluso después de la nueva carta constitucional brasileña de 1988, o sea hasta la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996. Se pasa por toda esta trayectoria legislativa educativa y en ningún momento se coloca el medio ambiente como foco. El 30 de diciembre de 1994 a través de la Ordenanza MEC N.1886 se produce la refundación de los cursos de Derecho en Brasil, pero en este momento no se pone a la luz ninguna mención al medio ambiente, incluso a contenidos de Derecho Ambiental. Dos años después de esta ordenanza es que Brasil tiene una nueva LBD y así se inicia el proceso de construcción pedagógica y administrativa de la educación ambiental, pues las concepciones de difusión de la educación ambiental se consolidan en la LBD con las enmiendas posteriores. Se resalta que tanto la Ordenanza 1886/1994 y la LDB son posteriores a la Constitución de 1988 y a la Rio 92. Hecho grave pues Brasil en este momento histórico ya se había acogido a Río 92 y era

signatario de los tratados internacionales de protección al medio ambiente y, de inserción de la educación ambiental en todos los niveles de enseñanza

TERCERA. - En cuanto a la Ordenanza N. 1886/1994 primera Directiva Curricular brasileña para los cursos de Derecho trae consigo un gran avance pedagógico, en cuanto tiene su configuración definida en contenidos mínimos, ya no se refiere a disciplinas, lo que por sí mismo constituye un avance Divide los contenidos en Fundamentales: Introducción al Derecho, Filosofía (general y jurídica, ética general y profesional), Sociología (general y jurídica), Economía y Ciencia Política (con teoría de Estado) y Profesionalizantes: Derecho Constitucional, Derecho Civil, Derecho Administrativo, Derecho Tributario, Derecho Penal, Derecho Procesal Civil, Derecho Procesal Penal, Derecho del Trabajo, Derecho Comercial y Derecho Internacional. Y dispuso que las demás materias y los nuevos derechos sean incluidos en las disciplinas en que se desdoblén los programas de cada curso, de acuerdo con sus peculiaridades y con observancia de interdisciplinariedad. En este contexto legislativo y debido a las peculiaridades y especialidad se entiende el Derecho Ambiental como enmarcado en los llamados "nuevos derechos", o sea, deja la citada normativa a criterio de las IES de incluir o no en sus programas de estudio el Derecho Ambiental, la Educación Ambiental, los Medios no Adversarios de Solución de Disputas. La norma parte del presupuesto de que cada curso de Derecho definirá su matriz curricular y en ella incluirá los contenidos a partir de sus intereses locales y regionales. Se olvidó el legislador que la inclusión de la educación ambiental en este momento histórico ya era una obligación prevista en la Constitución y en las normas reguladoras de la Política de Educación Ambiental brasileña y en el Derecho Internacional a través de los diversos tratados en que Brasil es signatario

Una nueva Directriz Curricular para los cursos de derecho entra en vigor en Brasil a través de la Resolución CNE / CES N. 9, del 29 de septiembre de 2004. Nuevamente peca al legislador por la omisión en el tratamiento de la temática ambiental, en especial en la aplicación de la norma constitucional en el enfoque obligatorio y transversal de la educación ambiental. Veamos como definió el Consejo Nacional de Educación como contenidos curriculares para el Derecho, definiendo que el Proyecto Pedagógico deberá contener la siguiente división estructural con sus contenidos: I - Eje de Formación Fundamental: Antropología, Ciencia Política, Economía, Ética, Filosofía, Historia, Psicología y Sociología; II - Eje de Formación Profesional: Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Tributario, Derecho Penal, Derecho Civil, Derecho Empresarial, Derecho del Trabajo,

Derecho Internacional y Derecho Procesal; y III - Eje de Formación Práctica: Etapa Curricular Supervisionado, Trabajo de Curso y Actividades Complementaria. Se ha probado que en ningún momento el legislador abogó el dispositivo constitucional e incluyó la educación ambiental como contenido transversal, mismo la inclusión de disciplina aislada de Derecho Ambiental. Total incumplimiento a la norma constitucional, las normas internacionales y las normas infraconstitucionales. Durante este periodo los cursos de Derecho se estructuran en consonancia con los contenidos antes descritos y con la inserción a veces de la disciplina aislada de Derecho Ambiental sin que, en ningún momento, integre la educación ambiental. Se equivocó de sobremanera el Ministerio de Educación al no explicitar en las directrices de los planos de estudio la necesaria y obligatoria inclusión del contenido transversal de Educación Ambiental. Y permaneció sin ningún tipo de demanda judicial o castigo / advertencia internacional por incumplimiento del precepto constitucional e internacional.

CUARTA. - En vista de la precarización de los proyectos pedagógicos de los cursos de Derecho en Brasil, que no incluyen de modo transversal: educación ambiental, medios adecuados de solución de disputas y cultura de paz, como mucho lo que se tiene son disciplinas aisladas, por lo que no se tiene ampliamente prácticas jurídicas orientadas a causas ambientales y a la justicia social. Hecho que inhabilita a los profesionales del derecho para la necesaria aplicación en sus normas del precepto constitucional de que todos tienen derecho al medio ambiente ecológicamente equilibrado y que corresponde a todos y no sólo al Poder Público el deber de defender y preservar el medio ambiente para ésta y para las futuras generaciones. El argumento legal de que nadie puede alegar el desconocimiento de la ley no se sostiene en el caso en tela, puesto que para practicar el primado constitucional arriba descrito es preciso conocer no sólo el texto legal aislado, sino tener la conciencia de que toda la red pedagógica y humanitaria se forma a partir de él.

Los proyectos pedagógicos puestos en práctica junto a las escuelas de derechos son precarios, pues en la mayoría de las veces sólo replican literalmente lo puesto en la resolución, sin darse cuenta de que el derecho es un sistema integrado de normas y que éstas actúan interconectando e interactuando como propia concepción de la teoría clásica de los sistemas sociales. No se puede aplicar una ley sin su debida contextualización e integración con el conjunto del ordenamiento jurídico. Para que la transversidad pueda ponerse en práctica es preciso pensar en acciones sistémicas que actúen en el trípode académico:

enseñanza, investigación y extensión. De modo se podrá vislumbrar profesionales ambientalmente comprometidos

Los profesionales oriundos de estos bancos escolares entran en el sistema de justicia sin la debida formación sobre el contenido de educación ambiental, como mucho conoce el contenido de las normas reguladoras del medio ambiente a través de la disciplina de Derecho Ambiental, o sea, no dispone de instrumentos conceptuales de cómo aplicar las normas reguladoras en la prevención del conflicto ambiental, no dispone de la conciencia ciudadana de constructor de la sociedad ambiental equilibrada de hoy y de mañana. Como tampoco conocen los posibles caminos para la solución de las disputas ambientales.

QUINTA. - Brasil ha concebido un sistema integrado de evaluación de las instituciones de enseñanza superior vinculadas al sistema federal (Universidades públicas federales, Universidades particulares, Institutos Federales, Centros universitarios y Facultades). El modelo concebido analiza las instituciones y los cursos desde: a) infraestructura, b) titulación y dedicación docente, c) evalúa a los alumnos cuando entran en los cursos y cuando están concluyendo (por muestreo) y d) evaluación, *in situ*, por profesores que componen el banco nacional de evaluadores teniendo como base el instrumento de evaluación de curso del MEC.

Los evaluadores que componen la banca fueron capacitados en cómo rellenar los instrumentos y cómo evaluar *in situ* el curso o la IES. El ciclo de evaluación inició sus actividades a finales de la década de 1990. Siguió siendo mejorado y remodelado. Hay algo que requiere mayor atención. Los instrumentos de evaluación de las décadas de 1990 hasta 2012 no contenían ninguna evaluación sobre la política de educación ambiental de la IES o del curso. Sólo en 2012 el Ministerio de Educación pasa a exigir como condición de autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento de cursos de graduación en Brasil la obligatoriedad curricular de la educación ambiental en el instrumento de evaluación de los cursos de graduación. Se demuestra, por lo tanto, el lapso temporal de 20 años entre la Rio 92 hasta la efectiva cobranza e implantación de una política integrada entre los ministerios del medio ambiente y educación. Se resalta que la temática en discusión es educación ambiental, que por su terminología ya debería integrar los ministerios. Se agrava porque el Ministerio de Educación compone el Consejo Nacional del Medio Ambiente. Se desprende la total desconexión entre las políticas públicas de Educación con las Políticas Públicas del Medio Ambiente, aunque sus propias esencias son hermanadas. Esta entropía administrativa y

política perdura hasta hoy, en la medida en que falta la integración real del medio ambiente con la educación, pues no basta con constar como requisito normativo en el instrumento de evaluación de los cursos de graduación, es necesario capacitar a los evaluadores, que son agentes del MEC en las verificaciones *in situ*, de lo que es educación ambiental, puesto que su amplia mayoría ni siquiera conoce las leyes reguladoras de la Política de Educación Ambiental brasileña (Ley N° 9.795, del 27 de abril de 1999 y Decreto N° 4.281 del 25 de junio de 2002) que son citadas en el instrumento y no son efectivamente conocidas en su magnitud. Como el MEC quiere exigir a las IES si no hace los deberes de al menos capacitar a sus evaluadores para que los mismos evalúen las IES.

Otro gran desaguado del MEC en cuanto a la educación ambiental dentro del ciclo de evaluación está en el llamado Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes-ENADE. Nuestro enfoque aquí será el curso de Derecho. En el Edicto regulador del ENADE para los estudiantes de Derecho no consta el contenido de Derecho Ambiental, ni mucho menos la educación ambiental, directa o indirectamente. ¿Cómo puede el propio MEC órgano oficial brasileño de ejecutar la política de educación y miembro del Consejo Nacional del Medio Ambiente "olvidarse" de verificar en sus exámenes nacionales para los estudiantes de derecho si las IES están aplicando lo descrito en la Constitución y en la Ley que describe la política de educación ambiental? ¿Cómo verificar si la calificación de los profesionales del derecho está en consonancia con lo prescrito en ley si en el momento adecuado no existe la comprobación en tiempo real, pues omite el Derecho Ambiental y la educación ambiental de las materias que se exigen en el examen?

Se entiende que las escuelas de Derecho deben asumir el protagonismo de la educación ambiental, los medios adecuados de solución de disputas y cultura de paz por ser espacio pedagógico de construcción de los futuros profesionales del derecho. Así se puede vislumbrar que las escuelas son el granero de diseminación de esta aludida educación, además de lo que está prescrito en la Constitución y en los instrumentos de evaluación para los cursos de graduación en Derecho. En la práctica se tiene, a lo sumo, la disciplina de Derecho Ambiental lo que no configura la transversalidad de la temática, en realidad está muy lejos de lo propuesto en la Conferencia de Estocolmo (1972), ratificado en la de Río 92 y en la Agenda 21. La sociedad tiene el deber constitucional de preservar el medio ambiente ecológicamente equilibrado, más aún la sociedad organizada por las IES. Mientras esta laguna

perdura, lo que de hecho ocurre es sólo un cumplimiento "formal" y no el cumplimiento anhelado en la ley y en las luchas históricas por el medio ambiente, en cuanto sistema social. Falta voluntad política e institucional que trate los contenidos: educación ambiental, medios adecuados de solución de disputas y cultura de paz de modo transversal y sistemático. Poco estímulo por parte de las IES para abordar las cuestiones ambientales más allá del aula tradicional, faltan investigaciones, actividades de extensión universitaria, cursos de postgrado u otras iniciativas pedagógicas que integren la mirada sistémica del Derecho Ambiental.

SEXTA. - Se desprende que las estructuras de las IES, en especial de los cursos de Derecho, no ofrecen la debida formación a los futuros profesionales del derecho en lo que se refiere al aspecto ambiental, a los medios adecuados de solución de disputas y la cultura de paz, preconizados en la Constitución Federal 1988. Muchos cursos ofrecen las disciplinas: Derecho Ambiental, Mediación y congéneres y Derechos Humanos, pero no incluyen sus contenidos de modo transversal como preconiza el texto máximo, las convenciones y tratados internacionales, así como las normas infraconstitucionales, o sea, lo que de hecho se hace es enmascarar el problema y forzar un aspecto de legalidad, en especial en lo que se refiere a Educación Ambiental en que todas las normativas válidas en Brasil reportan la necesaria inclusión en todos los niveles de enseñanza y en carácter transversal. Hecho que se da por la propia peculiaridad de los estudios ambientales que no pueden ser descontextualizados de todos los factores que los rodean.

Las IES invierten muy poco en sus prácticas pedagógicas en la cuestión ambiental. No hay un estímulo real para el desarrollo de la conciencia ambiental dentro de los cursos de Derecho, es decir, estudios de modo sistemáticos e integrados en las diversas modalidades de conocimiento: enseñanza, investigación y extensión. Todas las IES y cursos de Derecho integrantes del sistema educativo federal son regulados por el MEC. El hecho de tener disciplinas no implica diseminación de una conciencia ecológica y capacitante para el ejercicio profesional y para una ciudadanía competente.

El escenario es desalentador pues Brasil está desde hace 25 años en la Rio 92 y poco se avanzó en la cuestión de la educación ambiental en la enseñanza superior. En vista de las pocas acciones académicas en el espectro ambiental no se puede creer que los profesionales oriundos de estas escuelas de Derecho perciban la relevancia de la temática y menos que se sientan sensibilizados o estimulados a poner en práctica los dictámenes normativos nacionales e internacionales.

Cuando existe la disciplina Derecho Ambiental, a veces es optativa l que acentúa la problemática, pues incluso la disciplina siendo obligatoria no tiene el carácter transversal, pero al menos todos los alumnos participan. Si es optativa, unos pocos participan. Las prácticas pedagógicas son aisladas, tanto en el aula, en cuanto a la extensión o incluso en la investigación, o sea, el carácter transversal e integrador no existe en la práctica, quizá interdisciplinario.

Se constata una tendencia positiva de inserción transversal de la educación ambiental, medios adecuados de solución de disputas y del principio constitucional de la solidaridad, pero el camino aún será largo, pues si la propia doctrina no enfatiza la necesidad de estos estudios, lo que dirá de carácter transversal.

La OAB, entidad que participó en la Rio 92 y fue protagonista de varios manifiestos en defensa del medio ambiente equilibrado, sólo ahora, a través de su Comisión Nacional de Educación Jurídica, que encaminó al Consejo Nacional de Educación la inclusión de la obligatoriedad de la disciplina de Derecho Ambiental, pero apenas incluir la disciplina aislada no resuelve el problema de la transversalidad puesto en discusión

SÉPTIMA. - Los tratados y convenciones internacionales que abordan las cuestiones ambientales tienen en su seno cláusulas para resolver las posibles disputas. En su mayoría hay una cita para utilizar los medios consensuales de disputas, sin excluir el arbitraje y la vía judicial. Por lo tanto, desde la década de 1970 se tiene un faro orientado hacia la búsqueda incesante de la cultura de Paz junto a las normativas internacionales del área ambiental, pues impulsan la utilización de los medios pacíficos de solución de conflictos o de los procedimientos de no conformidad. Incluso con la previsión de utilización de estos medios de solución a través de la Declaración de Río en su Principio 26, en el que determina que los Estados deben solucionar sus controversias ambientales de forma pacífica y de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas, es decir, impulsa el camino del diálogo para la solución de los litigios medioambientales. El hecho que se entiende correcto, pues con un derecho de tercera generación en que el foco es la solidaridad, nada más natural que la utilización del diálogo como medio primordial para la solución de este tipo de controversias.

Hecho que queda probado en la búsqueda por el diálogo como forma de solucionar las controversias. Cuando estos canales se agotan se busca el arbitraje o los tribunales. Sin embargo, en ningún curso de Derecho en Brasil se enseña, ni experimentalmente, ni de forma simulada, esta estrategia de solución de conflictos ambientales. Los programas de las escuelas de Derecho no llevan a cabo estas prácticas pedagógicas de contenido ambiental. Falta la concienciación de esta necesidad por los propios componentes del Sistema de Justicia.

Por lo tanto, el acceso a la justicia en materia ambiental, tanto en el carácter de acceso al Poder Judicial, como en el carácter de soluciones consensuadas de disputas, aun con un contexto normativo favorable, es uno de los desafíos a ser enfrentados por el Derecho Ambiental y por los medios consensuados de solución de las disputas visando la cultura de paz. Como el deber de proteger el medio ambiente es el principio de los principios, es el regulador del derecho internacional, tiene como postulado la búsqueda de la cooperación internacional entre los Estados. Por lo tanto, se entiende que las formas no enfrentadas para resolver las disputas ambientales deben ser el camino más adecuado, pues las demás formas: arbitraje o tribunales serán siempre una forma impositiva, por sentencia, para la solución de un conflicto, o sea, las partes no pactaron entre sí, deben cumplir lo que es dictado por el juez / árbitro Muchos de los "delitos" ambientales cometidos por los Estados no tienen el carácter de deliberadamente agredir al medio ambiente, por lo que la vía consensual es el camino para la Cultura de Paz entre los Estados, entre los pueblos.

Destáquese que los medios no adversarios de solución de disputas no tienen el sesgo de control para prevenir los daños ambientales, pues actúan cuando el daño ya ocurrió, pero tienen su relevancia en la construcción de un diálogo posible entre las partes en conflicto, así como establece posibles aplicaciones e interpretaciones normativas posibles y factibles en el escenario interno y externo. La educación ambiental se centra en la prevención y la conservación, por lo tanto tiene un carácter amplio y holístico y los medios pacíficos de solución de conflictos, como ya se ha dicho anteriormente, inciden en el daño ambiental real, pero aún así es una estrategia procesal que respeta el tiempo entre las partes involucradas creyendo que son capaces de construir un diálogo y una solución para el caso concreto.

OCTAVA. - La Constitución Federal brasileña reservó el Capítulo III - De la Educación, Cultura y del Deporte y la Sección I - De la Educación y el Capítulo VI - Del Medio Ambiente, para estos asuntos dándoles la debida relevancia en el seno constitucional. El Poder Constituyente brasileño de 1988 eleva la categoría de máxima importancia a las

temáticas: educación y medio ambiente cuando reserva un capítulo exclusivo para los referidos asuntos. Y es en este tejido constitucional que se tiene la consagración de estos derechos fundamentales. La Constitución Federal de 1988 trajo a Brasil una nueva orden constitucional, post régimen militar. Instaura una concepción normativa basada en los derechos fundamentales, por eso es llamada de Constitución ciudadana, que tiene como principios la manifestación y la participación de la sociedad civil. En este diapasón los capítulos de la educación y del medio ambiente ponen al colectivo en el centro de las discusiones, como responsables también por la aplicación del Derecho a la Educación y del Derecho al Medio Ambiente equilibrado.

En este escenario la CF / 88 establece las reglas para el sistema federal de enseñanza pero determina que la supervisión de la educación superior corresponderá a la Unión a través del MEC. Por lo tanto, se desprende que cualquiera que sea la IES, pública o privada, se someterá a la regulación y evaluación del MEC.

De esta forma el Estado brasileño procuró dar a la educación y al medio ambiente un nuevo orden institucional. De hecho, Brasil avanza de sobremanera en estos derechos fundamentales, pero no es suficiente la prescripción constitucional. Es necesaria la implementación de las políticas ejecutorias. Y es en este contexto que Brasil falla. La educación fue ampliamente ampliada, se puede decir irradiada por Brasil, pero los indicadores de calidad necesitan avanzar al mismo ritmo.

En cuanto a la enseñanza superior después de la Constitución, sucesivos actos regulatorios fueron desencadenados, como los anteriores narrados. Tanto en lo referente a la educación, como a educación ambiental. La falta está en la efectividad de estos actos regulatorios y en su falta de integración con el conjunto del ordenamiento jurídico. Por ejemplo, la Constitución y la legislación infraconstitucional, sin embargo, omiten en relación a cómo debe proceder el ciudadano para promover la protección ambiental. Fue omiso hasta 2012 en cómo aplicar educación ambiental en los cursos superiores. Se pasa a exigir via instrumento de evaluación de cursos, que aún son fallidos, pues como ya explicitado anteriormente, los evaluadores no fueron capacitados para este fin. Entiendo que el contenido de educación ambiental debería constar en todas las Directrices de los Programas Nacionales para los cursos de Graduación y Postgrado *lato y stricto sensu*, y en especial en la Directiva

Curricular para los cursos de Derecho. Se trata de que en este escenario sólo la Hermenéutica Constitucional puede orientar en cuanto a la ejecución de sus normas, o sea, será necesaria una interpretación sistemática de la Carta Mayor, frente a las demás normas, a partir de su fundamento y finalidad de estas normas se podrá definir como el Poder Público y la comunidad (colectivo) van a proteger el medio ambiente y, efectivamente, hacer cumplir las normas constituyentes del sistema normativo brasileño.

NOVENA. - La educación ambiental pasa por la comprensión del desarrollo sostenible, comprendiéndose como conocimientos interdisciplinarios e interdependientes. Es necesario educar para planificar el *modus operandi* de la vida colectiva. La educación ambiental es sobre todo una invitación al ejercicio pleno de la ciudadanía, pues el que tiene conciencia de sus derechos y deberes podrá contribuir de modo sistemático en la producción de sus propias condiciones de existencia, de las condiciones de existencia del todo y en sus proyectos de vida. La educación ambiental actúa como medio para coordinar la entropía social existente y provocada por las acciones humanas, en la medida en que dentro de nuestro microsistema las acciones se interconectan a partir de una retroalimentación del sistema. El medio ambiente, la realidad social es un sistema que actúa de modo interdependiente en el cual los actores involucrados humanos o no, se ligan y se constituyen en una totalidad, o sea, el medio ambiente como sistema rige como un todo tomando a las presiones externas cuanto a las presiones internas. Es un sistema abierto que necesariamente interactúa con otros sistemas y subsistemas.

La educación ambiental tiene el papel de promover la concienciación del uso del medio ambiente para, dentro de lo posible, pueda ser controlada la entropía, muchas veces, causada por las acciones del hombre, y así buscar una retroalimentación sistemática más armoniosa y pacificadora. En este diapasón sólo será posible una educación ambiental transversal en los programas de los cursos de Derecho, pues si no es así, las escuelas sólo incluirán en su matriz curricular una disciplina aislada, no estará promoviendo la mirada intergrada y consciente, sino reproduciendo el viejo modelo de conocimiento fragmentado. El conocimiento no puede ser compartimentado, con separaciones rígidas entre las disciplinas, el contenido a ser trabajado del medio ambiente debe ser transversal. Es necesario integrar el conocimiento adquirido en las demás disciplinas de los programas de los cursos de derecho en un gran sistema científico, por lo que el proyecto pedagógico debe prever acciones e investigaciones interdisciplinarias, con conceptos generales y válidos para las disciplinas que

componen el todo académico. El modelo curricular que aplica de modo transversal la educación ambiental, como análisis de medios adecuados de solución de disputas, establece contornos posibles de previsión y si es necesario, de acción judicial con mirada protectora, comprender el medio ambiente de modo sistemático. Podrán entonces las diversas carreras jurídicas actuar en el escenario social y fortalecer la concienciación de que es papel del colectivo y no sólo del Poder Público proteger y conservar el medio ambiente.

DÉCIMA. - Por consiguiente, los profesionales del Sistema de Justicia brasileño poco se preocuparon por la necesidad de una justicia especializada en esta área. Brasil tiene algunas varas federales en las capitales solamente, o sea, el gran universo territorial brasileño -el de su interior- donde de hecho ocurren los grandes crímenes ambientales queda sin justicia especializada. Hecho que ya distorsiona la previsión legal de que el proceso debe ocurrir en el lugar del daño ambiental. Como podemos exigir del poder instituido la especialidad jurídica si estos se formaron en escuelas de Derecho que no difundieron ni valorizaron dichos contenidos. Ya en la Rio 92 fue explicitado a través del principio 10 esta directriz: Se proporcionará el acceso efectivo a mecanismos judiciales y administrativos, incluso en lo que se refiere a la compensación y reparación de daños. Se entiende que el acceso efectivo sólo podrá materializarse con un sistema de justicia apto para el manejo de las causas ambientales que poseen una enorme complejidad teniendo en cuenta que Brasil posee tres entes con competencia para legislar (Unión, estados y municipios) lo que hace las demandas judiciales de alta complejidad.

Se necesita la creación de Varas especializadas en cuestiones ambientales tanto en 1º como en 2º grado. Esta propuesta ya fue postulada en la 3ª Reunión Mundial de las Asociaciones de Derecho Ambiental - CIDCE elaborado en Limoges, Francia (2011) y encaminada a los Estados participantes de Rio + 20. El documento relata experiencias exitosas de varios países que adoptaron justicia especial en materia ambiental y con la utilización de los medios adecuados para solución de disputas. Por eso, se entiende viable y necesaria esta creación. Pero falta la concienciación de esta necesidad por los propios componentes del Sistema de Justicia.

Por lo tanto, el acceso a la justicia en materia ambiental, tanto en el carácter de acceso al Poder Judicial, como en el carácter de soluciones consensuadas de disputas, aun con un

contexto normativo favorable, es uno de los desafíos a ser enfrentados por el Derecho Ambiental y por los medios consensuosos de solución de disputas pensando en la Cultura de Paz.

Con lo anterior visto se tiene Varas Federales especializadas en algunas capitales, lo cual es muy poco en vista del tamaño y de los problemas ambientales brasileños. Con respecto al Ministerio Público que tuvo su competencia explicitada en la CF / 88 para demandar Acciones civiles públicas, poseen en todos los estados miembros de promotorías especializadas en medio ambiente y en casi todos los estados promotorías o acciones dirigidas a los medios no adversarios de disputas. La Defensoría Pública sólo se adentró en esta competencia hace poco tiempo y aún no posee en todos los estados defensorías especializadas, por lo que actúa dentro del campo de las defensorías de Derecho Humanos. Los cursos de Derecho tienen este papel de promover en la base la educación ambiental para que cuando los futuros profesionales asciendan a sus cargos ya tengan la conciencia de la relevancia de la temática y la pongan en práctica. El sistema de justicia tiene un papel relevante en la consecución de una coexistencia pacífica entre desarrollo y medio ambiente en favor de las presentes y futuras generaciones. Puesto que no hay daño ambiental que ocurra de forma aislada, la noción de solidaridad es el principio basilar para cualquier análisis del daño, tanto en vía judicial, como extrajudicial. Es un principio fundamental del Estado y también de todos los pueblos.

DECIMOPRIMERA. - Sólo en la segunda mitad del siglo pasado, en los años 80 y 90, que la comunidad internacional se volvió hacia una conciencia ambiental y preventiva. Con el Informe de Brundtland (1987) que sacó a la luz los caminos y conceptos para un desarrollo sostenible, como una propuesta mediadora de coexistencia del orden económico, con justicia social en armonía con el medio ambiente, pasa a usarse la expresión sustentabilidad ambiental, que representa la unión de los tres ejes explicitados.

Por lo tanto, hablar de desarrollo sostenible significa tener en mente que se trata de un proyecto de carácter político y social que necesita el soporte de un ordenamiento jurídico de carácter ecológico y que el Poder Público actúe en asociación con la sociedad de modo integrado y descentralizado, respetando la diversidad antropológica, económica y social de cada una de las regiones que componen cada Estado y el respeto de los Estados entre sí con vistas a una vida planetaria en armonía. Así, el despertar hacia la sustentabilidad pasa por el proceso educativo a todos los niveles (fundamental, medio y superior) y por todos los medios:

formal, no formal e informal. La llamada de la participación de la sociedad en el proceso de prevención de los daños ambientales tiene el carácter de participación directa por el ejercicio democrático de la ciudadanía.

La sociedad necesita tomar el papel de guardián del medio, pero le falta la conciencia de su contexto local y global. Es en este aspecto que los cursos de Derecho tienen el deber de contribuir a disminuir esta marginalización de la sociedad de este proceso, pues es en sus bancas escolares que se estudia y se aplica el Derecho, que se aprende que la norma es fruto de su contexto social, contexto este que adquirió relevancia y fue convertido en ley. Entonces se puede a partir de las escuelas de Derecho impulsar la conciencia ecológica, lo que falta son los instrumentos epistemológicos para esta "revolución". Faltan los estudios y las prácticas de educación ambiental junto a los académicos de Derecho.

Con base en el Censo brasileño de la Educación Superior de 2016 los cursos de Derecho tienen el mayor número de alumnos de graduación de Brasil con en total 862.324 matriculados en 1.313 cursos distribuidos en todo el territorio nacional. El dato es alarmante pues en 1995 Brasil tenía 165 cursos de Derecho. Y es en este año que se inicia la escalada gigantesca de apertura de nuevos cursos. La OAB reestructura también su forma evaluativa, pero en este momento aún no incluye en sus evaluaciones los contenidos ambientales. Recientemente fue que incluyó la temática de Derecho Ambiental y de Derechos Humanos y de modo indirecto los medios adecuados de solución de disputas por constar el Derecho procesal civil en su examen de orden.

El crecimiento exponencial podría transformarse en algo positivo. Puesto que si en las escuelas de Derecho realmente se aplicasen en sus Proyectos Pedagógicos los contenidos de Educación ambiental y los medios pacíficos de solución de disputas no sólo ambientales, sino todas las controversias en carácter transversal se tendría un verdadero ejército de agentes de ciudadanía ambiental. Lo que sería hablar de la verdadera revolución ambiental. Se imaginan 862.324 alumnos estudiando, practicando y aplicando en su medio ambiente: familiar, social y profesional, la educación ambiental y la mediación de conflictos (entendida aquí de forma amplia). Pero esta no es la realidad, pues como ya explicado anteriormente los actuales instrumentos del MEC son incapaces de verdaderamente medir la aplicación de la ley de educación ambiental.

La transformación soñada con este ejército de estudiantes de derecho no se dará inmediatamente. Lo que se pretende es instaurar realmente la educación ambiental en las escuelas de derecho y así fortalecer esta nueva perspectiva, el Estado de Derecho de carácter ambiental, todos conscientes de su papel de guardián ecológico a ser aplicado en las más diversas actuaciones jurídicas y sociales de forma integrada, preventiva y solidaria, como preconiza la Constitución y el Derecho Intenacional.

DECIMOSEGUNDA. - El derecho de acceso a la justicia se remonta a la antigüedad, aunque a veces ha ocurrido de modo limitado para las clases sociales menos favorecidas económicamente. La dimensión dada a lo largo de esta investigación es que el acceso a la justicia tiene contornos más amplios, que muchos conflictos pueden resolverse sin la interferencia del Estado, o de sus representantes. Las partes involucradas en los conflictos, tanto individuales como individualmente, sean individuos en un contexto colectivo, sean disputas entre Estados pueden pactar caminos / soluciones entre ellos mismos sin o con ayuda de un tercero neutro. El arbitraje, la conciliación y la mediación son tipos de solución sin la participación del Poder Judicial y se remonta a la antigüedad. En tierra brasilis la presencia de este instituto del arbitraje en nuestro sistema jurídico se remonta al período de la colonización portuguesa, a través de las Ordenanzas Filipinas - Libro III – dónde trataba de los jueces árbitros y de los arbitradores, que se aplicaron hasta después de la proclamación de la República.

En los tiempos modernos los institutos de la mediación y de la conciliación fueron revitalizados por la Escuela de Harvard en los años 1950 y se expandieron globalmente. Cada país los absorbió sobre la base de sus culturas. Con esta expansión a partir de la escuela americana se inicia un proceso de maduración y consolidación de estas prácticas de solución de disputas Teniendo una posición creciente en el actual estadio de la sociedad contemporánea, ya que son formas ágiles, rápidas y la mayoría de las veces informales de solución de controversias, en las que las partes son los protagonistas de la decisión, ya sea directa o indirectamente.

El acceso a la justicia en el área ambiental es un tema controvertido y que a lo largo de los últimos 20 años ha tomado contornos diversos, tanto en la esfera internacional como en el contexto interno de cada país. En la Declaración Río 92 los consagra en el principio n. 26, cuando dice que los Estados solucionarán todas sus controversias ambientales de forma pacífica, utilizando los medios apropiados, de conformidad con la Carta de las Naciones

Unidas. Esto indicado en el faro internacional nos conduce a la utilización plena y primera de estos institutos. A continuación, en 1998, en Dinamarca, se aprobó para el ámbito regional el Convenio internacional sobre el acceso a la información, la participación del público en los procesos decisorios y el acceso a la justicia en materia ambiental, que en su art. 9º describe la forma y el procedimiento que las partes deben adoptar en materia ambiental. En el preámbulo de esta convención se acordó que el Estado debe promover la educación y sensibilización de todos en materia ambiental, en particular el acceso a la información, la participación en el proceso de toma de decisiones y el acceso a la justicia en materia de medio ambiente. Esta normativa marcó de sobremanera la concepción de acceso a la justicia en el campo ambiental.

Se destaca una vez más que no basta tener normativa positiva para el medio ambiente si no hay formación para los profesionales que actúan en esta área, en especial los profesionales en Derecho. De modo pionero el PNUMA pasó a desarrollar un programa de capacitación de jueces con foco en el derecho ambiental y en las cuestiones relativas a la protección del medio ambiente. Se desprende con esta acción la relevancia de la temática en el seno de la ONU. En la Conferencia de Río + 20, en 2012, cuya temática fue el Desarrollo Sostenible, la forma de acceso a la justicia vuelve a las mesas de debates y como elemento indispensable para la promoción del desarrollo sostenible.

Sin embargo, incluso con todas estas estrategias y normativas nacionales e internacionales dirigidas a la cuestión del acceso a la justicia, tanto en vías de acceso al Poder Judicial, o bien en acceso extrajudicial, no obtuvo tanto éxito. Y muy poco se ha logrado contener / controlar las actividades dañinas al medio ambiente, quizás ejecutar los programas, proyectos y políticas públicas ambientales. Faltan varas especializadas en todos los niveles del Sistema de Justicia, como profesionales integrados en la temática y no como decisiones tomadas en las diversas varas del Poder Judicial sin la debida observancia del primado basilar de ordenamiento jurídico, es decir, su noción de un sistema de normas armónicas e integradas.

Además, queda probado que toda esta ola de regulación es ineficiente frente a la poca concienciación ambiental junto a los profesionales del Derecho. Y todo de hecho comienza en la base. Si en las escuelas de Derecho no se efectiva la normativa de educación ambiental con su aplicabilidad también en relación a los medios adecuados de solución de disputas, poco o nada se avanza, pues se tiene un Sistema de Justicia tradicional, fruto de una escuela

tradicional, que en el sentido de que, en el caso de los derechos de autor, no se estudia en las bancas escolares y si los estudios las tuvo, con meras prescripciones normativas y no como bases fundantes del Estado Democrático de Derecho como preconiza nuestra Carta Magna.

Las escuelas de derecho no forman estudiantes, por lo tanto, profesionales aptos para actuar como efectivos ciudadanos competentes ambientalmente hablando, que comprendan su rol de proteger y defender el Medio Ambiente ecológicamente equilibrado y sobre todo que en su práctica profesional puedan prometer una justicia ambiental, ambos dispuestos constitucionalmente. La trayectoria para efectivizar el papel asegurado constitucionalmente para el medio ambiente es ardua, hay muchas fallas en la ejecución de las políticas públicas ambientales, que a veces tienen su origen en las fallas de las escuelas en el momento de formación del profesional del Derecho.

Como se desprende no es una propuesta romantica ni utópica, lo que se plantea es la aplicación real de las leyes brasileñas. Se pretende la instauración de un nuevo paradigma en las escuelas de Derecho, en el actual momento político y social y con todos sus rasgos de complejidad. Los desafíos son muchos, lo principal es integrar estructuras estatales - principalmente ministerios - que deberían comunicarse desde la creación del Estado brasileño, en especial, del Estado Democrático fundado en la Constitución de 1988 pero que actúan de forma aislada y estanca. Sólo podemos vislumbrar salidas si la educación es realmente tenida como camino para la construcción de la soñada solidaridad entre los pueblos con sustentabilidad, o sea, la efectiva cultura de Paz.

CONCLUSION

Finally, following the approaches throughout this research, the following conclusions are formulated.

FIRST. - After the discovery of Brazil and even with the arrival of the Royal family in Brazil in 1808, fleeing because of the Napoleonic War, and until the Brazil Republic of the 1980s, there is a practice of disorganized and destructive exploitation of the environment, , already in this historical context, exist existent protective laws of conservation of the environment.

It emerges from the research carried out that the coming of the royal family to Brazil and the successive proclamation of Brazilian independence strengthened the desire of the Brazilians to have in their soil law courses that would have a mission to provide professionals to meet the needs of the State under construction. Founded the Brazilian State, the first Brazilian Constitution is elaborated, which begins with a constituent process, after which the constituent is dissolved and the text granted by the emperor. In this context, the Brazilian legal system and its law schools were born, which were created by act of the emperor in 1827, and replicated the Portuguese model of higher education. With the Constitution of 1824, what is now called educational policy is based on land in Brazil, since, in the constitutional text, there is already provision for public education.

During the monarchical period, Brazil had a "hybrid" legal system, as it had its own Constitution, but did not have a Civil Code to regulate their relations. This fact led to the reception on Brazilian soil of the Portuguese ordinations: Afonsinas (1444), Manuelinas (1521) and the Philippines (1603). Normative treatment that caused a conflict of values and contextualization.

The curriculum designed to be effective in Brazil was based on the curricular structure of the Coimbra Law course, which shows only a glimpse of environmental study in mercantile and maritime law, a discipline offered in the 4th year. The arbitration, indirectly, could be studied, at the discretion of the teacher, in the discipline Theory and practice of the process, adopted by the laws of the Empire in the 5th year. It refers to arbitration because it is one of the oldest institutes and is now widely used as one of the means of resolving disputes.

The Brazilian educational moment was precarious, since the law schools of Olinda and São Paulo, at the beginning, did not have teachers, adequate infrastructure, or their own budget to leverage studies in the national territory. But it was important to start and build "in the process", because this was the way out of the state of complete normative shortages and, consequently, of national studies that fit our social and political context that differed from that of Portugal.

SECOND. - At no time, in the construction of regulatory frameworks for the teaching of Law, specifically, the State was concerned to include the environmental view. From Brazil Empire, when the first courses of Law appeared on Brazilian soil, or even in the Republic. During the Empire, the 1854 reform, which had the administrative spectrum, because at no time did it enter contents, perhaps environmental content. Brazil remained with scattered laws and still those of Portugal. At the beginning of the old Republic, the first expansion of Law courses took place in Brazil, but they did not change the contents. Brazil, even the Republic, only came to have Civil Code in 1916, that is, at the beginning of the Republic Portuguese standards and sparse Brazilian norms remained. It is emphasized that the first Brazilian civilian codification has strong influence of the liberal model, that is, its look is in the individual and not in the relations of the people with their surroundings. In the 1960s and 1970s, some curricular changes occurred, but none of the environmental conditions. In 1961, Brazil had its first Law on the Guidelines and Bases of National Education, almost 30 years after its Constitutional provision in 1934. It was amended in 1971 and had its validity even after the new Brazilian constitutional charter of 1988, until the new Law of Guidelines and Bases of Education of 1996. It goes through all this educational legislative trajectory and in no moment puts the environment in focus. On December 30, 1994, through Ordinance MEC N.1886, the re-foundation of Law courses in Brazil occurs, but at the moment, no mention is made of the environment, even the contents of Environmental Law. Two years after this ordinance is that Brazil has a new LBD and thus begins the process of pedagogical and administrative construction of environmental education, since the conception diffusion of environmental education is consolidated in the LBD with subsequent amendments. It should be noted that both Administrative Rule 1886/1994 and LDB are subsequent to the Constitution of 1988 and Rio 92. A serious fact, since Brazil at this historical moment, had

already hosted Rio 92 and was a signatory of the international treaties for the protection of the environment environmental education at all levels of education.

THIRD. - As for Order N. 1886/1994, the first Brazilian Curriculum Directive for Law courses, it brings a great pedagogical advance, when it has its configuration defined in minimum contents, no longer refers to disciplines, which in itself is an advance . Divide the contents in Fundamental: Introduction to Law, Philosophy (general and legal, general and professional ethics), Sociology (general and juridical), Economics and Political Science (with State theory) and Vocational: Constitutional Law, Civil Law, Administrative Law , Tax Law, Criminal Law, Civil Procedural Law, Criminal Procedural Law, Labor Law, Commercial Law and International Law. It provided that other subjects and new rights will be included in the disciplines in which the full curriculum of each course is deployed, according to its peculiarities and observance of interdisciplinarity. In this legislative context and due to the peculiarities and specialty, Environmental Law is understood as included in the so-called "new rights", that is, it leaves the aforementioned normative at the criterion of HEI to include or not in its curricula Environmental Law, Environmental Education, Non-adversarial Dispute Resolution Means. The standard assumes that each course of law will define its curricular matrix and in it will include the contents from their local and regional interests. He forgot the legislature that the inclusion of environmental education in this historical moment was already an obligation established in the Constitution and in the regulatory norms of the Brazilian Environmental Education Policy and in International Law, through the various treaties to which Brazil is a signatory.

A new Curricular Policy for Law courses is enforced in Brazil through Resolution CNE / CES No. 9, of September 29, 2004. Again, the legislator sins because of the omission in the treatment of environmental issues, especially in the application of constitutional norm in the obligatory and transversal approach of environmental education. Let us see what defined the National Education Council as curricular contents for the Law, defining that the Pedagogical Project should contain the following structural division with its contents: I - Basic Formation Axis: Anthropology, Political Science, Economy, Ethics, Philosophy, History , Psychology and Sociology; II - Vocational Training: Constitutional Law, Administrative Law, Tax Law, Criminal Law, Civil Law, Business Law, Labor Law, International Law and Procedural Law; and III - Practice Training Hub: Supervised Internship, Course Work and Complementary Activities. It has been proven that at no time

did the legislator invoke the constitutional provision and included environmental education as transverse content, even the inclusion of an isolated discipline of Environmental Law. Total non-compliance with the constitutional norm, international norms and infraconstitutional norms. During this period, Law courses are structured in accordance with the contents described above and with the inclusion, sometimes, of the isolated discipline of Environmental Law without, at any moment, integrating environmental education. The Ministry of Education wrongly failed to make explicit in the curricular guidelines the necessary and obligatory inclusion of the transversal content of Environmental Education. And it remained without any type of legal suit or international punishment / warning for noncompliance with constitutional and international precept.

FOURTH. - In view of the precariousness of the pedagogical projects of the law courses in Brazil, which do not include cross-sectional environmental education, adequate means of dispute resolution and a culture of peace, what is widely held are isolated disciplines, therefore there is no widespread practice environmental causes and social justice. This fact disables law professionals for the necessary application in their fields of the constitutional precept that everyone has a right to the ecologically balanced environment and that it is up to all and not only the Public Power to defend and preserve the environment for this and for future generations. The legal argument that no one can plead ignorance of the law is not supported by the present case, since, in order to practice the constitutional primacy described above, it is necessary to know not only the isolated legal text, but to be aware of the entire pedagogical web and that is formed from it.

The pedagogical projects put into practice with the law schools are precarious, since, in most cases, they only replicate the position in the resolution literally, without realizing that the law is an integrated system of norms and that these act by interconnecting and interacting as the very classical conception of the theory of social systems. A law cannot be applied without its proper contextualization and integration with the whole of the legal order. In order for transversality to be put into practice, it is necessary to think of systemic actions that act on the academic tripod: teaching, research and extension. In this way, it will be possible to envisage environmentally committed professionals.

The professionals from these school benches enter the justice system without the proper curricular basis of the contents of environmental education. At most, they have the content of environmental norms through the discipline of Environmental Law, that is, they do not have conceptual instruments on how to apply regulatory norms in the prevention of environmental conflict they do not have citizen conscience as a constructor of the balanced environmental society today and tomorrow. They also do not know the possible ways to solve environmental disputes.

FIFTH. - Brazil has designed an integrated system for the evaluation of higher education institutions linked to the federal system (federal public universities, private universities, federal institutes, university centers and colleges). The model conceived analyzes the institutions and courses from: a) infrastructure, b) teacher qualification and dedication, c) students (evaluated when entering courses and when they are finished, by sampling) and d) evaluation on the spot by teachers who make up the national bank of evaluators, based on the MEC course evaluation instrument.

The evaluators who make up the bank were trained in how to fill out the instruments and how to evaluate the course or the HEI. The evaluative cycle began its activities in the late 1990s. It continued to be improved and refurbished. There is something that requires more attention. The evaluation instruments from the 1990s to 2012 did not contain any evaluation of the HEI environmental education policy or the course. Only in 2012, the Ministry of Education starts to charge as a condition of authorization, recognition and renewal of recognition of undergraduate courses in Brazil, the compulsory curriculum of environmental education in the evaluation instrument of undergraduate courses. It demonstrates, therefore, the 20-year time lag of Rio 92 for the effective collection and implementation of an integrated policy between the ministries of environment and education. It should be emphasized that the subject under discussion is environmental education, which, by its terminology, should already integrate the ministries. It is aggravated because the Ministry of Education makes up the National Environmental Council. The total disparity between the public policies of Education and the Public Policies of the Environment is evident, although, by their very essence, they are united. This administrative and political entropy continues to this day, since there is no real integration of the environment with education, since it is not enough to have a normative requirement in the evaluation instrument of undergraduate courses, it is necessary to train the evaluators, who are agents of the MEC in on-the-spot verifications of

environmental education, since its vast majority do not even know the laws regulating the Brazilian Environmental Education Policy (Law 9,795, dated April 27, 1999 and Decree No. 4,281, June 25, 2002) that are cited in the instrument and are not actually known in their magnitude. How does the MEC want to charge the HEIs if it does not do its part to at least enable its evaluators to cover the HEIs?

Another major mismatch of the MEC, regarding environmental education within the evaluative cycle, is in the so-called National Examination of Student Performance - ENADE. Our focus here will be the Law course. In the Regulatory Decree of the ENADE for students of Law does not contain the content of Environmental Law, much less environmental education, directly or indirectly. How can the MEC itself, the official Brazilian body responsible for enforcing education policy and member of the National Environmental Council "forget" to verify in its national exams for law students whether the HEIs are applying what is described in the Constitution and Law which describes the policy of environmental education? How to check if the qualification of legal professionals is in line with what is prescribed by law if, at the appropriate time, there is no real-time checking, since the Environmental Law and environmental education of the subjects that are charged for the exam are omitted?

It is understood that law schools should assume the leading role of environmental education, the appropriate means of solution of disputes and culture of peace because they are pedagogical space for the construction of future law professionals. Thus, it can be seen that schools are the breadbasket for the dissemination of the aforementioned education, in addition to what is prescribed in the Constitution and in the evaluation instruments for undergraduate courses in Law. It happens that, in practice, there is at most the discipline of Environmental Direct which does not configure the transversality of the theme. It is, in fact, very far from what was proposed in the Stockholm Convention (1972), ratified in Rio 92 and in Agenda 21. Society has a constitutional duty to preserve the ecologically balanced environment, and society organized by HEIs. While this gap remains, what actually occurs is only a "formal" fulfillment and not the fulfillment sought in the law and in the historical struggles for the environment as a social system. There is a lack of political and institutional will to deal with the contents: environmental education, adequate means of dispute resolution and a culture of peace in a transversal and systemic way. Little encouragement on the part of HEIs to address

environmental issues beyond the traditional classroom, lack research, university extension activities, postgraduate courses or other pedagogical initiatives that integrate the systemic view of Environmental Law.

SIXTH. - It should be noted that the structures of HEIs, in particular those of Law courses, do not provide adequate training to future law professionals in the field of environmental law, adequate means of dispute settlement and the culture of peace, as recommended in the Federal Constitution 1988. Many courses offer the subjects: Environmental Law, Mediation and Congener and Human Rights, but do not include their contents in a transversal way as it recommends the maximum text, international conventions and treaties, as well as infraconstitutional norms. What is actually done is to mask the problem and force an appearance of legality, especially with regard to Environmental Education, in which all the regulations valid in Brazil refer to the necessary inclusion in all levels of education and in transverse, fact which is due to the very peculiarity of environmental studies, which cannot be decontextualized from all the factors that surround it.

The HEIs invest very little in their pedagogical practices in the environmental question. There is still no real incentive for the development of environmental awareness within Law courses that is studies in a systemic way and integrated to the different modalities of knowledge: teaching, research and extension. All HEIs and law courses that are part of the federal education system are regulated by the MEC. The fact of having disciplines does not imply the dissemination of an ecological conscience and capacity for professional practice and for a competent citizenship.

The scenario is disappointing, because Brazil is 25 years from Rio 92 and little progress has been made in the issue of environmental education in higher education. In the face of the few academic actions of environmental condemnation, it is not possible to believe that professionals coming from these law schools perceive the relevance of the subject, and more, that they feel sensitized or stimulated to put into practice national and international normative dictates.

When there is an Environmental Law course, it is sometimes optional, which accentuates the problem since the discipline is compulsory it does not have the transversal rule, but all students participate. Being optional, only a few participate. Pedagogical practices

are isolated either in the classroom or in extension or even in research. The transversal and integrative character does not exist in practice, let alone the interdisciplinary one.

There is a positive trend towards a transversal insertion of environmental education, adequate means of dispute settlement and the constitutional principle of solidarity, but the path will still be long, because if the doctrine itself does not emphasize the need for these studies, of the transverse character?

The OAB, an entity that participated in Rio 92 and was the protagonist of several manifests in defense of the balanced environment, only now, through its National Commission of Legal Education, has forwarded to the National Education Council the inclusion of the compulsory nature of Environmental Law but only to include isolated discipline does not solve the problem of transversality being discussed.

SEVENTH. - International treaties and conventions dealing with environmental issues have in their minds clauses to resolve possible disputes. For the most part, there is a compromise to use the consensual means of disputes, not excluding arbitration and judicial proceedings. Therefore, since the 1970s, there has been a lighthouse focused on the incessant pursuit of the culture of Peace along with the international norms of the environmental area. They encourage the use of peaceful means of conflict resolution or non-compliance procedures. The use of these means of solution through the Rio Declaration in Principle 26, which requires States to resolve their environmental disputes in a peaceful manner and in accordance with the Charter of the United Nations, solution of environmental disputes, a fact that is understood as correct, since with a 3rd generation right, in which the focus is solidarity, nothing more natural than the use of dialogue as a primary means to solve this type of controversy.

The search for dialogue as a way of solving the controversies remains to be proven. When these channels are exhausted, one looks for arbitration or the courts. However, in no law course in Brazil, this strategy of solving environmental conflicts is taught, and still less experienced, or simulated. The curricula of law schools do not put an end to these

pedagogical practices of environmental content. There is a lack of awareness of this need on the part of the components of the Justice System itself.

Therefore, access to justice in environmental matters, whether in the character of access to the Judiciary or in the character of consensual solutions of disputes, even with a favorable normative context, is one of the challenges to be faced by Environmental Law and the consensual means of solution of disputes aimed at the culture of Peace. Since the duty to protect the environment is the principle of principles, it is the regulator of international law, whose postulate is the search for international cooperation between States. Therefore, it is understood that non-adversarial ways to solve environmental disputes should be the most appropriate way, since other forms: arbitration or courts will always be tax forms, by sentence, for the solution of a conflict, that is, parts have not agreed to each other, must comply with what is laid down by the judge / arbitrator. Many of the environmental "crimes" committed by States do not have the character of deliberately attacking the environment, so the consensual way is the way to a Culture of Peace among States, among peoples.

It should be stressed that non-adversarial means of dispute resolution do not have the control bias to prevent environmental damage, since they act when the damage has already occurred, but they have their relevance in building a plausible dialogue between the conflicting parts, as well as establishing applications and normative interpretations possible and feasible in the internal and external scenario. Environmental education focuses on prevention and conservation therefore it has a broad and holistic character. However, peaceful means of conflict resolution, as mentioned earlier, affect real environmental damage, but nonetheless, it is a procedural strategy that respects the time between the parts involved believing that they are able to build a dialogue and a solution for the particular case.

EIGHTH. The Brazilian Federal Constitution has reserved Chapter III - Education, Culture and Sports and Section I - Education and Chapter VI - Environment, for these issues giving them due importance in the constitution. The Brazilian Constitutional Power of 1988 elevates to the category of major importance the themes education and environment when it reserves exclusive chapters for the said subjects. And it is in this constitutional fabric that one has the consecration of these fundamental rights. The Federal Constitution of 1988 brought to Brazil a new constitutional order after the military regime. It established a normative conception based on fundamental rights, so it is called Citizen Constitution, whose principles are the manifestation and participation of civil society. In this context, the education and

environmental chapters put the collective at the center of the discussions, as responsible for the effectiveness of the Right to Education and the Right to the Environment balanced.

In this scenario, CF / 88 establishes the rules for the federal education system, but determines that supervision of higher education will be the responsibility of the Union through the MEC. It follows, therefore, that whatever the HEI, public or private, will be subject to the regulation and evaluation of the MEC.

In this way, the Brazilian State sought to give education and the environment a new institutional order. In fact, Brazil is advancing greatly in these fundamental rights, but constitutional prescription is not enough. Implementing enforcement policies are required. And it is in this context that Brazil fails. Education has been greatly expanded, it can be said radiated by Brazil, but quality indicators need to move forward at the same pace.

Regarding higher education, after the Constitution, successive regulatory acts were triggered, as previously reported, both in the field of education and in the field of environmental education. The failure lies in the effectiveness of these regulatory acts and their lack of integration with the whole of the legal system. For example, the Constitution and the infraconstitutional legislation are omitted in relation to how the citizen should proceed to promote environmental protection. It was not until 2012 how to apply environmental education in higher education. It starts to charge through an instrument for evaluating courses, which are still flawed, because, as previously explained, the evaluators were not qualified for this purpose. I understand that the contents of environmental education should be included in all the National Curricular Guidelines for undergraduate and postgraduate courses *lato* and *stricto sensu*, and especially in the Curriculum Directive for Law courses. It is assumed that, in this scenario, only the Constitutional Hermeneutics can guide in the execution of its norms. A systemic interpretation of the Major Charter will be necessary, compared to the other ones. From its foundations and purposes, it will be possible to define how the Public Power and the community will protect the environment and effectively enforce the norms of the Brazilian normative system.

NINTH. - Environmental education involves the understanding of sustainable development, understanding itself as interdisciplinary and interdependent knowledge. It is

necessary to educate to plan the modus operandi of collective life. Environmental education is above all an invitation to the full exercise of citizenship, since those who are aware of their rights and duties can contribute in a systemic way in the production of their own conditions of existence, the conditions of existence of the whole and in their life projects. Environmental education acts as a means of coordinating the existing social entropy and brought about by human actions, since, within our microsystem actions are interconnected from a feedback system. The environment, social reality is a system that works in an interdependent way in which the actors involved, human or not, are linked and constitute a totality. Thus, the environment, as a system, reacts as a whole both to external pressures and to internal pressures. It is an open system that necessarily interacts with other systems and subsystems.

Environmental education has the role of promoting awareness of the use of the environment so that, as far as possible, entropy, often caused by man's actions, is controlled and thus seeking a more harmonious and pacifying systemic feedback. In this diapason, only transverse environmental education will be possible in the curricula of Law courses, because if this is not the case, schools will only include in their curricular matrix an isolated discipline, not promoting the integrated and conscious look, but reproducing the old model of fragmented knowledge. Knowledge cannot be compartmentalized, with rigid divisions between disciplines. The content of the environment to be worked must be transversal. It is necessary to integrate the knowledge acquired in the other disciplines of the curricula of the courses of law in a large scientific system, so the pedagogical project must foresee actions and interdisciplinary research, with general concepts and valid for the disciplines that make up the curricular whole. The curricular model that transversally applies environmental education as an analysis of adequate means of dispute resolution establishes possible contours of prevention and if necessary judicial action with a protective look since the environment is understood in a systemic way. The various legal careers will then be able to act in the social scene to strengthen the awareness that it is the role of the collective and not only of the Public Power to protect and conserve the environment.

TENTH. - Consequently, the professionals of the Brazilian Justice System did not raise the need for specialized justice in this area. Brazil has some federal sticks in the capitals only, that is, the great universe of the Brazilian territory - its interior - where in fact the great environmental crimes occur, is without specialized justice, a fact that already distorts the legal prediction that the process must place of the environmental damage. How can we charge the

instituted power to the legal specialty if they were trained in law schools that did not disseminate or value such contents. It is difficult to charge at the tip when the start was disastrous, incomplete.

In Rio 92, it was explained, through principle 10, this guideline: effective access to judicial and administrative mechanisms, including compensation and redress of damages, will be provided. It is understood that effective access can only materialize with a justice system capable of handling environmental causes, which are extremely complex, considering that Brazil has three entities with competence to legislate (union, states and municipalities) which makes the lawsuits of high complexity.

It is necessary to create specialized rods in environmental issues both in the 1st and 2nd grades. This proposal has already been put forward at the 3rd World Meeting of Associations of Environmental Law - CIDCE, in a document prepared in Limoges, France (2011) and sent to the participating States of Rio + 20. The document reports successful experiences from several countries that have adopted special justice in and the use of appropriate means of dispute resolution. Therefore, this creation is considered viable and necessary. But awareness of this need is lacking for the components of the Justice System itself.

Therefore, access to justice in environmental matters, whether in the character of access to the Judiciary or in the character of consensual solutions of disputes, even with a favorable normative context, is one of the challenges to be faced by Environmental Law and the consensual means of solution of disputes aimed at a culture of Peace.

As we have already explained, Federal Courts specialized in some capitals, but it is very little in the face of Brazilian size and environmental problems. Regarding the Public Prosecutor's Office, which had its jurisdiction explicit in CF / 88 to demand public civil actions, it has, in all member states, specialized prosecutors in the environment and, in almost all states, prosecutions or actions directed to the media not adversaries of disputes. The Office of the Public Defender has only recently entered this field of competence and does not yet have, in almost all the states, specialized ombudsmen who work within the field of human rights defenders. The Law courses have this role of promoting environmental education on the

basis that, when future professionals come to their positions, they are already aware of the relevance of the subject and put it into practice. The Justice System has a relevant role in achieving a peaceful coexistence between development and the environment in favor of present and future generations, since any environmental damage does not occur alone, it radiates. Therefore, the notion of solidarity is the basic principle for any analysis of damage, whether in the judicial chamber or in the extrajudicial chamber. It is a fundamental principle of the State and also of all peoples.

ELEVENTH. - Only in the second half of the last century, in the 1980s and 1990s, did the international community turn to an environmental and preventive view. With the Brundtland Report (1987), which brought to light the paths and concepts for a sustainable development as a mediating proposal of coexistence of the economic order with social justice in harmony with the environment, the expression "sustainability" which represents the union of the three explicit axes.

Therefore, talking about sustainable development means keeping in mind that it is a political and social project that requires the support of a legal system of ecological bias and that the Public Power acts in partnership with society in an integrated and decentralized manner, respecting the anthropological, economic and social diversity of each of the regions that compose each State and the respect of the States among themselves with a view to a harmonious planetary life. Thus, the awakening to sustainability passes through the educational process at all levels (fundamental, middle and higher) and by all means: formal, non-formal and informal. The call for the participation of society in the process of preventing environmental damage has the character of direct action by the democratic exercise of citizenship.

Society needs to take on the role of guardian of the environment, but it lacks awareness of its local and global context. The courses of law have the duty to contribute in this aspect to diminish the marginalization of the society before this process. It is in their school benches that Law is studied and applied, that one learns that the norm is the fruit of the social context, a context that has acquired relevance and has been converted into law. Then, from the law schools, it is possible to promote ecological awareness. What is lacking are the epistemological tools for this "revolution." The studies and practices of environmental education are lacking with law scholars.

Based on the Brazilian Higher Education Census of 2016, Law courses have the highest number of undergraduate students in Brazil. They are, in all, 862,324 enrolled in 1,313 courses distributed throughout the national territory. The data is alarming, since, in 1995, Brazil had 165 courses of law. And that was the year that began the gigantic climb of opening new courses. The OAB also restructures its evaluation form, but, at the moment, it does not yet include environmental assessments in its assessments. Recently, it has included the theme of Environmental Law and Human Rights and, indirectly, the adequate means of dispute settlement, since the civil procedural law in its examination of order.

The exponential growth could turn into something positive, since if law schools really applied in their pedagogical projects the contents of environmental education and peaceful means of dispute resolution, not only the environmental ones but all the controversies, in transversal character there would have been a real army of agents of environmental citizenship. Thus, one could speak of a true environmental revolution. Imagine 862,324 students studying, practicing and applying in their environment: family, social and professional, environmental education and conflict mediation (understood broadly here). But this is not the reality, because, as already explained previously, the current instruments of the MEC are unable to truly measure the application of environmental education law.

The transformation aimed at this army of law students will not happen immediately. What is intended is to actually establish environmental education in law schools and thus strengthen this new perspective, the rule of law of environmental bias, all aware of its role as ecological guardian to be applied in the most diverse legal and social actions in an integrated way preventive and solidary, as the Constitution and International Law recommend.

TWELFTH. - The right of access to justice goes back to antiquity, even though it has sometimes occurred in a limited way to the less economically well-off social classes. The dimension given throughout this investigation is that access to justice has broader contours, that many conflicts can be resolved without the interference of the State or its representatives. Conflict parts, whether individuals, individuals in a collective context, or disputes between states, can agree on ways / solutions between them even without or with the help of a neutral third party. Arbitration, conciliation and mediation are types of solution without the participation of the Judiciary and go back to antiquity. In Brazil the presence of this institute

of arbitration in our legal system dates back to the period of Portuguese colonization, through the Philippine Ordinances - Book III - dealing with arbitration judges and arbitrators, who were in force until after the proclamation of the Republic.

In modern times, the institutes of mediation and conciliation were revitalized by the Harvard School in the 1950s and expanded globally. Each country has absorbed them based on their cultures. With this expansion from the American school, a process of maturation and consolidation of these dispute resolution practices begins, taking a growing position in the present stage of contemporary society, since they are agile, fast and, in most cases, informal of dispute settlement, in which the parts are the protagonists of the decision, either directly or indirectly.

Access to justice in the environmental area is a controversial issue and has, over the last 20 years, taken different forms, both in the international sphere and in the internal context of each country. The Rio 92 Declaration already enshrines them in principle n. 26, where it says that States will settle all their environmental disputes in a peaceful manner, using appropriate means, in accordance with the Charter of the United Nations. That said, the international lighthouse leads us to the full and first use of these institutes. The International Convention on Access to Information, Public Participation in Decision-Making Processes and Access to Justice in Environmental Matters was then adopted in Denmark in 1998, which, in its art. 9, describes the form and procedure that the parts should adopt in environmental matters. In the preamble to this convention, it was agreed that the State should promote education and environmental awareness, in particular access to information, participation in decision-making and access to justice in environmental matters. This legislation marked the conception of access to justice in the environmental field.

It should be stressed once again that it is not enough to have positive regulations for the environment if there is no training for professionals working in this area, especially legal professionals. PNUMA has pioneered a program to train judges focusing on environmental law and environmental protection issues. It is evident from this action that the relevance of the issue within the UN. At the Rio + 20 Conference, in 2012, the theme of which was Sustainable Development, the form of access to justice returns to the debate tables and as an indispensable element to the promotion of sustainable development.

However, even with all these national and international strategies and regulations focused on the issue of access to justice, both in its access to the Judiciary and in its extrajudicial access bias, it has not been so successful. And very little has been achieved to contain / control activities harmful to the environment, perhaps to execute environmental programs, projects and public policies. There are no specialized courts at all levels of the Justice System, such as professionals integrated with the subject, and not how decisions occur in the various branches of the Judiciary without due observance of the basic primacy of the legal system, that is, its notion of a system of norms harmonic and integrated.

Furthermore, it remains to be proven that this whole wave of regulation is inefficient in the face of the lack of environmental awareness among Law professionals. And everything really starts at the base. If in the law schools the environmental education regulations do not become effective with their applicability also in relation to the adequate means of dispute resolution, little or nothing is advanced, since there is a traditional Justice System, the fruit of a traditional school, which judges in a traditional way, little affected to the relevance of the environmental theme, since it is not studied in the school benches and if studies had, with mere normative prescriptions and not with founding bases of the Democratic State of Right as our Magna Carta recommends.

Law schools do not form students, therefore, professionals capable of acting as effective competent citizens, environmentally speaking, who understand their duty to protect and defend the environmentally balanced environment and, above all, that in their professional practice, environmental justice, both constitutionally arranged. The trajectory to carry out the mister constitutionally assured for the environment is arduous. There are many flaws in the implementation of environmental public policies, which sometimes have their origin in the failures of schools, at the time of training of law professionals.

As can be seen, it is not a romantic or utopian proposal, what is applied is the actual application of Brazilian laws. The intention is to establish a new paradigm in law schools, in the current political and social moment and with all its biases of complexity. The main challenge is to integrate state structures - mainly ministries - that should have been communicated since the creation of the Brazilian State, especially the Democratic State founded on the Constitution of 1988, but which act in an isolated and sealed manner. We can

only glimpse outlets if education is really taken as a way to build the long-awaited solidarity between peoples with sustainability, that is, the effective culture of Peace.

REFERÊNCIAS

1. Referências doutrinárias

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVICH, Victor; COURTIS, Christian. **Los derechos sociales como derechos exigibles**. Madrid: Trota, 2002.

ABRANCHES, João Dunshee de. **Actas e actos do governo provisorio**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.

ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o ensino jurídico brasileiro. In: Conselho Federal da OAB. **OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: **Novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996, pp. XX.

AGUIAR, Roberto A. R. de. A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: **OAB ensino jurídico**. Novas diretrizes curriculares. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

_____. **A crise da advocacia no Brasil – diagnósticos e perspectivas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1994.

_____. **Habilidades, ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&, 2004.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2. ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Dogmática jurídica: esboço de sua configuração e identidade**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

ANTUNES, José Engrácia. Prefácio. In: TEUBNER, Günther. **O direito como sistema autopoietico**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ARAÚJO, Suely Mara Vaz Guimarães de. Registros sobre as propostas de consolidação da legislação ambiental brasileira. In: Assembleia Legislativa de Minas Gerais (Org.). **A consolidação das leis e o aperfeiçoamento da democracia**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Suely_Araujo/publication/259313439_Registros_sobre_as_Propostas_de_Consolidacao_da_Legislacao_Ambiental_Brasileira/links/00b7d52afc4607cc53000000/Registros-sobre-as-Propostas-de-Consolidacao-da-Legislacao-Ambiental-Brasileira.pdf>. Acesso em: 1 mai 2017.

ARNAUD, André-Jean. O direito entre modernidade e globalização. **Lições de filosofia do Direito e do Estado**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

_____. Perfil do advogado no limiar do século XXI. **Anais XV Conferência nacional da ordem dos advogados do Brasil – OAB**, 1994.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Tomo III: A transmissão da cultura. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____, et all. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n. especial, ago., 2006, p. 188 - 204. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.

AZEVEDO, Plauto Faraco. Ensino Jurídico e Politicidade do Direito. **Revista da associação dos juizes do Rio Grande do Sul**. n. 16, ano XXIV, mar. 1997.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: **Obras completas**. v. 9, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARRETTO, Vicente de Paula. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto (org.); ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de. **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília: Universidade de Brasília, 1978-1979.

_____. Perspectivas Epistemológicas do Direito no século XXI. In: ROCHA, Leonel Severo (Org.); STRECK, Lênio Luiz. **Constituição, sistemas sociais e hermenêutica**. Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo: Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS, 2004.

BARROS, Maria do Carmo; MARTINS, Dayse Braga; ALVES, Jessica Souza. Mediação de Conflitos na Promoção do Direito Fundamental do Acesso à Justiça: Da Cultura Adversarial para a Cultura Consensual no Âmbito do Poder Judiciário. In: **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Vol. 3, tomo 1. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. **Curso de direito constitucional contemporâneo**. 3. ed. São Paulo, 2011.

_____. **Interpretação e aplicação das constituições: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora**. 6. ed. São Paulo, 2004.

_____. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito. O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil. **Revista de direito administrativo**. Rio de Janeiro, v. 240, p. 1 – 42, abr., 2005. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43618> >. Acesso em: 08 maio 2013.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BAUM, William M. **Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

BECK, Ulrich. **La sociedade del riesgo**: hacia una nueva modernidad. Tradução Jorge Navarro. Barcelona: Paidós, 1998.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENJAMIN, Antonio Herman. Princípio da proibição de retrocesso ambiental. Comissão de meio ambiente, defesa do consumidor e fiscalização do Senado Federal (Org.). **Princípio da proibição de retrocesso ambiental**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/242559/000940398.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BERCOVITCH, J. A Mediação em conflitos internacionais – panorama teórico e revisão das práticas. In: DRUMOND, P.; HERZ, M.; SIMAN, M. (Org.). **Mediação internacional**. Petrópolis:Vozes, 2016.

BEVILÁQUA, Clóvis. **A filosofia positiva no Brasil**. Recife: Typ. Industrial, 1883.

_____. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil** - Comentado por Clóvis Beviláqua. Rio de Janeiro: Rio, 1975a, 1 v.

_____. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil** - Comentado por Clóvis Beviláqua. Rio de Janeiro: Rio, 1975b, 2 v.

_____. **História da Faculdade de Direito do Recife**. Brasília: INL., 1977.

_____. **Criminologia e Direito**. Bahia: Livraria Magalhães, 1896.

_____. **Estudos em direito e economia política**. Recife: Biblioteca Sciencias Modernas, 1886.

_____. **Juristas filosofos**. Bahia: Oficina dos dois mundos. S. d.

_____. **Linhas e perfis jurídicos**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1930.

_____. **Obra filosófica**. São Paulo. Grijalbo: Universidade de São Paulo, 1976a, 1 v.

_____. **Obra filosófica**. São Paulo. Grijalbo: Universidade de São Paulo, 1976b, 2 v.

_____. **Opúsculos I**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1939.

_____. **Opúsculo II**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1940.

_____. **Princípios elementares de direito internacional privado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1944.

_____. **Teoria geral do direito civil**. ed. rev. e atualizada por Caio Mário da Silva Pereira. 2. ed. Rio de Janeiro: Rio, 1980.

_____. Evolução jurídica do Brasil no Segundo Reinado. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 46, p. 8 - 10, 1926.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Direito e ensino jurídico: legislação educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. Tradução de Márcio Pugliesi, Edson Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 1995.

_____. **Teoria do ordenamento jurídico**. Tradução Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. 9. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

_____. **Teoria da norma jurídica**. Tradução Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. Bauru: EDIPRO, 2001.

_____. **A era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1986

BONAVIDES, Paulo. **História constitucional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Curso de direito constitucional**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

_____. **Do estado liberal ao estado social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense. 1980.

BODINO, Juan. **Los seis libros de la republica**. Tradução Gaspar de Anastro Isunza. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1992.

BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. **Revista da faculdade de educação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 22, n. 1, p. 169 - 191, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo, Pioneira, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 2002.

BRITO, Carlos Ayres. **O humanismo como categoria constitucional**. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

BRITO, Edvaldo Brito. **Reflexos jurídicos da atuação do estado no domínio econômico**. São Paulo: Saraiva, 1982.

BROTONS, Antonio Remito. Controles preventivos y reparadores de la constitucionalidad intrínseca de los tratados internacionales. In: **Revista de derecho político**. Madrid: UNED, n. 16, p. 1982 - 1983.

BÜLLESBACH, Alfred. Princípios de teoria dos sistemas. In: KAUFMANN, Arthur; WINFRIED, Hassemmer (Org.). **Introdução à filosofia do direito e à teoria do direito Contemporâneas**. Tradução Marcos Keel e Manuel Seca de Oliveira. Revisão científica e coordenação de António Manuel Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CÂMARA, José Aurélio Saraiva. **Capistrano de Abreu**: tentativa bibliográfica. 2. ed. Fortaleza: Casa de José de Alencar/UFC, 1999.

CANARIS, Claus-Wilhelm. A influência dos direitos fundamentais sobre o direito privado na Alemanha. In: SARLET, Ingo (Org.). **Constituição, direitos fundamentais e direito privado**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006, p. 229.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

_____. **Tomemos à sério os direitos econômicos, sociais e culturais**. Coimbra: Coimbra, 1999.

_____. Metodologia Fuzzi y Camaleones Normativos en la problemática actual de los derechos económicos, sociales y culturales. In: **Derechos y libertades** - Revista del Instituto Bartolomé de las Casas. n. 6, 1998, p. 35 - 49.

CANOTILHO, J.J. Gomes; MOREIRA, Vital. **Fundamentos da constituição**. Coimbra: Coimbra, 1991.

CAPELLA, Juan Ramón. **El aprendizaje del aprendizaje**. Uuna introducción al estudio del derecho. 2. ed. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

CAPPI, Riccardo. Mediação e prevenção da violência. In: VELOSO, M. L.; AMORIM, S.; LEONELLI, V. (Org.). **Mediação popular: uma alternativa para a construção da justiça**. Salvador, 2009.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

_____. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **O ponto de mutação**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARBONNIER, Jean. A parte do direito na angústia contemporânea. VENÂNCIO FILHO, Alberto; ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de (Org.). In: **Encontros da UnB: Ensino Jurídico**. Tradução de Ana Maria Villela. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978 - 1979.

CÁRCOVA, Carlos María. Estado social de derecho y radicalidad democrática. In: OLIVEIRA NETO, Francisco José Rodrigues de (Org.). **Constituição e estado social**. Coimbra: Coimbra, 2008, p. 99 - 110

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: uma leitura critico-compreensiva: artigo a artigo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARTA DO CHEFE INDÍGENA SEATTLE. 1854. Disponível em: <<http://www.silex.com.br/leis/normas/seattle.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

CARVALHO, Carlos Gomes de. **Legislação ambiental brasileira: contribuição para um código nacional do ambiente.** São Paulo: Editora de Direito, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **A construção da ordem/teatro das sombras.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública.** São Paulo: USP, 1978

CARVALHO, Rómulo de. **História do ensino em Portugal.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CARVALHO, Salo de. Mitos sobre a escola do direito livre. In: **Estudos jurídicos.** São Leopoldo: Unisinos, v. 26, set./dez., 1993.

CASSIN, René. **Veinte años de evolución de los derechos humanos.** México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1974.

CAÚLA, Bleine Queiroz. **A lacuna entre o direito e a gestão do ambiente: os vinte anos de melodia das agendas 21 locais.** Fortaleza: Premium, 2012.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010>.

Acesso em: 18 abr. 2015.

CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Org.). **180 anos do ensino jurídico do Brasil**. Campinas: Millennium, 2007.

CHACON, Vamirech. **O humanismo brasileiro**. São Paulo: Summus: Secretaria da Cultura, 1980.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHIZZOTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 - 1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CLAPARÈDE, Édouard. **Psicologia da criança e educação experimental**. São Paulo: Brasil, 1956.

COMISSÃO DE POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Agenda 21**. Global, 1992. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>>. Acesso: 3 mar. 2017.

COMISSÃO DE POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Agenda 21**. Brasileira, 2002. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-brasileira>>. Acesso: 3 mar. 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2005.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estudos sobre direitos fundamentais**. Coimbra: Coimbra, 2004.

CONSELHO EUROPEU. **Conclusões da presidência**. Comunicado à imprensa no 1/00. Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de março de 2000. Lisboa. Disponível em: <http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r.en.htm>. Acesso em: 20 dez. 2011.

CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

_____. **Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

_____. **OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal Brasília da OAB, 1993.

_____. **OAB recomenda 2003: em defesa do ensino jurídico**. Brasília: OAB, 2004.

_____. **OAB recomenda 2007: por um ensino de qualidade**. 3. ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Estatísticas e indicadores de pesquisa no Brasil segundo grandes áreas do conhecimento 2000 - 2004**. Disponível em: <http://ftp.cnpq.br/pub/doc/aei/indpesq_area.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2007.

_____. **Fomento à pesquisa**. Investimentos realizados segundo área de conhecimento 1998 - 2006. Disponível em: <http://portal.cnpq.br/estatisticas/docs/pdf/tab_1.4.4.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2007.

COPÉRNICO, Nicolau. **As revoluções dos orbes celestes**. Tradução A. Dias Gomes, Luis Albuquerque. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

COSTA, Bárbara Silva. **A estrutura curricular do curso de direito do uniritter: reflexões**

sobre o processo de mudança. 2004. 135f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário Ritter dos Reis. Canoas, 2004.

_____; RUDNICKI, Dani (Org.). **Ensino jurídico e realidade prisional: impressões dos acadêmicos de Direito do UniRitter sobre presídios gaúchos**. Porto Alegre: UniRitter, 2005.

_____. Sobre os desafios do ensino jurídico no século XXI. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Org.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Milenium, 2007.

COUSINET, Roger. **A educação nova**. São Paulo: Nacional, 1959.

COUTINHO, Luís Pereira. Autonomia universitária, avaliação das universidades e “política universitária” do Estado. In: HOMEM, Barbas. (Org). **Temas de direito da educação**. Coimbra: Almedina. 2006.

COUTINHO, Sérgio. **Por uma reforma didático-pedagógica do ensino jurídico**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 1998. Disponível em: <<http://www.serrano.neves.nom.br/cgd/010501/aldir001.htm>>. Acesso em: 06 maio 2015.

CRESPI, Franco; FORNARI, Fabrizio. **Introdução à sociologia do conhecimento**. São Paulo: EDUSC, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 - 1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. As arcadas na política brasileira. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org). **História do direito brasileiro. Leituras da ordem jurídica nacional**. São Paulo: Atlas, 2003, p. 185-190.

D’AMATO, Anthony. **The concept of human rights in international law**. *Columbia Law Review*. v. 82, p. 1110 - 1159, 1982.

DAVID, René. **Os grandes sistemas do direito contemporâneo**. Tradução Hermínio A. Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Tradução Aulyde Soares. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Paris: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Participação é conquista**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

_____. **Educação científica**. Rio de Janeiro, SENAC, v. 36, n.1, jan./abr., 2010. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/361/artigo2.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

DESCARTES, René. **Meditações sobre a filosofia primeira**. Tradução Gustavo de Fraga. Coimbra: Almedina, 1976.

_____. **Discurso do método, as paixões da alma e meditações**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Discurso do método**. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DIAS, Genebaldo Freire. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental: práticas inovadoras de educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Gaia, 2006.

_____. **Carta de Moscou**, 1993. Disponível em: <<https://aipa.mitotes.eco.br/ea-trat4-ea-carta-de-moscou-1987.htm>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Educação ambiental princípios e práticas**. 2. ed. São Paulo: Gaia, 1993.

_____. **Elementos para capacitação em educação ambiental**. Ilheus: Editus, 1999.

_____. **Pegada ecológica e sustentabilidade humana**. São Paulo: Gaia, 2002.

DIMENSTEIN, Gilberto. ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. Bairro-escola: uma experiência de aprendizado na rua. In: PINSKY, Jaime. (Org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Tradução e notas Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EINSTEIN, Albert. **A evolução da física: o desenvolvimento das idéias desde os primitivos conceitos até a relatividade...** São Paulo: Nacional, 1939.

ENGELMANN, Wilson. O Ensino Jurídico. In: **Estudos jurídicos**. São Leopoldo: Unisinos, v. 26, n. 66, jan./abr., 1993.

FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico e a função social da dogmática. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto; ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de (Org.). **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília: Universidade de Brasília, 1978 - 1979.

_____. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira. In **Sociologia jurídica: crise do Direito e práxis política**. Rio de Janeiro, Forense, 1984.

_____. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1987.

_____. Mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In: Conselho Federal da OAB. **OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

_____. A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em transformação. In: NALINI, José Renato (Org.). **Formação jurídica**. 2 ed. São Paulo: RT, 1999a.

_____. **O direito na economia globalizada**. São Paulo: Malheiros, 1999b.

FÁVERO, Osmar. (Org) **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FELIX, Loussia Penha Musse et all. **Ensino superior na américa latina: reflexões e perspectivas sobre direito**. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014. Disponível em: <www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning81.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O ensino jurídico. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto; ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de (Org.). **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978 - 1979.

_____. **Função social da dogmática jurídica**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

_____. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIGUEROA, Isabela. a subjetivización de la naturaleza y sus trampas jurídicas, éticas y epistémicas). In: **Revista catalana de dret ambiental**. Vol. II, n. 1, p. 1 – 19, 2011.

FONSECA, Regine Maria Muniz. **Direito à educação**. São Paulo: Renovar, 2002.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Os juristas e a cultura jurídica brasileira na segunda metade do século XIX. Trabalho apresentado no **I Congresso brasileiro de história do direito**, realizado em Florianópolis entre os dias 8 e 11 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.pos.direito.ufmg.br/rbepdocs/098257294.pdf>>._ Acesso em: 20 jun. 2014.

FRAGALE FILHO, Roberto. Impactos das mudanças legislativas nos projetos pedagógicos.

In: **Anuário ADEBI**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, ano 1, n. 1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

FREIRAS FILHO, Roberto. O ensino jurídico e a mudança do modelo normativo. In: **Revista de informação legislativa**. Brasília, Senado Federal – Subsecretaria de Edições Técnicas, ano 41, n. 164, out./dez., 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Estado, escola e sociedade**. São Paulo: Edart, 1978. FROEBEL, FRIEDRICH, W. A. A educação do homem. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo – Faculdade de Educação, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: **Autonomia da escola princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **História das idéias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GALDINO, Flávio Antônio Esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na Reforma do Ensino Jurídico. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **Ensino jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília, DF: Conselho Federal da OAB, 1997.

GAUER, Ruth Maria. **A modernidade portuguesa e a reforma pombalina de 1772**. Porto Alegre: PUCRS, 1996.

GAUKROGER, Stephen. **Descartes: uma biografia intelectual**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

GENRO, Tarso. **Suspensão de autorização para cursos de direito**. São Paulo, 12 de fevereiro de 2004. Educação. Disponível em:

<<http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u3078.jhtm>>. Acesso em: 09 jun. 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. Tradução de Saul Barata. 3. ed. Lisboa: Presença, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito**. Tradução Antônio Manuel Hespanha e L. M. Macaísta Malheiros. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GIMENÉZ, Tereza Vicente. **La exigibilidad de los derechos sociales**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2007.

GOMES, Carla Amado. Direitos e deveres dos alunos nas escolas públicas de ensino não superior. In: HOMEM, Barbas. (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: Almedina. 2006.

_____. **Risco e modificação do acto autorizativo concretizador de deveres de proteção do ambiente**. 2007. 566 f. Tese (Doutoramento em Direito). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/cg_ma_17157.pdf>. Acesso em: 15 jun 2015.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. Tradução Carolina Martuscelli Bori. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995

GOYARD-FABRE, Simone. **Os fundamentos da ordem jurídica**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROCIO, Hugo. **Del derecho de la guerra y de la paz**. Madrid: Re us, 1925.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Processo constitucional e direitos fundamentais**. São Paulo: Celso Bastos, 2003.

HÄBERLE, Peter. Efectividad de los derechos fundamentales: en particular relación contrato el ejercicio del poder legislativo. In: PINA, Antonio Lopez. **La garantía constitucional de los derechos fundamentales**: Alemania, España, Francia e Itália. Madrid: Civitas, 1991.

_____. **El estado constitucional**. Tradução Hector Fix-Fierro. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

HART, Herbert. **O conceito de Direito**. Tradução A. Ribeiro Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

HEISENBERG, Werner; BORN, Max; SCHRODINGER, Erwin; AUGER, Pierre. **Problemas da física moderna**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HERKENHOFF, João Batista. **ABC da cidadania**. Vitória: [s.n.], 1996.

_____. **Constituinte e educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Direitos humanos**: gênese dos direitos humanos. v. 1. São Paulo: Acadêmica, 1994.

_____. **Ética, educação e cidadania**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HESPANHA, Antônio Manuel. **Poder e instituições na Europa do antigo regime**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

HESSE, Konrad. **A força normativa da constituição**. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1991.

HIRONAKA, Giselda; MONACO, Gustavo Ferraz de Campos. Passado, presente e futuro do Direito. As arcadas e sua contribuição para o ensino do Direito no Brasil. In: **180 anos do**

ensino jurídico no Brasil. CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. Campinas: Millenium, 2007, p. XIII – XXV.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** Tradução João Paulo Monteiro; Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de. Re(pensando) o ensino jurídico: uma ruptura com as arcadas para o terceiro milênio. **Revista pensar**, Fortaleza, v. 7, n. 7, p. 29 – 42, fev. 2002.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de. **Aspectos filosóficos e sociológicos que influenciaram a codificação civilista de 1916.** 2002. 224 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

_____. Ensino jurídico: uma perspectiva cidadã. In: SALES, Lília Mais de Moraes (Org.). **Estudos sobre direito na atualidade: a cidadania em debate.** Vol. 2. Fortaleza: UNIFOR, 2004.

_____. Estágio em direito: a contribuição do novo projeto pedagógico do curso de Direito da Universidade de Fortaleza. **Revista pensar**, Fortaleza, v. 8, n. 8, p. 1 - 8, fev., 2003.

_____. Núcleo de estágio em Direito: exercício de cidadania. In: **Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade: a cidadania em debate.** Fortaleza: Universidade de Fortaleza, p. 16 - 30, 2003.

_____. Ensino jurídico: uma perspectiva cidadã. In: **Estudos sobre a efetivação do direito na atualidade: a cidadania em debate.** Fortaleza: Universidade de Fortaleza, p. 15 - 27, 2004.

_____. Educação jurídica como promoção da efetividade da justiça: um modelo teórico-prático. **Revista pensar**, Fortaleza, v. 10, n. 10, p. 6 - 10, fev. 2005. Disponível em: <<http://ojs.unifor.br/index.php/rpen/article/viewFile/756/1618>>. Acesso em: 04 out. 2014.

_____. Arbitragem: mito ou realidade para o acesso à justiça. BOMFIM, Ana Paula Rocha do; MENEZES, Hellen Monique Ferreira (Org.). In: **Dez anos da lei de arbitragem: aspectos atuais e perspectivas do instituto**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 17 – 36, 2007.

_____. Vivências pedagógicas: cidadania e acesso à justiça no curso de Direito. In: DUARTE, Jeane Rocha (Org.). **Casos de sucesso: acesso à justiça**. Brasília: CACB, 2005.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de, et all. Entrelaçamentos das escolas de direito do Brasil e de Portugal: reflexões sobre o passado e o porvir na cultura de paz e nos direitos humanos. In: HOLANDA, Ana Paula Araújo et all (Org.). **Direitos humanos: histórico e contemporaneidade**. Fortaleza: Premius, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História da civilização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Difel, 1985, t. II, v. 3.

_____. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O Brasil monárquico: reações e transações**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

HOMEM, António Pedro Barbas. A “ciência da legislação”: conceptualização de um modelo jurídico no final do Ancien Régime. In: **Legislação: cadernos de ciência de legislação**. p. 15 - 66, 1996.

_____. Considerações acerca da função jurisdicional e do sistema judicial. In: **Julgar**, n. 2., 2007.

_____. **Judex perfectus**. Função jurisdicional e estatuto judicial em Portugal 1640 - 1820. Coimbra: Almedina, 2003.

_____. Reflexões sobre o justo e o injusto: a injustiça como limite do direito. In: **Revista da faculdade de direito da universidade de Lisboa**, v. XXXIX, n. 2, p. 588 - 650, 1998.

_____. Direitos e deveres fundamentais de pais, professores e alunos perante a autonomia das escolas. In: **Revista da associação portuguesa de direito da educação**. Lisboa: AAFDL, n. 1, p. 89 - 129, 1999.

_____. **A lei da liberdade**. vol. I: Introdução histórica ao pensamento jurídico. Épocas medieval e moderna. Cascais: Principia, 2001.

_____. As ordenações manuelinas: significado no processo de construção do Estado. **Revista da faculdade de direito da universidade de Lisboa**, Estudos em homenagem ao Prof. Doctor Raúl Ventura, v. I, p. 289 - 320, 2003.

_____. **O espírito das instituições**: um estudo de história do estado. Coimbra: Almedina, 2006.

_____. **O justo e o injusto**. Lisboa: Associação Acadêmica da Faculdade de Direito de Lisboa, 2005.

_____. Considerações acerca da função jurisdiccional e do sistema judicial. **Julgar**, n. 2, Coimbra: Coimbra, p. 11- 29, 2007.

_____ (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: 2006.

_____. **Faculdade de direito da universidade de Lisboa**. Memória, espaço e arte. Lisboa: Textype. 2012.

_____. Fontes do direito da educação na união européia. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUSSERL, Edmund. **La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale: introduzio ne allá filosofia fenomenológica**. Milano: Il Saggiatore, 1961.

_____. **Investigações lógicas**: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. Tradução Andréa Maria Altino de Campos Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. Tradução Maria Gorete Lopes e Sousa. Porto: Res, 1985.

_____. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Tradução Urbano Zilles. Porto

Alegre: Edipucrs, 1996.

IANI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IHERING, Rudolf Von. **A evolução do direito**. Salvador: Progresso, 1950.

_____. **A luta pelo direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rio, 1980.

JAEGER, Werner W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução Arthur M. Parreira. São Paulo. Martins Fontes, 1986.

JELLINEK, Georg. **Teoría general del estado**. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de direito ou fábrica de ilusões?** Rio de Janeiro: IDES/Letra Capital, 1999.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução João Baptista Machado. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Teoria geral do direito e do estado**. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes; Brasília: Universidade de Brasília, 1990.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. Tradução Noemy S. Rudolfer. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

KISS, Alexandre-Charles. Le règlement des différends dans les conventions multilatérales relatives à la protection de l'environnement. In: DUPUY, R. J. (Ed.). **The settlement of disputes on the new natural resources**, Hague Academy of International Law, United Nations University, 1982.

KRELL, Andreas Joachim. **Desenvolvimento sustentável às avessas nas praias de Maceió/AL**: a liberação de espigões pelo novo código de urbanismo e edificações. Maceió: EDUFAL, 2008.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira; Nelson Boeira. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997

_____. **A revolução copernicana: a astronomia planetária no desenvolvimento do pensamento ocidental**. Lisboa: 70, 1990.

LACOMBE, Américo Jacobina. A cultura jurídica. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio (Org.). **História geral da civilização brasileira**, tomo II, v. 3, 1969.

LAMARCK, Jean-Baptiste. **Filosofia zoológica**. Tradução José González Llana. Valencia: F. Sempere, 1910.

LARENZ, Karl. **Metodologia da ciência do direito**. Tradução José Lamago. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

LASSALE, Ferdinand. **A essência da constituição**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1990.

LEFF, Henrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade e complexidade**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Tratados fundamentais**. 2. ed. Buenos Aires: Losada, 1946.

LEITE, José Rubens Morato Leite; BELCHIOR, Germana Parente Neiva; PERALTA, Carlos E. Derecho constitucional ambiental brasileño a la luz de una posmodernidad. In: **Revista catalana de dret ambiental**. Vol. V., n. 1, p. 1 – 36, 2014.

LEITE SAMPAIO, J. A., Constituição e meio ambiente na perspectiva do direito constitucional comparado. In: LEITE SAMPAIO, J. A.; WOLD, C.; NARDY, A. (Org.). **Princípios de direito ambiental na dimensão internacional e comparada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

LYRA FILHO, Roberto. A nova escola jurídica brasileira. In: **Direito e avesso**. Boletim da nova escola jurídica brasileira. Brasília: Nair, ano I, n. I, 1982.

_____. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense. Coleção primeiros passos, 1982.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. Critérios de avaliação externa dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

_____. Três situações distintas: Estágio, exame de ordem e exame de final de curso. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

_____. Ensino Jurídico: realidade e perspectiva. In: **Anais da XVII conferência nacional dos advogados**. Rio de Janeiro: Conselho Federal da OAB, v. 1, 2000.

_____. Apresentação. In: RODRIGUES, Horácio; JUNQUEIRA, Eliane Botelho (Org.). **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 1986.

_____. **Segundo tratado sobre o governo**. Tradução Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa, 1963.

LOPES, José Reinaldo de. **O Direito na história**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LYRA FILHO, Roberto. Humanismo dialético. In: **Direito e avesso**. Boletim da nova escola jurídica brasileira. Brasília: Edições NAIR, 1983. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04700620800247739754480/cuaderno1/numero1_31.pdf>. Acesso em: 24 set. 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACEDONIA, Leonardo. **Livro do centenário dos cursos jurídicos no Brasil: 1827-1927**.

Porto Alegre: Livraria Americana – J.O. Rentzsch & Cia, 1927.

MACIEL, Marlea. N. Costa; HOLANDA, Ana Paula Araújo de. Educação básica: uma proposta de exercício da cidadania para efetivo acesso à justiça. In: João Hélio Ferreira Pes. (Org.). **Direitos Humanos: crianças e adolescentes**. Curitiba: Juruá Editora, v. 01, p. 167 - 193, 2010.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000

MÄDCHE, Flávia Clarici. **Abrindo perspectivas: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire**. Porto Alegre: Dacasa, 1998.

MAIA FILHO, Tancredo; PILATI, Orlando; LIRA, Sheyla Carvalho. Exame nacional de cursos. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 192, p. 74 - 91, maio/ago., 1998. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/228/229>>. Acesso em: 8 set. 2013.

MAKARENKO, Antón Semiónovich. A força da coletividade. In: **Pedagogia do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução Gaetano Lo Mônaco. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. **Crise e reforma do estado e da universidade brasileira**. Curitiba: Educar, n. 28, p. 37 - 53, 2006.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe: escritos políticos**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARICONDA, Pablo Ruben. introdução: O diálogo e a condenação. In GALILEI, Galileu.

Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico e copernicano. Tradução Pablo Ruben Mariconda. São Paulo: Discurso, 2001.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do direito. In: Capellari, Eduardo; Prando, Felipe Cardoso de Melo (Org.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares.** São Paulo: Cultura Paulista, 2001.

MARSH, George Perkins. **Man and nature: or physical geography as a modified by human action.** New York: Charles Scriber, 1874.

MARSHALL, T. H.. **Cidadania e classe social.** Volume I. Brasília: Senado Federal, 2002.

MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Rátis. O direito fundamental de acesso ao ensino superior: a “estatização” de vagas nas universidades particulares. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da educação.** Coimbra: Almedina. 2006.

_____. **Habeas educationem:** em busca da proteção judicial ao acesso ao ensino fundamental de qualidade. Salvador: JusPodivm, 2008.

MATTEUCCI, Magda Beatriz de Almeida; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. A educação ambiental: uma aliança do homem com o ambiente ou um manual de bom comportamento? **Revista paradoxo.** Rio de Janeiro: Universidade Salgado de Oliveira, v. 6, n. 7 - 8, 2000.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal – paradoxo do iluminismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MAZUREK. Teoria analítica do direito. In KAUFMANN, A.; HASSEMER, W. (Org.). introdução à filosofia do direito e à teoria do direito contemporâneas. Tradução de Marcos Keel e Manuel Seca de Oliveira. **Revisão científica.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MCLUHAN, Herbert Marshall. O futuro da educação. In: GADOTTI, Moacir. **História das**

idéias pedagógicas. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MEADOWS, Donella H. **Conceitos para se fazer educação ambiental**. 3. ed. Tradução Maria Julieta A. C. Penteadó. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1999. Disponível em: <<http://www.uff.br/cienciaambiental/biblioteca/conceitos.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

MEC. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília/DF: MEC, 1998.

_____. **Carta brasileira para educação ambiental**, de julho de 1992. Disponível em: <[http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/carta_brasileira_para_educacao_ambiental_\(mec._rio-92\).html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/carta_brasileira_para_educacao_ambiental_(mec._rio-92).html)>. Acesso: 3 mar. 2017.

MELEU, Marcelino. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas: um novo olhar para o ensino jurídico**. 2009. Disponível em: <<http://luisalbertowarat.blogspot.com/2009/05/mediacao-de-conflitos-e-praticas.html>>. Acesso em: 28 maio 2010.

MÈLIC, Joan-Charles. Introducción: el laberinto de la teoría de la sociedad. In: LUHMANN, Niklas. **Teoría de la sociedad y pedagogia**. Barcelona: Paidós, 1996.

MELO FILHO, Álvaro. Impasses e alternativas nos Cursos de Direito no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **Revista da OAB**. Brasília: Conselho Federal da OAB, v. 29, 1981.

_____. **Inovações no ensino jurídico e no exame de ordem**. Doutrina, Legislação, Modelos e Portarias. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

_____. **Metodologia do ensino jurídico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **A universidade no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2105.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. **A elaboração do projeto pedagógico como elemento de formação do profissional da educação**. In: RBPAAE, v. 15, n. 1, jan./jun., 1999.

MILARE, Édis. **Direito do ambiente**. 9. ed. São Paulo: Revista dos tribunais, 2014.

_____. **Direito do ambiente**. 2. ed. São Paulo: Revista dos tribunais, 2001.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. 1992. Disponível em: <www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf>. Acesso: 3 mar. 2017.

MIRANDA, Jorge. **Manual de direito constitucional - tomo II**. 6. ed. Coimbra: Coimbra, 2007.

_____. **O constitucionalismo liberal luso-brasileiro**. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2001.

_____. **Teoria do estado e da constituição**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

_____. **Manual de direito constitucional - tomo IV**. 5. ed. Coimbra: Coimbra, 2014.

_____. **Estado social e direitos fundamentais, doutrina**: Superior Tribunal de Justiça. Edição Comemorativa – 15 anos. Brasília: Brasília Jurídica, 2005.

_____. Educação e Direito. **Revista da associação portuguesa de direito da educação**. Lisboa, n. 2, 1999.

MIRANDA, Jorge; MEDEIROS, Ruy, **Constituição portuguesa anotada**. Tomo I. Introdução Geral, Preâmbulo, Artigos 1º a 79º. Coimbra: Coimbra, 2005.

MIRANDA, Pontes de. **Comentários à constituição de 1946**. São Paulo: Max Limonad. 1953.

MORAES, Alexandre. **Curso de direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Adriano. Acreditação. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: Almedina. 2006.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. Por um código nacional do meio ambiente. **Revista de ciência política**. Rio de Janeiro, vol. 4, p. 98 – 104, ago./out., 1989.

MORENO, Beatriz González. **El estado social - naturaleza jurídica y estructura de los derechos sociales**. Madrid: Civitas, 2002.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **O espírito das leis**. Tradução Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

_____. **Do espírito das leis**. São Paulo: Abril, 1973.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOORE, Christopher W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 32.

MORAIS, José Luis Bolzan de. O estado e seus limites. Reflexões iniciais sobre a profanação do Estado Social e a dessacralização da modernidade. In: OLIVEIRA NETO, Francisco José Rodrigues de (Org.). **Constituição e estado social**. Coimbra: Coimbra, 2008.

MORENO, Beatriz González. **El estado social - naturaleza jurídica y estructura de los derechos sociales**. Madrid: Civitas, 2002.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto, 2005.

MORIN, Edgar. O pensar complexo. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ciência com consciência.** Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal:** treinamento em grupo. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

NAFARRATE, Javier Torres. Nota a la versión en español. In: LUHMANN, Niklas; SCHORR, Karl Eberhard. **El sistema educativo:** problemas de reflexión. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.

NALINI, José Renato. Priorizar a cultura da paz. **Jornal estado de direito.** Porto Alegre, n. 41, 2014.

NEWTON, Isaac. **Princípios matemáticos de la filosofía natural.** Tradução Antônio Escotado. Madrid: Tecnos, 1987.

NOGUEIRA, José Luis de Almeida. **A academia de São Paulo:** tradições e reminiscências. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1977.

NOTÍCIA. **Mec mantém cursos de direito reprovados pela OAB.** Goiânia, 05 de julho de 2007. Educação. Disponível em: <<http://www2.opopular.com.br/ultimas/noticia.php?cod=312304>>. Acesso em: 20 set. 2007.

NUSSBAUM, Martha Craven. Cultivating humanity. In: **Legal education.** The University of Chicago Law Review. Issue: 1. Start page: Tradução de Luiz Reimer Rodrigues Rieffel. Cultivando a humanidade na educação jurídica, v. 70, 2003.

OGDEN, C. K. **O significado de significado**. Um estudo da influencia da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino jurídico: diálogo entre teoria e prática**. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na assembléia constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 - 1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ONU. **Comentário geral n.º 11**, sobre os planos de acção para a educação primária - artigo 14.º do pacto (adoptado na 20.ª sessão do comité, 1999). Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/59c6f685a5a919b8802567a50049d460?OpenDocument)>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. **Declaração mundial sobre o ensino superior no século XXI: visão e ação** - 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. **Agenda 21**. 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

_____. **Rio 92**. Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento. 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/rio92.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Marca de 1078 cursos de direito confirma preocupação da OAB**. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=10846>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

_____. **Dados estatísticos dos resultados dos exames de ordem do Rio Grande do Sul entre o período de 2001 a 2007**. Disponível em:

<http://www.oabrs.org.br/exame_ordem_estatisticas.php#>. Acesso em: 12 jun. 2007.

_____. **Regulamento do exame de ordem 02/2007**, do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.officium.com.br/OAB2/regulamento.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

OST, François. **A natureza à margem da lei: a ecologia à prova do direito**. Lisboa: Piaget, 1997.

PAIM, Antônio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Convívio, Brasília: INL, Fundação Pró-memória, 1984.

_____. **A Escola do Recife: estudos complementares à história das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: UEL, vol. V, 1997.

PALMER, Ellie. **Judicial review, socio-economic rights and the human rights act**. Oxford and Portland: Oregon, 2007.

PAULO FILHO, Pedro. **O bacharelismo brasileiro (da colônia à república)**. Campinas: Bookseller, 1997.

PARSONS, Talcot. **O sistema das sociedades modernas**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1974.

PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PENTINAT, Susana Borràs Pentinat. **Los mecanismos de control de la aplicación y del cumplimiento de los tratados internacionales multilaterales de protección del meio ambiente**. 2007. 929 f. Tese (Doutorado em Direito Público). Universitat Rovira i Virgili Departament de Dret Públic, Tarragona, 2007. Disponível em: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/8765>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

PEREIRA, Aloysio Ferraz. Reforma curricular: perfumarias fundamentais. In: **O Direito nos anos 90**. São Paulo: Unimep, 1996.

PEREIRA, Nilo. Introdução. In: **A criação dos cursos jurídicos no Brasil**. Documentos parlamentares. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

PERELMAN, Chaim. **Lógica jurídica**. Tradução Vergínia K. Pupi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PÉREZ LUÑO, Antonio-Enrique. **Los derechos fundamentales**. Madrid: Tecnos, 2007.

PERRENOUD, Pierre. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESSANHA, José Américo Motta. **Descartes**. Vida e obra. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**; sabedorias e ilusões da filosofia; problemas da epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução Ivette Braga. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortês, 2010.

PIOVESAN, Flávia. Cidadania global é possível? In: PINSKY, Jaime (Org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Direitos humanos e justiça internacional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

PIZANI, Anotônio Carlos. **Aspectos políticos do convívio acadêmico nas arcadas**. São Carlos: UFSCar, 1989.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975 - 1998.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sergio Sabris, 2000.

PORTUGUAL. **Arquivo nacional**. Torre do Tombo. Dados sobre a real mesa censória. Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4311313>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

PROJETO ALFA TUNING. **América Latina**. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?d=0&option=content&task=view&id=168&Itemid=196&lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PUCEIRO, Enrique Zuleta. **Paradigma dogmático y ciência del derecho**. Madrid: Editoriales de Derecho Reunidas, 1981.

PUFENDORF, Samuel. **Os deveres do homem e do cidadão de acordo com as leis do direito natural**. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

RAMÍREZ, Cristián Riego. El rol y orientación de la investigación en una facultad de derecho: de la investigación disciplinaria a la investigación de problemas de impacto público. In: **Desafíos para la educación legal en américa latina**: documentos de trabajo del encuentro educación legal em américa latina: nuevos desafíos a las Facultades de Derecho. Clile: Facultad Diego Portales, 2004.

RANIERE, Nina Beatriz Stoco. **Educação superior, direito e estado na lei de diretrizes e bases (Lei nº 9.394/1996)**. São Paulo: Edusp; Fapesp, 2000.

_____. **Autonomia Universitária**. São Paulo: EDUSP.

_____. **Direito à educação**: aspectos constitucionais. São Paulo: EDUSP, 2009.

RAVINA, Carlo Morales de Setién. Introdução. In: **La fuerza del derecho**: Pierre Bourdieu y Gunther Teubner; estudio preliminar y traducción Carlos Morales de Setién Ravina. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, Instituto Pensar, 2000.

REALE. Miguel. **Figuras da inteligência brasileira**. Fortaleza: UFC, 1984.

_____. **100 anos de ciência do direito no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. **Filosofia do direito**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 1987.

_____. **Lições preliminares do direito**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

_____. **Horizontes do direito e da história**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

RESENDE, Ênio. **Cidadania: o remédio para as doenças culturais brasileiras**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1992.

REVISTA DA FACULDADE DE DIREITO. São Paulo: Universidade de São Paulo, Vol. XLIV. p. 153-170, 1949. Disponível em: <http://www.obrasraras.usp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3127/Revista_FD_vol44_1949.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jul. 2015.

RIBEIRO, Sabrina Florêncio; HOLANDA, Ana Paula Araújo de. GUERRA E PAZ: Das pinceladas de portinari a mediação. In: **XXIII CONPEDI – direito, arte e literatura**, 2004. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=263>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes da. Constituição e Cidadania: as cores da revolução constitucional do cidadão. **Revista de julgados do Tribunal de Alçada de Minas Gerais**, v. 67, abr./jun., 1997, p. 57 - 81. Disponível em: <<http://www.carmenrocha.com.br> >. Acesso em: 11 nov. 2006.

_____. **O constitucionalismo contemporâneo e a instrumentalização para a eficácia dos direitos fundamentais**. Disponível em: <<http://cjf.gov.br/revista/numero3/artigo10.htm>>. Acesso em: 23 set. 2004.

ROCHA, Leonel Severo. Crítica da “teoria crítica do direito”. In: **Seqüência**. Florianópolis, n. 6, 1982.

_____. **A problemática jurídica: uma introdução transdisciplinar**. Porto Alegre: Fabris, 1985.

_____. **Epistemologia jurídica e democracia**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

ROCHA, Amélia Soares da. **Defensoria Pública**: fundamentos, organização e funcionamento. São Paulo: Atlas, 2013.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. O constitucionalismo contemporâneo e a instrumentalização para a eficácia dos direitos fundamentais. In: **Revista CEJ** / Conselho da justiça federal (CJF), centro de estudos judiciários. Brasília, v. 1, n. 3, p. 76 – 91, set./dez., 1997.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. As novas diretrizes curriculares e a reforma pedagógica dos cursos jurídicos. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. Ensino jurídico para que(m)? Tópicos para análise e reflexão. In: CONSELHO FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. 2 ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

_____. **Ensino jurídico**: saber e poder. São Paulo: Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, Horácio Wanderley; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ROSA, Beatriz. Direito e educação: um olhar sobre o acesso à cidadania. In: Conselho nacional de pesquisa e pós-graduação em direito (Org). **XIX encontro nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010, p. 2914-2921. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4195.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2011.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do ensino superior no Brasil**: do domínio público à privatização. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Tradução Antônio de P. Machado. São Paulo: Formar, 1978.

_____. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUDNICKI, Dani. **Ensino jurídico brasileiro: uma perspectiva pedagógica**. 1999. 141 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1999.

SALES, Lilia Maia de Moraes; ANDRADE, Mariana Dionísio de. A mediação de conflitos como efetivo contributo ao poder judiciário brasileiro. **Revista de informação legislativa**. Brasília, a. 48, n. 192, p. 43 - 54, out./ nov., 2011. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/242928/000936208.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico: uma abordagem política-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. I (séculos XVI - XVIII). Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

_____. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

_____. **Comentário contextual à constituição**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de direito ambiental.** 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SPELLER, Paulo. Ministério da Educação (Org.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020.** Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **A crise educacional brasileira.** Revista brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20 - 43, abr./jun., 1953.

TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos.** Porto Alegre: Sergio Fabris. Vol. I, 1997.

_____. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos.** Porto Alegre: Sergio Fabris. Vol. II, 1999.

UNIÃO EUROPEIA. **Carta dos direitos fundamentais da união europeia.** 2000. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:pt:PDF>>. Acesso em: 13 maio 2015.

SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luis Bolzan de. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da Unisinos.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** Lisboa: Presença, 1997.

SAVIGNY, Friedrich Karl Von. **Sistema del derecho romano actual.** Madrid: F. Gongora, 1878.

_____. **Metodología jurídica**. Tradução Hebe Caletti Marenko. Buenos Aires: Depalma, 1994.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História das universidades**. Porto: Lello & Irmão, 1983.

SIFUENTES, Mônica. **Direito da educação e função dos juízes**. In: HOMEM, Barbas (Org.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: Almedina. 2006.

_____. **Direito fundamental à educação: a aplicabilidade dos dispositivos constitucionais**. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

_____. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SINGH, Kishore. **Universalizing access do basic education: Unesco's normative actions**. In: ODUARAN A.; BHOLA H. S. (Org.). **Widening access to education as social justice**. Springer, Dordrecht, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederick. **Tecnologia do ensino**. Tradução São Paulo: Herder, 1972.

SOARES, Álvaro Teixeira. **O marquês de pombal**. Brasília: UnB, 1961.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. **O FUNDEF e o direito à educação básica**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0530t.PDF>>. Acesso em: 29 nov. 2004.

STEGMÜLLER, Wolfgang. **A filosofia contemporânea: introdução crítica**. São Paulo: E.P.U., 1977.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1824 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 –1988**. Campinas:

Autores Associados, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

TEUBNER, Gunther. **O direito como sistema autopoietico**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

_____. Elementos materiais e reflexivos no direito moderno. In: **La fuerza del derecho**. Pierre Bourdieu y Gunther Teubner; estudio preliminar y traducción Carlos Morales de Setién Ravina. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, Instituto Pensar, 2000.

TORELLY, Marcelo Damás. Da dialética entre tradição e modernidade nos debates legislativos acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil: idéias e implicações da formatação dos conteúdos curriculares. In: **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLILI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Org.). Campinas: Millenium, 2007.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. **Tratado de direito internacional dois direitos humanos**. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1997, vol. I.

TRINDADE, Hélgio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. ANPED. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n. 10, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde10/rbde10_03_helgio_trindade.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2013.

_____. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 14, n. 40, sept./dec., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300013>. Acesso em: 15 jun. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Carta de Belgrado**. Uma estrutura global para a educação ambiental. 1975. Disponível em: <http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

_____. **Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais**. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 13 maio 2015.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **Manual de procedimentos: criação e acreditação de novos ciclos de estudos**. Lisboa, 2014. Disponível em: <file:///Users/usuario/Documents/Ana%20Paula/Tese/Normas%20educacao%20Portugal/Manual-Procedimentos-Criac%CC%A7a%CC%83o-Acreditac%CC%A7a%CC%83o-NCE_ULisboa.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

VAMPRÉ, Spencer. **Memória para a história da academia de São Paulo**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977, 2 vols.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1999.

VAZ, Livia Maria Santana e Sant'Anna. **Notas sobre a aplicabilidade e a eficácia das normas de direitos sociais**. Relatório da disciplina Direito Constitucional no curso de doutoramento em direito da faculdade de direito da universidade de Lisboa, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. **O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana**. Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2007.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In _____.
ALBUQUERQUE, Guiomar Freitas de (Org.). **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília:
Universidade de Brasília, 1978 - 1979.

_____. **Das arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

VERNENGO, Roberto José. **Teoria general del derecho**. 2. ed. Buenos Aires: Cooperadora
de derecho y ciencias sociales, 1976.

VIEIRA, José Carlos. **Os direitos fundamentais na constituição portuguesa de 1976**. 2. ed.
Coimbra: Almedina, 2001.

VIEIRA, José Ribas. O realismo fantástico: os cursos de direito no Brasil. In: CONSELHO
FEDERAL DA OAB. **OAB ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e
avaliação**. Brasília: Conselho Federal Brasília da OAB, 1993.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF**.
Malheiros, São Paulo, 2006.

VILLEY, Michel de. **A formação do pensamento jurídico moderno**. Tradução Cláudia
Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino jurídico e saber jurídico**.
Rio de Janeiro: Tijuca, 1977.

_____. **Em nome do acordo**. A mediação no Direito. Buenos Aires: Angra impressiones,
1995.

_____. **O ofício do mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001.

_____. **Sobre la dogmática jurídica**. In: Revista Sequência, CPGD-UFSC, Florianópolis, n.
2, 1980.

_____. **A pureza do poder**. Florianópolis: UFSC, 1983.

_____. **Introdução geral do direito II.** A epistemologia jurídica na modernidade. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1995.

_____. **O direito e sua linguagem.** Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1995.

_____. Confissões e ilusões: manifesto para contradogmáticas. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. Do postulado da pureza metódica ao princípio da heteronímia significativa. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. Educacion y derecho. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. A pedagogia do novo. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. O outro lado da dogmática jurídica. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

_____. Utopias, conceitos e cumplicidades na interpretação da lei. In: **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WATANABE, Kazuo. A mentalidade e os meios alternativos de solução de conflitos no Brasil. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WAANABE, Kazuo (Org.). **Mediação e gerenciamento do processo: revolução na prestação jurisdicional.** Guia prático para a instalação do setor de conciliação e mediação. São Paulo: Atlas, 2008.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena (Org.). **História e memórias da educação no Brasil.** Vol. III (séculos XX). Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

WHITEHEAD, Alfred North. **Os fins da educação.** São Paulo: Nacional, 1966.

WIEACKER, Franz. **História do direito privado moderno.** Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian, 1980.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo Escolar**. Porto Alegre: ArtMED, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

2. Referências normativas

BRASIL. **Constituição política do império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. Constituição (1934). **Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Constituição (1946). **Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 03 abr. 2015

_____. Constituição (1967). **Constituição da república federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 03 abr. 2015

_____. **Constituição da república federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. **Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de

1891. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades brasileiras. Secretaria de educação superior/MEC.** Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Brasília: SESU - ANDIFES - ABRUEM, 1997. 152 p.

_____. **Annaes do Parlamento brasileiro assembléa constituinte 1823.** Rio de Janeiro: typographia do imperial instituto artístico, vols 1. e 2, 1874. Disponível em:
<<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/8567>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 69.927**, de 13 de janeiro de 1972. Institui, em caráter nacional, o programa “bolsa de trabalho”. Brasília. Disponível em:
<<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=183764&norma=199856>>
. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - Pnaes. Brasília. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. **Decreto nº 3.890**, de 01 de janeiro de 1901. Approva o código dos institutos officiaes de ensino superior e secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Decreto. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20Elcio%20pessoa.htm>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Decreto nº 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Cria uma secretária de estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 38.661**, de 26 de janeiro de 1956. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38661-26-janeiro-1956-327877-norma-pe.html>>. Acesso em: 17 maio 2013.

_____. **Decreto nº 522**, de 25 de abril de 1991. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1991/decreto-522-25-abril-1991-464417-norma-pe.html>. Acesso em: 17 maio 2013.

_____. **Decreto nº 3.860**, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 30 out. 2013.

_____. **Decreto nº 5.773**, 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>.

Acesso em: 30 out. 2013.

_____. Decreto de 25 de abril de 1991. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1991/decreto-522-25-abril-1991-464417-norma-pe.html>. Acesso em: 17 maio 2013.

_____. **Decreto de 9 de janeiro de 1825**. Projeto de regulamento ou estatutos para o curso jurídico creado pelo, organizado pelo conselheiro de estado Visconde da Cachoeira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/panteao/panteao.htm>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. **Decreto de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do imperio. É considerado como a primeira Lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **Decreto presidencial de 03 de fevereiro de 2004**. Cria, no âmbito da câmara de políticas dos recursos naturais, do conselho de governo, a comissão de políticas de desenvolvimento sustentável e da agenda 21 brasileira, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/comissao-de-politica-de-desenvolvimento-sustentavel-e-da-agenda-21-brasileira/item/576>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Decreto nº 981**, de 8 de novembro de 1890. Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 1232-H**, 02 de janeiro de 1891. Approva o regulamento das instituições de ensino jurídico dependentes do ministério da instrução pública. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/LeisOcerizas/1891dgp-jan.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2012.

_____. **Decreto nº 8.659**, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei organica do ensino superior e do fundamental na republica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na republica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da côrte e o superior em todo o imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 26 out. 2014.

_____. **Decreto nº 591**, de 6 de julho de 1992. Atos internacionais. Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. **Decreto nº 2.026**, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 08 maio 2013.

_____. **Decreto nº 3.501**, de 12 de junho de 2000. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3501.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Decreto nº 7.690**, de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Decreto nº 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a política nacional de educação ambiental, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Decreto nº 7.746**, de 5 de junho de 2012. Regulamenta o art. 3º, da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, para estabelecer critérios, práticas e diretrizes para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável nas contratações realizadas pela administração pública federal, e institui a comissão interministerial de sustentabilidade na administração pública – CISAP. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7746.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2012.

_____. **Decreto nº 3.542**, de 12 de julho de 2000. Dispõe sobre o remanejamento, em caráter temporário, dos cargos em comissão do grupo-direção e assessoramento superiores - DAS que menciona, e dá outras providências. Disponível em: <<http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:federal:decreto:2000-07-11;3542&url=http%3A%2F%2Flegis.senado.gov.br%2Flegislacao%2FListaPublicacoes.actio>>

n%3Fid%3D230124%26tipoDocumento%3DDEC%26tipoTexto%3DPUB&exec>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Decreto nº 29.741**, de 11 de julho de 1951. Institui uma comissão para promover a campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 24.114**, de 12 de abril de 1934. Aprova o regulamento de defesa sanitária vegetal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D24114.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto nº 23.793**, 23 de janeiro de 1934. Aprova o código florestal que com este baixa. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1934-01-23;23793>>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto nº 19.841**, de 22 de outubro de 1945. Promulga a carta das nações unidas, da qual faz parte integrante o anexo estatuto da corte internacional de justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da conferência de organização internacional das nações unidas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 24.643**, de 10 de julho de 1934. Decreta o Código de Águas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d24643.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 25**, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 1.413**, de 14 de agosto de 1975. Dispõe sobre o controle da poluição do meio ambiente provocada por atividades industriais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1970-1979/decreto-lei-1413-14-agosto-1975-378171-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 794**, de 19 de outubro de 1938. Aprova e baixa o Código de Pesca. Disponível em:

<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEL%20794-1938?OpenDocument>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 1985**, de 29 de março de 1940. Código de Minas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1985.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 2.848**, de 07 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 4 maio 2010.

_____. **Decreto nº 8.843**, de 26 de julho de 1911. Cria a reserva florestal no território do Acre. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8843-26-julho-1911-579259-republicacao-102184-pe.html>>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 221**, de 28 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a proteção e estímulos à pesca e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0221.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto nº 16.200**, de 31 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento do departamento nacional de saúde pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16300.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 227**, de 28 de fevereiro de 1967. Dá nova redação ao Decreto-Lei nº 1.985, de 29 de janeiro de 1940. Código de Minas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0227.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 238**, de 28 de fevereiro de 1967. Retifica o Decreto-Lei nº 157, de 10 de fevereiro de 1967 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0238.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 303**, de 28 de fevereiro de 1967. Cria o conselho nacional de controle da poluição ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0303.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Decreto nº 99.274**, de 06 de junho de 1990. Regulamenta a Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981, e a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõem, respectivamente sobre a criação de estações ecológicas e áreas de proteção ambiental e sobre a política nacional do meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99274.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. **Instituto brasileiro de geografia e estatística - Ibge**. Disponível em: <http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Lei nº 3.998**, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o poder executivo a instituir a fundação universidade de Brasília, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-norma-pl.html>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2011. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. **Lei nº 135**. Império, de 6 de agosto de 1829. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18352>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Lei nº 314**, de 30 de outubro de 1895. Reorganiza o ensino das faculdades de direito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. **Lei nº 10.870**, 19 de maio de 2004. Institui a taxa de avaliação in loco das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.870.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

_____. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1962. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Lei nº 9.448**, de março de 1997. Transforma o instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais - INEP em autarquia federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Lei nº 9.649**, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da presidência da república e dos ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Lei nº 16**, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições á constituição política do imperio, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM16.htm#art32>. Acesso em: 03 ago. 2014.

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Lei nº 9.131**, de 24 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Lei nº 10.683**, de 28 de maio de 2003. Dispõe sobre a organização da presidência da república e dos ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Lei nº 10.539**, de 23 de setembro de 2002. Dispõe sobre a estruturação de órgãos, cria cargos em comissão no âmbito do poder executivo federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10539.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Lei nº 8.405**, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o poder executivo a instituir como fundação pública a coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8405.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Lei nº 12.695**, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da união no âmbito do plano de ações articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema universidade aberta do Brasil na assistência financeira do programa dinheiro direto na escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da união no âmbito do programa de apoio aos sistemas de ensino para atendimento à educação de jovens e adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm#art15>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Lei nº 9.131**, de 24 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da consolidação das leis do trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm >. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º, do art. 98, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 9 jun. 2015.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

_____. **Lei nº 601**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 3.071**, de 01 de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 15 fev. 2006.

_____. **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 7.347**, de 24 de julho de 1985. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7347orig.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 8.171**, de 17 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8171.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 9.605**, de 12 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 9.955**, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII, da constituição federal, institui o sistema nacional de unidades de conservação da natureza e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=322>. Acesso em: 4 mai 2014.

_____. **Lei nº 10.257**, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da constituição federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 11.445**, de 05 de janeiro de 2007. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico; altera as Leis nºs 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.036, de 11 de maio de 1990, 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 5.318**, de 26 de setembro de 1967. Institui a política nacional de saneamento e cria o conselho nacional de saneamento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5318.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 5.357**, de 17 de novembro de 1967. Estabelece penalidades para embarcações e terminais marítimos ou fluviais que lançarem detritos ou óleo em águas brasileiras, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1967-11-17;5357>>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 23 set. 2014.

_____. **Lei nº 6.453**, de 17 de outubro de 1977. Dispõe sobre a responsabilidade civil por danos nucleares e a responsabilidade criminal por atos relacionados com atividades nucleares e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6453.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 4.504**, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o estatuto da terra, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 4.771**, 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4771.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei nº 5.197**, de 03 de janeiro de 1967. Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5197.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. **Lei complementar nº 80**, de 12 de janeiro de 1994. Organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp80.htm>. Acesso em: 27 out. 2010.

_____. **Lei complementar nº 132**, de 07 de outubro de 2009. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, que organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados, e da Lei nº 1.060, de 5 de fevereiro de 1950, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp132.htm#art2>. Acesso em: 27 out. 2010.

_____. **Medida provisória nº 2.216-37**, de 31 de agosto de 2001. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da presidência da república e dos ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2216-37.htm>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Medida provisória nº 2.143-34**, de 28 de junho de 2001. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da presidência da república e

dos ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2001/2143-33.htm>. Acesso em: 30 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **História**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **Resolução nº 03**, de 25 de fevereiro de 1972, do Conselho Federal de Educação. Dispõe sobre a matriz curricular mínima do curso de direito. Disponível em: <<file:///C:/Users/M%C2%AA%20do%20Carmo/Downloads/resolucao-2-de-1972.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2014.

_____. **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____. **Portaria nº 1.886**, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos. Disponível em: <www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, Secretaria especial de direitos humanos, Ministério da Educação, 2009.

_____. **Programa nacional de direitos humanos (PNDH-3)**. Secretaria especial de direitos humanos da presidência da república, Brasília:SEDH/PR, 2010.

_____. **Parecer CNE/CES nº 150/2013**, aprovado em 5 de junho de 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 17 out. 2010.

_____. **Portaria nº 1.027**, de 15 de maio de 2006, do Ministério da Educação. Dispõe sobre banco de avaliadores do sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES, a comissão técnica de acompanhamento da avaliação – CTAA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/2006/portaria_1.027.doc>. Acesso em: 10 jul. 2007.

_____. **Resolução nº 9**, de 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

CONAES. **Resolução CONAES nº 1**, de 17 de junho de 2010. Normatiza o núcleo docente estruturante e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=109>. Acesso em: 13 out. 2013.

INEP. **Educação Superior: Cursos e Instituições**. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_curso.stm>. Acesso em: 15 de jul. de 2007.

_____. **Informações sobre o sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes)**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/enade/enade_default.htm>. Acesso em: 22 set. 2007.

_____. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**, de junho de 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

_____. **Instrumento de avaliação institucional externa**. Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial), de

agosto de 2014. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

_____. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**, de maio de 2012. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**, de agosto de 2015. Disponível:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

MEC/SESU. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**. Brasília, MEC/SESU, 1994.

_____. **Manual de verificação in loco das condições institucionais**. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

MEC. **Parecer CNE/CES nº 146**, de 3 de março de 2002. Diretrizes curriculares Nacionais dos cursos de graduação em direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e design. Disponível:
<portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

_____. **Parecer CNE/CES nº 67**, de 11 de março de 2003. Referencial para as diretrizes curriculares nacionais – DCN dos cursos de graduação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 17 out. 2010.

_____. **Portaria ministerial nº 249**, de 18 de março de 1996. Exame nacional de cursos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/mec_legis/port0249_180396.pdf>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Portaria ministerial nº 971**, de 22 de agosto de 1997. Disponível em; <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Portaria%20971.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Portaria ministerial nº 2.517**, de 22 de novembro de 2001. Instituiu o Cens. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Sistema+Nacional+de+Avaliação+da+Educação+Superior+%28Sinaes%29+bases+para+uma+nova+proposta+de+avaliação+da+educação+superior/04b7d252-20dc-44b3-a20c-d79b44ef54c7?version=1.0>. Acesso em: 10 nov 2012.

_____. **Portaria nº 3.819**, de 3 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/port3819.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013

_____. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Portaria nº 249**, de 18 de março de 1996. Provão – exame nacional de cursos – sistemática. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/mec_legis/port0249_180396.pdf>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Portaria nº 2.255**, de 25 de agosto de 2003. Aprova o regimento interno do INEP. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=184900>>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Portaria nº 1.027**, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre banco de avaliadores do sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES, a comissão técnica de

acompanhamento da avaliação - CTAA, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

_____. **Portaria normativa nº 40**, de 12 de dezembro de 2007 – republicada em 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro e-MEC de instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o exame nacional de desempenho de estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: <[file:///Users/usuario/Downloads/portaria_normativa_n40_12_dezembro_2007republicada%20em%202010%20\(1\).pdf](file:///Users/usuario/Downloads/portaria_normativa_n40_12_dezembro_2007republicada%20em%202010%20(1).pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2013.

_____. **Portaria normativa nº 23**, de 01 de dezembro de 2010. Altera dispositivos da portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro e-MEC de instituições e cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o exame nacional de desempenho de estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA%20N%2023%20-1-12-10.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

_____. **Portaria nº 1.132**, de 2 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a instituição das comissões locais de acompanhamento e controle social do programa universidade para todos - PROUNI. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Legislacao/portaria_1132_de_02122009_conap_compilada.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015.

_____. **Resolução CNE/CES nº 02**, 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

_____. **Resolução CNE/CES nº 04**, de 06 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em biomedicina, ciências biológicas, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição e terapia ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de março de 2011. Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de diploma de licenciatura em letras. Disponível em: <[file:///Users/usuario/Downloads/rcp001_11%20\(1\).pdf](file:///Users/usuario/Downloads/rcp001_11%20(1).pdf)>. Acesso em: 23 fev 2012.

_____. **Parecer CFE nº 226**, de 11 de março de 1987. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007088.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

_____. **Portaria nº 4.362**, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port4362.pdf>. Acesso em: 10 maio 2009.

_____. **Programa de apoio à extensão universitária MEC/SESu – PROEXT**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=article>.

Acesso em: 12 abr. 2015.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 19 de junho de 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>.

Acesso em: 04 fev. 2015.

MEC/CNE. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Resolução nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Disponível em:

<file:///Users/usuario/Downloads/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Resolução nº 1**, de 20 de janeiro de 2010. Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de centros universitários. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12809&Itemid=866>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Disponível em:

<file:///Users/usuario/Downloads/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Resolução nº 3**, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de universidades do sistema federal de ensino. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12809&Itemid=866>. Acesso em: 13 set. 2013.

MPOG. **Instrução Normativa nº 10**, de 12 de novembro de 2012. Estabelece regras para elaboração dos planos de gestão de logística sustentável de que trata o art. 16, do Decreto nº

7.746, de 5 de junho de 2012, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mme.gov.br/documents/10584/1154501/Instruxo-Normativa-10-2012.pdf/228ebf79-20dc-4e74-b019-8cc613338950>>. Acesso em: 13 set. 2013.

ONU. Declaração da conferência da ONU no ambiente humano. **Conferência de Estocolmo**, de junho de 1972. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em: 7 maio 2017.

_____. **Declaração da conferência das nações unidas sobre o meio ambiente humano**, de junho de 1972. Disponível em: <https://www.apambiente.pt/_zdata/PoliticadasDesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

_____. **Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais**, de 6 de dezembro de 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em: 13 maio 2014.

PORTUGAL. **Constituição da república portuguesa**, de 2 de abril de 1976. Disponível em: <<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Alvará régio**, de 28 de junho de 1759. Se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. **Lei nº 30**, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o estatuto do aluno do ensino não superior. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2002/12/294A00/79427951.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Lei nº 51**, de 5 de setembro de 2012. Aprova o estatuto do aluno e ética escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. Disponível em

<<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/09/17200/0510305119.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

